



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

L'educació de les competències per a participar: una proposta metodològica

Disseny, aplicació i avaluació d'un programa
per a primer cicle d'ESO

Fermín Rodríguez Venegas



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartitqual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartitqual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Departament de Teoria i Història de l'Educació

Facultat de Pedagogia

Programa de Doctorat: Educació i Societat

L'EDUCACIÓ DE LES COMPETÈNCIES PER A PARTICIPAR: UNA PROPOSTA METODOLÒGICA.

Disseny, aplicació i avaluació d'un programa per a primer cicle d'ESO

Tesi doctoral presentada per:

Fermín Rodríguez Venegas

Directors de tesi:

Dr. Jaume Trilla Bernet

Dra. Ana M. Novella Cámara

Barcelona, setembre de 2015

*De nosaltres depèn que el pas del temps
no malmeti els senyals que hi ha escrits a les pedres
i que l'hoste que els anys anuncien no trobi
la casa abandonada, i fosca, i trista.*

Miquel Martí i Pol (1929 -2003),
del poema "La casa",
a *L'àmbit de tots els àmbits* (1980)

A la meva família, i molt especialment a l'Olga i l'Ana.

AGRAÏMENTS:

Sense el suport i interès de la comunitat educativa de l'institut Manuel Vázquez Montalbán de Sant Adrià de Besòs aquest treball no hauria estat possible. Gràcies al seu director Toni Cabrera i al Cap d'Estudis Cèsar Caparrós per la seva confiança i per totes les facilitats donades i, sobre tot, per creure en el projecte. Moltes gràcies a l'Angelina, la Silvia, la Joana i la Montse per acompanyar-me en aquest treball, pel seu incondicional suport i ajut i per la seva professionalitat i sensibilitat educativa. Ha estat un plaer poder treballar amb elles. Gràcies al Josep pels maldecaps que li he donat amb claus, sales i fotocòpies. Molt especialment i amb molta estima, milions de gràcies als i les alumnes de la promoció 2012/2016 d'ESO. M'agradaria poder anomenar-los a tots i a totes un per un però, en no ser viable, serveixi la meva especial consideració per tot el que m'han donat i tot el que he après en aquest anys de treball i convivència amb ells. Gràcies a l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs per l'aposta feta en el treball educatiu per als joves, per confiar en el programa i per recolzar aquestes intervencions educatives. Gràcies també per l'oportunitat que m'ha donat de créixer professionalment tots aquests anys i per la confiança dipositada. Gràcies a l'Anna, al David, al Josep, al Jose M^a, a la Meritxell, a l'Hugo, al Juan Carlos, la Xènia i l'Antònia i a tots els companys i companyes que heu col·laborat amb el projecte amb la vostra participació i el vostre suport (gràcies Berta per l'ajut amb l'anglès!). A l'Escola Lliure El Sol agrair-li també haver-me donat l'oportunitat de liderar el projecte anterior a aquest treball i tota la confiança dipositada en aquests més de 20 anys de dedicació a la formació de professionals del lleure educatiu. Gràcies a tot els companys i companyes amb els que hem compartit debats, reflexions i activitats formatives i dels que he après moltíssim. Per suposat el meu agraïment als directors d'aquesta tesi, Ana Novella i Jaume Trilla, per compartir la seva experiència i saviesa amb mi, per la seva paciència i consells en tot el procés.

Finalment, gràcies a tots aquells i aquelles que m'heu encoratjat i animat quan us he explicat l'aventura que tenia entre mans amb aquesta tesi. I mil gràcies, per suposat, a l'Olga i l'Ana per la seva infinita paciència en aquest temps d'ordinador (amb les seves penjades!), llibres, papers i hores robades.

Fermín Rodríguez Venegas.

ÍNDEX ABREUJAT

INTRODUCCIÓ	5
Justificació	5
Plantejament inicial	8
Preguntes de recerca	10
Objecte de la investigació	11
Estructura de la tesi	12
1 MARC TEÒRIC	17
1.1 Conceptualització de la participació.	18
1.2 Participació dels infants i dels joves	66
1.3 L'educació de la participació. La importància de les competències	138
1.4 L'adolescència com a etapa educativa	186
2 OBJECTIUS I METODOLOGIA	207
2.1 Objectius	208
2.2 Metodologia i disseny de la investigació	210
2.3 Informants, tècniques i anàlisi de dades	265
2.4 Síntesis	285
3 DESENVOLUPAMENT I PRODUCTES DE LA INVESTIGACIÓ	288
3.1 "Aprenc a Participar": el programa	289
3.2 Aplicació i avaluació del programa: procés i resultats	339
3.3 Programa d'activitats: resultat final	443
4 CONCLUSIONS I REFLEXIONS FINALS	609
4.1 Idees força	611
4.2 Continuitat del projecte	620
4.3 Altres línies possibles d'investigació	624

5. BIBLIOGRAFIA	627
6. ANNEXOS	661
ÍNDEX DETALLAT	683
ÍNDEX DE FIGURES	689

NOTA:

En la redacció d'aquest treball s'ha tingut cura de l'ús de llenguatge no sexista. Tot i així, en els vegades que es fa ús del genèric gramatical en masculí ens voldrem referir i incloure als dos gèneres.

INTRODUCCIÓ

Justificació

El punt de partida d'aquesta tesi doctoral és un element important per a la seva contextualització i per a situar les seves possibles aportacions. No és només una investigació emmarcada en el desenvolupament acadèmic personal. A l'edat de 49 anys i amb una experiència professional de més de 25 en educació i una formació acadèmica i professional en aquest camp, la motivació personal de l'investigador i de la que parteix aquesta recerca és una certa necessitat o inquietud (primer inquietud i després necessitat) d'abocar tot el bagatge personal adquirit. Les experiències i aprenentatges després de tot aquest període personal i de professió educativa han estat molt valuosos i tenen sentit si tenen utilitat no només per a un mateix sinó per a altres. Però no vol dir això que hi hagi un plantejament finalista. Seguir aprenent i avançant en una direcció de millora i creixement personal alimenta la necessitat personal de fer alguna cosa que faci operatiu i li doni un sentit de praxis a tot allò après. La voluntat és fer una aportació personal en la direcció i sintonia dels valors propis i principis educatius defensats en tots els anys dedicats, en especial, a l'educació no formal i a la intervenció social. Es podria dir que tot aquest període ha estat marcat per una reflexió en l'acció permanent de la que deriva ara una voluntat per fer una aportació personal al respecte. El que podria anomenar-se com una "conseqüència lògica" de tot un procés.

L'experiència professional de l'autor d'aquesta tesi comença en l'àmbit de l'educació formal en acabar la carrera de Formació del Professorat, de mestre (nom en aquell moment). Després d'una temporada com a substitut, compatibilitzada amb una dedicació voluntària com a monitor de lleure, passa a treballar a l'administració local, com informador juvenil primer i, després, com a tècnic de joventut durant més 15 anys. Aquesta tasca s'alterna amb intervencions també com a tècnic en cultura i educació en la mateixa administració. Posteriorment realitza la direcció tècnica del Servei d'Activitats Ciutadanes en el mateix consistori¹, càrrec que actualment exerceix des de fa nou anys. La dinamització sociocomunitària i la direcció de programes i serveis és l'eix de la professió, amb especial dedicació a l'àmbit de la infància i la joventut. Durant l'exercici professional també hi ha una dedicació personal i implicada en l'educació en

¹ Es traca de l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs.

el lleure: d'una banda, com a monitor de lleure i dirigint diversos casals d'estius, colònies, camps de treball i altres activitats relacionades i, d'altra, com a integrant del claustre de l'Escola Lliure El Sol² i de la seva comissió pedagògica. Afegir a tot aquest procés professional la continuació de la formació en dos vies:

- La formació continua pròpia de l'exercici professional en dinamització i programes d'intervenció social, juvenil i participació.
- La formació acadèmica: llicenciatura en psicopedagogia i Màster en Educació per a la Ciutadania i Valors (que es realitza en l'itinerari de recerca per tal de plantejar el present treball posterior com a treball de doctorat). Com a treball final d'aquest màster es realitza una recerca preàmbul i antecedent d'aquest treball i que més endavant s'explicarà.

Fer aquest recorregut per la trajectòria personal de l'investigador en aquesta presentació té sentit pel fet de voler ressaltar tres aspectes molt importants que es veuran ampliat més endavant i que són circumstàncies importants que contextualitzen aquest treball:

- Per un cantó l'actuació i experiència des de l'administració com a tècnic especialista i intervinent en programes sociocomunitaris.
- L'experiència educativa en els moviments de lleure i en la seva metodologia d'intervenció així com el treball educatiu en l'àmbit no formal especialitzat en adolescència i joventut.
- La formació educativa (acadèmica) i professional adquirida.

És aquesta triada d'àmbits d'intervenció la que sustenta la motivació en realitzar un treball que doni sentit a les tres vies personals i professionals de desenvolupament. És aquesta confluència de situacions la que fonamenta la motivació principal de fer una recerca en l'àmbit acadèmic. Cal afegir també l'interès particular entorn dos temes:

- Les competències socioemocionals com a base del desenvolupament personal.

² Escola de formació de monitors/es i director/es de lleure del moviment educatiu laic i progressista (MLP)

- La participació com a eix de desenvolupament comunitari.

Després del contacte continuat amb joves d'entitats, persones del món associatiu amb implicacions, professionals de l'educació i del desenvolupament i la intervenció comunitària, es va dibuixant la idea de com les competències personals són un element important en la configuració dels perfils de persones implicades i participatives. La pràctica de la participació, en sentit ampli, requereix de la persona, entre d'altres elements, una sèrie d'habilitats concretes a l'hora que els desenvolupa. Aquesta idea va formant-se cada vegada més i agafant pes en les successives experiències personals i professionals.

Durant els cursos 2009/2010 i 2010/2011 coordina i realitza una intervenció directa sobre educació de la participació amb alumnes de quart d'ESO, en un marc de col·laboració entre l'Ajuntament de Sant Adrià, l'Institut Manuel Vázquez Montalbán i l'Escola Lliure El Sol. Es presenta una anàlisi d'aquesta experiència com a treball final de màster, com s'ha dit. Donat els seus bons resultats el centre proposa intervenir a partir del primer curs de l'ESO³.

És a partir d'aquí que sorgeix l'oportunitat de realitzar un treball pràctic amb sentit i amb una clara utilitat per a un col·lectiu determinat. La combinació o confluència de característiques explicades plantegen una oportunitat interessant per fer un treball personal al respecte amb la corresponent validació acadèmica. Així doncs sorgeix la idea de treballar en el disseny d'un programa d'activitats que afavoreixi l'educació d'habilitats i competències per a participar. Considerar la participació com una qüestió de competències és l'enfoc principal del treball i un dels posicionaments personals dels que parteix.

Però no es tractava de fer una programació des d'un despatx. Hi havia la voluntat expressa de configurar-la des de la mateixa pràctica, trepitjant el terreny. La visió generadora del programa i de la investigació és pragmàtica. Els esforços per al disseny són majors i requereixen més temps i dedicació. Però es creu que la rendibilitat en utilitat els justifiquen. Calia, principalment, posar el fil a l'agulla per al treball de les competències i per a justificar una intervenció en aquest sentit. Anys d'intervencions comunitàries en participació han donat resultats dispersos. La mirada

³ Aquesta circumstància s'explicarà amb detall més endavant com a antecedent directe d'aquesta recerca.

cap a l'educació es creu necessària i fonamental per la preparació de la ciutadania democràtica i aquest treball vol fer una aportació en aquest sentit.

El document que tenim a les mans explica l'experiència portada terme en el primer cicle de l'ESO a l'Institut Manuel Vázquez Montalban. Aquesta experiència ha consistit en el disseny i l'aplicació d'un programa d'activitats pensat específicament per al treball i desenvolupament de competències per a la participació. La valoració del programa en la pròpia pràctica és també una finalitat del treball.



Plantejament inicial

Un cop aquesta primera situació en el marc personal i professional de l'autor com a introducció a la recerca realitzada, s'indicaran a continuació altres aspectes generals que ajuden a emmarcar-la. Constituirien els plantejaments inicials i posicionaments que la motiven i fonamenten:

- Des de les intervencions socials es constata que, després d'anys d'una suposada promoció de la participació i de treball comunitari en la direcció de la participació juvenil, no s'han produït efectes importants al respecte. La situació actual no demostra un èxit significatiu d'aquestes intervencions (al marc teòric s'amplia i es documenta aquesta afirmació). La desafecció dels assumptes públics i comunitaris i de la política fa pensar en la manca de competències participatives i de vida en democràcia.
- La revisió de les intervencions educatives cap a una implementació en el treball d'habilitats i competències és especialment important. En un entorn social com

l'actual on innovacions socials i tecnològiques (coneixements pràctics) estant deixant en un segon pla molts dels que es consideraven coneixements importants (coneixements més teòrics) cal un replantejament de les accions educatives. L'apoderament de la persona per protagonitzar els seus processos i els de la seva comunitat han de ser l'eix principal. Calen noves formes de fer en educació.

- La participació és motor de canvi, de transformació i de desenvolupament. L'educació se n'ha d'ocupar. Assegurar la pràctica de la participació és assegurar la democràcia.
- Les persones que mostren comportaments i actituds participatives comparteixen una sèrie d'habilitats personals i competències que li permeten exercir aquests comportaments i desenvolupar-los.

En confluència amb els plantejaments expressats, es creu que les intervencions educatives basades en l'experiència (l'experimentació) i la vivència són les més indicades per garantir en les persones competències que assegurin la seva efectivitat en les situacions que a diari s'ha de trobar. L'exercici de la seva ciutadania i el comportament democràtic són algunes d'aquestes situacions. Una forma de procurar un augment de la qualitat democràtica de les societats passaria per garantir comportaments i actituds més participatius.

Per a aconseguir una augment quantitatiu i, especialment, qualitatiu de la participació efectiva de la ciutadania cal treballar des de l'educació. Participar requereix unes habilitats personals que l'educació ens ha de propiciar i que la pròpia participació desenvolupa: unes competències específiques. Les competències per a la participació social i democràcia no s'adquireixen de forma espontània sinó que s'han d'anar facilitant a través de l'adquisició de destreses i capacitats concretes. En situacions específiques. Cal afirmar que el desenvolupament de competències presenta bones perspectives de futur, segons ha posat de manifest la investigació (Bisquerra, 2008).

Preguntes de recerca

És en aquest marc que sorgeixen les preguntes concretes que situen el treball i l'objecte de la recerca :

- Quines són les competències i habilitats a treballar per a una real educació en i per a la participació?
- Com pot un centre de secundària fer un treball en el marc del currículum que ajudi a proporcionar aquestes competències als i les joves?

La hipòtesi de treball⁴ és que participar posa en joc unes habilitats i competències específiques, tant personals com socials. Aquestes competències es desenvolupen en el mateix exercici de la participació i permeten a l'individu disposar de les eines necessàries per viure en democràcia i conformar ciutadania activa en una societat on l'acció i el protagonisme ciutadà són especialment necessaris. És condició necessària, alhora, que els espais i entorns permetin i afavoreixin aquesta participació real i efectiva. Però no és aquesta la condició única i és en la que fins ara s'ha posat l'accent de forma general en la majoria d'intervencions.

Molts programes han tingut més un efecte d' "aparador" i necessitem més programes amb efecte de "laboratori" on realment es construeixi de forma perdurable. Als documents on s'estableixen el currículum de l'Educació primària i la Secundària (MEC 2007a, 2007b) es recull que «l'exercici de la ciutadania implica disposar d'habilitats per participar activa i plenament a la vida cívica». Les administracions locals, com a les més properes al territori, tenen eines que poden posar a l'abast de les institucions educatives i associatives per desenvolupar comportaments ciutadans i actituds participatives. La combinació d'eines personals i eines administratives i socials per a la participació ens hauria de portar a un avenç de la participació. Cal entendre també i tenir especialment en compte que els escenaris socials han evolucionat i que no podem pretendre que pràctiques participatives de fa vint anys funcionin avui de la mateixa manera. És per això que es considera el més adient derivar l'esforç a la capacitat personal que permeti abordar situacions actuals noves i de futur que podem intuir a curt termini però que, a ben segur, seran molt diferents de les actuals i no deixen d'evolucionar presentant de forma constant nous escenaris. Exercir la ciutadania no només voldria dir que calen unes competències per a participar. Implica

⁴ Cal apuntar que en parlar d'hipòtesis de treball no vol dir que l'objectiu d'aquesta tesis sigui la confirmació o validació d'una hipòtesi sinó que és la forma semàntica d'expressar que es la consideració o plantejament que suscita el treball que es realitza.

també competències per a la democràcia en general i per a diversos actors: per a ciutadans, per a tècnics de l'administració, i per a polítics. L'abast és ampli i necessari. La feina per fer molta però amb la vista endavant. En participació també cal I+D.

Els resultats de les investigacions han posat en evidència que amb els coneixements no és suficient per fer possible una ciutadania activa, efectiva i responsable. Es requereix el desenvolupament de competències que s'apliquin a les situacions de la vida diària i que facin possible la convivència en democràcia (Bisquerra, 2008,12). Les competències per a la participació social i democràcia no s'adquireixen de forma espontània sinó que s'han d'anar facilitant a través de l'adquisició de destreses i capacitats concretes (Galceran, 2004). La pregunta a fer-nos, sense voler ser simplistes però sí gràfics, és si volem que participin les persones a les que cridem o si volem que les persones participin espontàniament, per elles mateixes.

Objecte de la investigació

Parlem aquí d'objecte i finalitat de la investigació. Els objectius concrets s'exposaran a l'apartat de metodologia. La recerca té com a intenció clara crear i validar una proposta didàctica específica (un programa) i aplicable en l'àmbit de l'ESO per a treballar les competències i habilitats per participar. Una proposta que, a més del treball en competències, proporcioni eines als i les professionals de l'educació per a, com diu Bisquerra, (2008, 79) convertir l'escola en un "laboratori de vida democràtica" des del que creixin possibilitats de vida democràtica real, activa i participativa.

El marc concret de la línia de recerca (joventut, educació i participació) defineix clarament tres eixos essencials en un treball que el que vol és aportar coneixement científic per potenciar la participació dels i les joves a partir de l'educació⁵. En la base de la participació trobem valors, actituds i continguts i es requereix aprendre a saber, a fer, a estar i, per suposat a conviure (Martínez i Tiana, 2004). La proposta vol posar

⁵ Aquests tres eixos (joventut, educació i participació) seran molt presents en el desenvolupament del marc teòric com a contextualitzadors del treball: joventut (entenent també infància i adolescència)

l'accent en els aspectes competencials sense els quals els coneixements teòrics no tenen sentit.

Tot el treball de recerca es planteja com un procés d'investigació-acció participativa on el treball de camp amb alumnat d'ESO, la revisió bibliogràfica, l'estudi en profunditat de documentació han de permetre obtenir un material concret, un cos de coneixement específic aplicable als espais educatius per propiciar canvis i transformació. Això en un format de programa educatiu flexible per a l'acció i amb vocació i possibilitats clares de poder ser aplicat. És aquesta la finalitat fonamental de la investigació. En el benentès que l'elaboració del programa requerirà d'una conseqüent valoració, la investigació planteja també l'aplicació i implementació en un context educatiu determinat (aquell per al que és dissenyat) i la valoració posterior com a part important per la seva validació

El resultat volgut amb aquesta tesi doctoral és el d'una proposta didàctica i metodològica. Un programa aplicable dins del marc dels dos primers cursos de l'ESO i del seu currículum que, a la vegada, serveixi d'eina a la comunitat escolar per a propiciar espais de participació on treballar específicament i desenvolupar les competències per a la participació en l'alumnat. El programa ha de permetre també adquirir al professorat aplicador coneixements al respecte dels temes principals que condueixen i justifiquen el programa. Es persegueix el desenvolupament de les competències per participar, afavorir individus competents per a participar.

Estructura de la tesi

Per al plantejament i exposició del treball realitzat, aquesta tesis s'estructura en les quatre parts bàsiques pròpies d'un document d'aquest tipus precedides de la corresponent introducció. A continuació s'explica aquesta distribució.

Presentació.

Com a introducció als continguts es presenta la tesis i l'investigador per tal de contextualitzar el treball realitzat de forma molt genèrica. S'exposen els plantejaments, objecte i intencions de la investigació i l'estructura del document.

Marc teòric.

És una part important del treball de la tesi. No només persegueix oferir el marc teòric de la recerca sinó que presenta la revisió bibliogràfica realitzada com a part del procés d'investigació-reflexió que predomina en l'acció investigadora. Així mateix, la revisió de la literatura s'ha fet destacant aquells elements teòrics que s'han cregut convenients per tal que els/les professionals susceptibles de poder/voler aplicar el programa disposin d'una base teòrica important que emmarqui clarament la filosofia del projecte i els valors en els que es situa la perspectiva de participació i educació que es defensa i es vol treballar. Els professionals a qui els pugui interessar el programa presumiblement estaran relacionats amb l'educació en qualsevol de les seves pràctiques: la dinamització sociocomunitària (educació social i no formal) o amb l'educació formal. A uns i a altres, les diverses aportacions teòriques que es fan els poden ser útils per ampliar camps de coneixement.

S'ha buscat la complementarietat derivada del doble plantejament del treball: educar competències per a la participació en alumnes adolescents. Així doncs en aquest apartat es dediquen capítols als aspectes teòrics centrals: la participació, l'educació de les competències (parlant separatament d'educació de la participació i el treball de les competències) i els adolescents⁶:

- Participació.
 - El concepte de participació, des d'una visió general.
 - Els tipus de participació.
 - La importància i valor de la participació (en democràcia, com a construcció i desenvolupament).
 - La participació infantil i dels adolescents i joves com a cas específic: el protagonisme i l'apoderament com a eixos principals.
 - Derivacions i implicacions dels models per a l'educació d'elles competències

⁶ La intenció no seria tornar a repetir in índex per la qual cosa es realitza un recorregut expositiu dels continguts que justifiquin l'estructura.

Aquesta part revisa les diferents concepcions al respecte posant l'accent en la relació entre participació i actituds participatives i les habilitats i competències de les persones. La revisió permet anar extraient quines podrien ser aquestes habilitats i competències a treballar en una proposta didàctica a la vegada sustentar el plantejament inicial.

- Educació (de la participació).
 - Educar en i per a la participació com una forma de fer, com una praxis.
 - El cas i experiència de l'educació en el lleure i altres experiències en l'educació formal (els consells d'infants) com a exemples metodològics que han funcionat.
 - L'educació de les competències:
 - Concepte de competència: mar conceptual i marc operatiu (què és i com es treballa per competències)
 - Propostes metodologies de l'educació per competències: educar per competències requereix una praxis concreta i es revisen propostes al respecte, concretament les de Piaget i Kolb i les aportacions de la PNL i la neurociència al respecte.

- L'adolescent: aspectes del desenvolupament que cal tenir en compte per a l'educació dels adolescents. La proposta es situa precisament en secundària per a intervenir en adolescents; es presenten les raons socials i les educatives que justifiquen la intervenció. La necessitat de la visió positiva de l'adolescència és una altre element fonamental que s'argumenta i defensa.

La intenció és donar una visió conjunta i relacionada dels principis bàsics que han d'ajudar a contextualitzar el programa que es presenta i els seus continguts.

Objectius i metodologia.

S'explica la metodologia emprada en la investigació, començant per l'explicitació dels objectius de la recerca i situant el context d'aplicació. A partir d'aquí s'anirà concretant els fonaments metodològics: des del plantejament del paradigma d'investigació cap a la metodologia de recerca, les estratègies de recerca conductores (les lògiques d'acció) i els plantejaments de validació científica. Seguidament

s'abordaran les qüestions de mètode: els instruments i la resta d'aspectes propis d'aquests tipus de treball (explicació dels procediments per a la recollida d'informació, dels instruments emprats, la forma de realitzar la anàlisi,). Així mateix es descriu el disseny i les fases fent un especial èmfasis en el caràcter d'investigació acció participant i avaluadora. El procés de recerca i el plantejament metodològic s'explica en aquest punt relacionant dos elements importants del treball realitzat: el disseny d'un programa i la seva avaluació. Tots dos partint de la lògica de la investigació acció participativa.

Desenvolupament i productes de la investigació.

El resultat principal d'aquesta tesi és el programa educatiu per al treball de competències per a participar i la seva avaluació. És per això que, un cop explicada la metodologia i la visió general de la recerca i les seves fases, es presenta el programa dissenyat i elaborat en el format definitiu resultat del procés d'investigació-acció portat a terme en la pròpia aplicació. És un format finalista en el sentit que s'ha realitzat pensant en la possibilitat de ser utilitzat directament extret d'aquesta tesi, de forma i manera que la resta del contingut de la mateixa siguin també eines importants per a la formació dels aplicadors. Existien diferents possibilitats a l'hora de presentar el programa en el marc de la tesi: com a resultat i/o conclusió o com un annex. La segona opció s'ha descartat donat que el programa és un dels objectius i objecte principal del treball d'investigació.

Però l'avaluació del programa també és un element essencial que el valida i el configura. Així doncs, programa i avaluació són els veritables resultats d'aquesta investigació, els seus productes. Aquesta apartat inclou, llavors, la presentació del programa i el desenvolupament de la investigació: procés d'aplicació, implementació (inclusió al centre de secundària) i l'avaluació. El procés d'avaluació s'ha realitzat a través del mètode d'avaluació de programes d'Stufflebeam (1987). A l'apartat de metodologia i en aquest mateix apartat d'avaluació es fonamenta el mètode i es justifica. Les seves dimensions serviran de fil conductor en l'exposició tant de l'avaluació com del procés d'aplicació. Constitueix, per tant, la descripció del desenvolupament de la investigació. Per facilitar la lectura, les activitats concretes i finals del programa seran exposades al final d'aquest capítol.

Conclusions i reflexions finals

Durant tot el treball d'investigació s'ha intentat seguir una línia de coherència marcada pels principis i valors que promouen la recerca: la participació protagonista i l'apoderament de la persona així com la visió positiva dels adolescents. És per això que tant els aspectes metodològics escollits, les fórmules de treball i altres consideracions es van justificant al llarg del redactat en aquest marc general. S'ha intentat redactar un informe de la investigació que no només reflecteixi i informi del treball realitzat sinó que també oferís una base teòrica important al respecte. Totes les informacions recollides ho són amb un criteri de complementarietat informativa de forma que el conjunt del document ofereixi el màxim de detalls al lector sobre l'aportació realitzada i sobre els aspectes de coneixement que es creuen necessaris per a una bona i efectiva aplicació del programa. En aquest apartat s'extreuen les idees força al llarg del document es treballen com a part del procés d'acció i reflexió i es realitzen reflexions finals als respecte. Es conclou aquest punt amb un explicació de les vies de continuïtat del projecte i les línies possibles d'investigació complementària.

Tanquen el treball la corresponent bibliografia i l'annex de documents.

1 MARC TEÒRIC

En aquest estudi es tracta **l'educació d'habilitats i competències per a la participació a secundària**. L'educació de la participació a partir de la formació en competències per participar en l'alumnat adolescent són elements constitutius i la raó de ser del programa que es presenta. Aquest marc teòric abordarà, doncs, les diferents qüestions troncal presents al plantejament. Es comença per una revisió bibliogràfica que intenta abordar de què es parla quan es parla de participar. L'objectiu és fer un apropament a la idea de participació de la qual es parteix per a aquest treball. Centrar el focus en la idea de participació que es pretén i en la que es centra el treball és primordial per identificar les competències que requereix l'exercici de la participació. Amb aquesta intenció d'apropament es començarà per una visió semàntica i sintàctica per passar després a la revisió de les diferents consideracions fetes pels autors/es. Aquest recorregut persegueix dos coses importants: d'una banda, situar de forma precisa que és participar i, d'altra, extreure aquells elements principals del concepte que es relacionen amb les competències necessàries per participar. La revisió es farà començant per la participació com a concepte general (no centrat en un col·lectiu o un altre). Després es farà un acostament a l'especificitat de la participació infantil per tal de posar en valor la necessitat d'atenció especial en el tema a l'hora del treball educatiu. També d'aquesta manera es segueix el mateix recorregut que ha tingut el treball propi estudi teòric fet per la majoria dels autors: a partir dels plantejaments generals s'han realitzat les aportacions específiques per a infància. Aquestes aportacions ens portaran a parlar sobre la relació entre participació i educació. Serà aquest, doncs, el següent bloc del marc teòric.

En aquesta part s'abordaran diferents visions sobre la qüestió i les diverses implicacions educatives dels models de participació revisats anteriorment. L'aprenentatge de la participació i les implicacions competencials del model de participació protagonista ens ha de portar a parlar de les competències per a participar i de l'educació de les competències. Per entendre la forma en que es planteja el programa i es desenvolupen les seves activitats no només és important situar clarament el concepte i idea de participació sinó que també es creu molt important entendre el que és una competència i les diferents visions de l'educació per competències. El plantejament de l'aprenentatge de la participació per competències i

a partir de l'experiència i de la pròpia participació requereix també una visió d'aquests plantejaments educatius, en els quals es basen les línies generals i metodològiques del programa.

Finalitza aquesta revisió teòrica amb una pinzellada als protagonistes del programa: els adolescents. L'objectiu és doble: primer conèixer les característiques de desenvolupament per tal de situar els plantejaments educatius de forma adient i, segon (i potser més important) justificar perquè un programa precisament al primer cicle de secundària.

1.1 Conceptualització de la participació

Què és el que volem dir realment cada vegada que pronunciem la paraula **participació** o **participar**? De fet parlem de participar?... De participació?... Dos conceptes? El mateix? No caldrà ronxar el rinxol. En aquest treball es consideraria *participació* com l'acte de *participar*. En aquest sentit el que ens importa realment és l'**acció**, és a dir el verb. Una acció que quan s'exerceix produeix un fet: el fet de la participació. Ens interessa, doncs, que es produeixi l'acció per poder tenir un fet. I, per que hi hagi una acció, hi ha d'haver algú amb voluntat, predisposició i capacitat per endegar-la i realitzar-la i, a més, possibilitat de portar-la a terme, produint-se així el **fet**. Per això farem servir indistintament les dos paraules de vegades per referir-nos a l'acció, de vegades per referir-nos al fet però, en tot cas, de forma ambivalent a efectes del que ens interessa treballar: competències per participar i/o competències per a la participació.

Participar és un concepte polivalent i multifuncional. Potser aquesta sigui una de les causes de no haver avançat gaire en participació com era d'esperar (Serrano et al., 1999). Quan cadascú es situa en un procés en funció del que entén o l'interessa entendre, difícilment s'avança en una mateixa línia. El consens sobre allò en el que es treballa es faria necessari per a un treball efectiu. Parlem tothom del mateix quan parlem de participar? Com ens diu Sánchez (2000), és un terme amb molts significats i voler trobar una única definició necessàriament ens abocaria a un llista de característiques tan generals que s'hi inclourien processos diferents a la participació. O al contrari, tan restringits que oblidéssim trets importants des d'altres visions.

Quan es treballa amb conceptes propis de les ciències socials, és habitual fer una definició per aproximació. Caldrà, doncs, fer una revisió al tractament que diversos autors fan del concepte per tal d'extreure elements coincidents en la construcció d'una concepció del que és participar. Sobre tot interessa identificar en aquesta revisió els elements que ens porten a pensar en la relació de les habilitats i les competències per a participar i en la necessitat de la seva educació com a eina per afavorir el procés personal que ens porti a l'acció (la de la participació).

1.1.1 Participació: Elements per a una definició.

Definir un concepte no és una acció fàcil i menys quan aquest és un concepte subjectiu i subjecte de diferents interpretacions.. La tasca de definir la participació s'aborda aquí a partir de situar diferents elements característics que configurarien la idea de participació base del treball educatiu proposat. Aquests elements estructurals ens han de servir per situar i justificar les propostes metodològiques i d'activitats que es fan en el programa a l'hora que justifiquen el ideal de participació sobre el que es treballa.

1.1.1.1 Una visió lèxica i semàntica.

Una bona manera de començar les aproximacions és el significat etimològic de les paraules. Participar prové del llatí *participare* (prendre part en alguna cosa)⁷: *pars*, *parti* (part) i el verb *capere* (prendre, agafar). Qualsevol revisió bibliogràfica del concepte té aquest punt de partida per a la majoria d'autors consultats. Començant, llavors, per aquesta part coincident de l'etimologia es poden afegir algunes consideracions gramaticals al respecte: *participar* és, a més, un verb que regeix preposició. Aquest em sembla un fet important per redundar en el seu significat. És un verb que *demana* una preposició i aquesta preposició és principalment "en", una preposició que denota relació circumstancial de lloc, que implica que hi ha algun lloc on es produeix alguna cosa. Per tant el complement al que precedeix serà substituïble per "hi": participar-hi. L'acció de participar necessita indissolublement un lloc, un espai on produir-se però sense que necessàriament sigui un lloc o un espai físic sinó

⁷ Segons l'Enciclopèdia Catalana

merament situacional. Es participa en alguna cosa, però també d'alguna cosa. Per participar es necessita aquesta cosa, situació, lloc (circumstància). També podríem dir que es participa "per" i "per a" afegint no només un element circumstancial sinó també causal (es vol aconseguir alguna cosa, hi ha una finalitat)⁸. Tot i així, com veurem més endavant, la importància de la participació no radica únicament en el fi sinó també, i sobre tot, en el procés que genera. Això és especialment important en els processos educatius.

Per a Merino Fernández(2002, 107-108) «el verb "participar" és un verb actiu, que significa intervenir (en assumptes i també entre persones), actuar, implicar-se, és a dir, "prendre part en l'acció" (...), la participació no és una idea sinó una acció que implica dos processos: un actitudinal i un altre d'acció».. Segons aquest autor la part actitudinal té com a element essencial una actitud positiva davant la pròpia existència (positivisme, optimisme, pro activitat, actitud dialògica...) i l'acció engloba alhora dos accions més: per una part els processos que faciliten la intervenció (on estaria l'aprenentatge de la participació, la recollida d'informació i codificació per a una participació efectiva) i, per l'altra, la mateixa intervenció en l'acció, que defineix com l'acció sociocultural, idea que lligaria amb la de comunitat que altres autors treballen com veurem tot seguit.

Seguint el fil de l'etimologia, és important aturar-se a assenyalar la diferencia entre "formar part" de distintes agrupacions humanes i "prendre part"⁹ «en l'activitat, supòsit aquest darrer en que consisteix essencialment la participació, com a capacitat d'actuar juntament amb d'altres, que implica donació, compromís, cooperació i responsabilitat» (Sarrate, 2002, 85). Diu Merino (1995) que prendre part és convertir-se un mateix en part d'una organització que reuneix a més d'una persona i, per tant, és compartir alguna cosa amb algú, la qual cosa converteix la participació un acte social que implica una determinada actuació, una voluntat d'intervenció.

Naval (2003) apunta que podem advertir al llatí "participare", un sentit actiu del verb: "prendre part", i un sentit causatiu: "fer prendre part" la qual cosa vindria a completar l'acció de donar, amb la de rebre. Participar, per tant, com donar i rebre. Aquesta idea caldrà recuperar-la i tenir-la en compte quan es parli de participació i comunitat.

⁸ Es pot percebre que evito la preposició *de* ja que, al meu judici, no reflecteix activitat sinó passivitat: *formar part de* implica ser una part d'un tot però no necessàriament activa.

⁹ Aquí es pot veure, tronant a les preposicions, que *formar part* ens demana el *de* i *prendre part* ens demana l' *en*, preposició aquesta que, entre d'altres coses, denota inclusió.

1.1.1.2 *Participació com a acció (i reacció) en comunitat.*

La participació es pot considerar com la manifestació d'una capacitat per fer, de la capacitat d'acció. Això implica la necessitat d'aprendre a reaccionar de manera eficaç i solidària davant de les circumstàncies externes, a saber organitzar-se davant de les circumstàncies adverses o conflictives. «Tota persona participa quan el seu pensament i/o acció es sumen al de d'altres persones per a modificar o conservar la realitat natural o social» (Mesa Cívica per als Drets Socials [MCDS] , 2000).

Per a Sauri i Márquez (2005) és també capacitat d'actuar en un entorn determinat i de transformar-lo a la vegada que ser transformat per ell, sent, a més, la participació una característica inherent a la vida humana, «una part essencial del creixement humà, que implica el desenvolupament d'autoconfiança, orgull, iniciativa, creativitat, responsabilitat, cooperació (...); és amb el que les persones aprenen a fer-se càrrec de les seves vides i resoldre els seus propis problemes» (p.117) i, per tant, amb el que contribueixen al desenvolupament humà. Segons Amnistia Internacional [AI] (Corona i Morfín, 2001), és la participació una activitat privilegiada per a aquest desenvolupament humà ja que és el que permet en major mesura que cada membre del grup faci desplegament dels seus propis atributs i de les potencialitats individuals per fer aportacions decisives per a la vida del conjunt del grup.

Aquestes darreres aportacions, en fer servir la idea de capacitat, ens apropen també a la idea de competència per participar. Impliquen també que participar no és només col·laborar ni opinar sobre una determinada cosa. Significa ser capaç d'estar activament present en els processos de presa de decisions que afecten al que és col·lectiu (Merino, 1995); influir en els processos de presa de decisions vinculades amb els interessos del col·lectiu (Sánchez, 2000), que serien els participants. Aquesta seria una part irrenunciable en la construcció del concepte de participació per al plantejament d'aquesta recerca. És per això que es considera que, en parlar de competències per participar, el treball en equip i la vida en comunitat (amb el que significa i el que implica) serien elements imprescindibles en una proposta educativa al respecte.

1.1.1.3 *Participació implica activitat i emocions*

Comencem a apreciar una diferència clara i determinant del que és una participació passiva, on som espectadors, assistim o rebem informació, a una participació activa, on el fet de prendre part actuant i intervenint ens fa ser protagonistes. Aquesta idea de protagonisme és una altra essencial en el concepte de participació que es defensa en aquest treball. La participació té a veure amb la capacitat de prendre decisions en llibertat i no només de tenir responsabilitats econòmiques, normatives o legals. «Significa intercanviar, expressar, indagar, difondre, proposar... Què s'intercanvia? Què s'indaga? Què s'expressa? Necessitats, preocupacions, coneixements, idees, emocions...» (Corona i Morfín, 2001). Estem parlant de fer part, comunicar i, com diuen Estrada, Madrid i Marina (2000), de viure, estimar i sentir amb l'altra. No pot ser d'una altra manera si pensem en la participació com a característica humana i condició de desenvolupament com s'ha dit. Se'n introdueix una variant clarament emocional en el concepte. Pindado (2009,125-126) fa una clara vinculació a aquesta part emocional de la participació:

«Parlem en primer lloc de la participació com a sentiment . Es tracta d'un element emocional, en aquest cas, plaent, d'alguna cosa que produeix una sensació positiva. I que es construeix a les relacions amb els altres, quan es té prou intel·ligència emocional per aprendre de la interacció amb els nostres semblants. (...) Per sentir-se part de la comunitat social o de la comunitat política cal alimentar els canals que ens connecten amb aquests fets col·lectius.

Prendre part en els fets col·lectius. El mateix origen de la paraula "participació" ens remet a aquest significat. Des del punt de vista estrictament lingüístic , es tracta de "prendre part " del llatí "pars" i "capio". Participar , prendre part , es pot fer , respecte de qualsevol fet col·lectiu. Cal que hagi més d'un individu perquè es pugui parlar de participació .Es participa en la família, en el grup d'amics, a la classe, a la associació, en la comunitat de propietaris al sindicat, al partit polític, a l'església o confessió religiosa que es practiqui. En tots aquests casos "se sent un part de" , " s'és part d'un col·lectiu o comunitat que està format justament per diferents parts, una de les quals sóc jo mateix».

La participació és un acte on les emocions hi són presents de moltes formes, com es tornarà a veure més endavant. En aquest sentit és important assenyalar que

un dels principals elements de la motivació a participar és l'experimentació d'emocions positives: si participar ens aporta satisfacció, millora de l'autoestima, reconeixement personal, etc. (emocions positives), voldrem repetir les experiències de participació. Si pel contrari ens causa frustració, ràbia, impotència, por, etc. (emocions negatives) difícilment voldrem tornar a implicar-nos en experiències d'aquest tipus. Aquest element és important que es tingui en compte per a aquells que tenen la responsabilitat de promoure i/o aconseguir la participació d'altres. Aquesta premissa és converteix en un element important en el procés de disseny del programa que es presenta. Les experiències vivencials que proposen les activitats han de perseguir aquestes experiències emocionals positives amb la participació i en la relació amb els altres.

1.1.1.4 Participació com a acte col·lectiu i per a la transformació.

Participem, llavors, de la vida col·lectiva, hi som presents, i ho fem pràcticament al llarg de la nostra vida. Des del moment que pertanyem a aquests grups i ens identifiquem amb ells, tenim sentit de pertinença i no només "legal" sinó, sobre tot, emocional. Però que sigui emocional no treu que la participació requereixi una intervenció conscient i intencionada dels ciutadans i ciutadanes en els afers públics amb la finalitat de construir una societat el més lliure i justa possible, la qual cosa implica prendre part en els decisions i en l'execució d'aquestes (MCDS, 2000)¹⁰.

Per tant, la participació persegueix canviar, transformar, progressar (de vegades conservant també) desenvolupant una acció col·lectiva i necessàriament organitzada en interès de tercers i orientada al bé comú i les necessitats socials. És condició per parlar de participació el bé comú i interpretar el que constitueix el bé comú estaria desenvolupat en els drets definits a la Constitució i als Drets Humans (Fundació EDE, s.d.). Aquest tipus de participació necessita, segons d'Hernández Aja (2002), d'un individu dinàmic que modifica l'estructura que existeix (capaç de fer-ho, afegiríem): «implica un canvi en les relacions socials, substituir un subjecte per un altre, substituir una activitat per una altra; aquell que està satisfet no demana modificar la seva situació, la seva participació va dirigida a la conservació de l'estatus existent (...), la participació entesa com la possibilitat que la ciutadania té de veure's reflectida en la transformació del seu entorn». La participació necessita imprescindiblement informació i retroalimentació sobre els resultats per tal d'evidenciar la satisfacció dels

¹⁰ *La participación ciudadana: reflexiones y propuestas*, març de 2000.

desitjos. Això ens torna a vincular al sentit emocional de la participació ja que vol dir que el significat de la participació estarà marcat per la qualitat de l'experiència participativa (Sánchez, 2000) formant part del mateix concepte de benestar (Dubois, 2000), un benestar personal a primera vista, com a membre, com part, però vinculat al benestar del col·lectiu, de la comunitat. I és que, com diu Naval (2003) el resultat de la participació és, en definitiva, «tenir alguna cosa en comú». I si allò que anomenem comunitat sorgeix de la unió dels qui tenen alguna cosa en comú, la participació resulta ser una dimensió inseparable de comunitat i es concretaria en «la capacitat per poder expressar decisions que siguin reconegudes per l'entorn social i que afecten a la pròpia vida i/o a la vida de la comunitat en la qual un hi viu» (Hart, 1993, 5), essent, llavors, un instrument d'intervenció directa dels ciutadanes i ciutadanes sobre el seu espai, sobre la comunitat (Hernández Aja, 2002).

Sánchez (2000) afegeix que la participació constitueix un procés social mitjançant el qual el sistema és influït per diversos sectors socials en el que diferents agrupacions socials intervenen directa o indirectament en el desenvolupament de la societat. Així considerada la participació, com un instrument d'intervenció directa dels ciutadans sobre el seu espai, cal incloure-la al sector comunitari, és a dir, més enllà de les possibilitats de transformació que els individus tenen en solitari (Hernández Aja, 2002)¹¹.

El denominador comú en la majoria d'autors és assenyalar la finalitat de la participació com la d'influir en els processos de presa de decisions vinculades amb els interessos de les persones, d'intervenir en la presa de decisions que tenen com a objectiu planificar, gestionar i controlar els recursos (Sánchez, 2000). D'aquesta forma la participació, continua l'autor citat, és el procés mitjançant les persones "són part" en la presa de decisions d'institucions, programes i ambients que els afecten i, diu també, que és per mitjà de la participació que els ciutadans i ciutadanes aspiren a influir en la presa de decisions i, com a tal, no pot ser un procés individual sinó col·lectiu.

Però cal afegir, a partir del que s'ha vist en anteriors definicions, que aquest procés sí necessita de les accions individuals, personals i particulars que, en sumar-se i completar les aportacions d'altres, conformen el procés col·lectiu. Són accions

¹¹ Aquest autor quan parla d'estructures mitjançant les quals es construeixen les ciutats diferencia tres àmbits: l'administració pública, el mercat i el tercer sector o sector comunitari. Aquest darrer l'assenyala com un instrument de transformació diferenciat del mercat i d'allò públic i, com es diu, més enllà de les possibilitats de transformació que els individus tenen en solitari. Segons ell, la participació ha de tenir un espai propi son subsidiari de l'estat ni del mercat que permeti recollir la seva capacitat d'innovació de transformació

personals amb un cert grau d'iniciativa, com assenyala Rueda Rodríguez, (2012, citant a Sartori, 1994, 74) quan diu que participar és prendre part personalment però «un prendre part actiu que veritablement sigui meu, decidit i buscat lliurement per mi (...). Participació és posar-se en moviment per sí mateix, no ser posat en moviment per altres (mobilització)». Ampliant el que s'ha vist anteriorment, podríem afirmar: participació és activitat i és pro activitat. Tenim, llavors, més elements a incloure en la proposta d'educació de competències.

Rueda Rodríguez diu també, en relació amb aquesta idea de proactivitat, que participar és una forma d'acció (en aquest cas tant individual com col·lectiva) que implica un esforç racional i intencional de l'individu o grup en busca de fites específiques. Posa aquesta autora com a exemple el prendre part en una decisió mitjançant una conducta cooperativa. Sánchez Vanegas (2012) destaca al seu treball que participar és fer presència de forma activa en els processos que ens interessin i/o afecten (element que introdueix la motivació a participar), i considera que la participació es defineix com un procés en el qual les persones, grups i organitzacions opten per prendre un paper actiu en la presa de decisions que els afecten.

1.1.1.5 Conformant una idea de participació

Veiem que, tot i poder extreure elements en comú, la definició de participació és una definició encara oberta i en elaboració, subjecta a canvi i en constant construcció. «La participació no és un estat estable, sinó un procés constituït en diversos moments, durant els quals els subjectes involucrats es formen i formen a altres en l'ús de coneixements i destreses (habilitats) que depenen de l'experiència participativa» (Sánchez 2000), com també ens apuntava Pindado en parlar de l'element emocional de la participació. Davant de la pluralitat de significats que implica la definició de participació, Sánchez creu més convenient parlar d'una "idea" de participació, fet amb el que es mostra d'acord Evans (2005) en considerar-lo com un concepte dinàmic i en procés.

Com a elements coincidents que conformaria la idea de participació que conceptualitza aquest treball trobem:

- La participació és una acció que implica dos processos: un actitudinal i un altre d'acció.

- És una acte social (necessitat d'actes individuals) que suposa una determinada actuació, una voluntat d'intervenció.
- És la manifestació d'una capacitat genèrica d'acció.
- És estar activament present en els processos de presa de decisions que afecten al que és col·lectiu.

Intenció, voluntat i possibilitat de participar són variables intervinents de forma clara i impliquen la presència d'actors en el procés: els que tenen el poder per prendre les decisions i aquells afectats o interessats. El concepte de participació al que ens volem apropar és aquell on els actors no són dos i de tipus diferents sinó un únic. No hi han uns que participen quan altres ho permeten o requereixen. Això sempre implica relacions de subordinació i desigualtat. Hi ha una comunitat que creix i es desenvolupa amb la participació igualitària de tots els seus components amb, en tot cas, una distribució de rols consensuada. El poder de prendre decisions en mans d'aquells que són afectats per a aquestes decisions. Això implica necessàriament dos elements molt importants:

- La voluntat i possibilitat dels implicats i interessants d'assumir aquesta implicació.
- La voluntat i responsabilitat dels que tenen el rol de poder de cedir aquest poder com exercici democràtic.

En el primer element, la voluntat estaria conformada per aspectes com la motivació, l'interès, la capacitat d'acció, etc., (aspectes intrínsecs o intrapersonals vinculats a les habilitats i a les competències personals) i també per la possibilitat d'actuar (que vincula a circumstàncies molt relacionades amb el segon element: aspectes externs, interpersonals). Aquesta possibilitat vindria donada per la voluntat de traspàs de poder com a acte de responsabilitat democràtica de qui ostenta el rol de poder. Aquest exercici de responsabilitat tindrà també molt a veure amb aspectes competencials de les persones que es troben en aquest estatus. L'educació de competències al respecte torna a tenir sentit i ara no només per a les competències per participar sinó per les competències democràtiques en general.

En relació a aquestes dos variables, a la literatura sobre el tema s'ha abordat la participació no únicament des d'un intent de definir-la sinó des de categoritzar-la en funció, majoritàriament, del traspàs de poder dels qui posseeixen el poder de la presa de decisions i també de propiciar la participació (que a efectes d'aquell treball anomenarem promotors) i en funció de la capacitat de protagonisme dels afectats i/o interessants en la presa de decisions (farem servir aquests termes i també, de forma genèrica, el de comunitat).

1.1.2. Els nivells de la participació: les propostes dels diferents autors.

Molts autors s'han aproximat a la concepció de participació a partir de considerar que més que de participació com un concepte unívoc el que es pot parlar és d'estadis o nivells en les formes de participar. D'aquesta forma es parlaria de categories de participació o nivells de participació. També es pot considerar com classificar la participació segons la seva intensitat i parlar, per tant, de tipus de participació. En la majoria dels casos, parlar de la "intensitat" de la participació serveix com una eina de mesura de la qualitat d'aquesta participació. Així mateix, parlar d'aquesta intensitat de la participació o dels nivells de participació quan s'està posant l'accent en que participar és influir en els processos de presa de decisions implica fixar-se en la transcendència que aquests processos, eines i institucions participatives assoleixen. És valorar fins a quin punt aconsegueixen ser o no influents i quant poder real i efectiu es deposita efectivament en el grup (Prieto-Martin, 2010). És posar el focus en la capacitat de protagonisme de la comunitat i en el nivell de traspàs de poder que arriben a fer aquells que l'ostenten cap a ella, tal i com s'apuntava al punt 1.1.1.5.

Farem aquí un recorregut per les aportacions més significatives i amb més relació directa amb la implicació de competències per a l'exercici de la participació. L'objecte d'aquest recorregut, que pot semblar exhaustiu, és poder tenir una idea el més clara possible del sentit del que és i implica participar més enllà de la visió que l'aproximació de la definició ens ha aportat. Cal insistir que un dels objectes d'aquest treball és constituir una eina de formació al respecte de la participació i l'educació de competències per participar per a aquells professionals que vulguin treballar el programa que es proposa. En aquest sentit, aquest recorregut es considera important en la contextualització teòrica del treball.

1.1.2.1 L'escala de participació de Sherry R. Arnstein (1969)

L'aportació d'Arnstein és el punt de partida de la majoria de propostes posteriors. Aquesta autora va realitzar la seva proposta a partir d'unes experiències de participació per a planificació urbanística realitzades als Estats Units. Les seves reflexions parteixen de la idea del que és participació ciutadana: el poder dels ciutadans i ciutadanes. Fer participar a la ciutadania és donar-los poder. Parteix d'un concepte particularment interessant per a aquest treball, com s'explicarà més endavant. Es tracta del concepte de "ciutadans oblidats" com aquells sense drets, oblidats dels processos polítics i econòmics. La participació ciutadana o la redistribució de poder, permetria a aquests ciutadans ser inclosos. Caldria afegir que aquest idea d'inclusió, com també direm més endavant i d'acord amb Sánchez (2000), suposaria involucrar a tots els integrants del grup, independentment del gènere i de l'edat.

«La participació sense una redistribució del poder és un procés buit (...) que permet al·legar a qui ostenta el poder que es va escoltar a totes les parts (...) mentre aquests prenen decisions que beneficien sols a algunes d'elles. Mantenen l'estatus quo» (Arnstein, 1969).

La participació seria la via per a la redistribució del poder i la forma per a incloure a la ciutadania en el procés de dibuixar i decidir el seu futur. Aquesta idea de la redistribució de poder és un altra de les idees cabdals per parlar de participació real

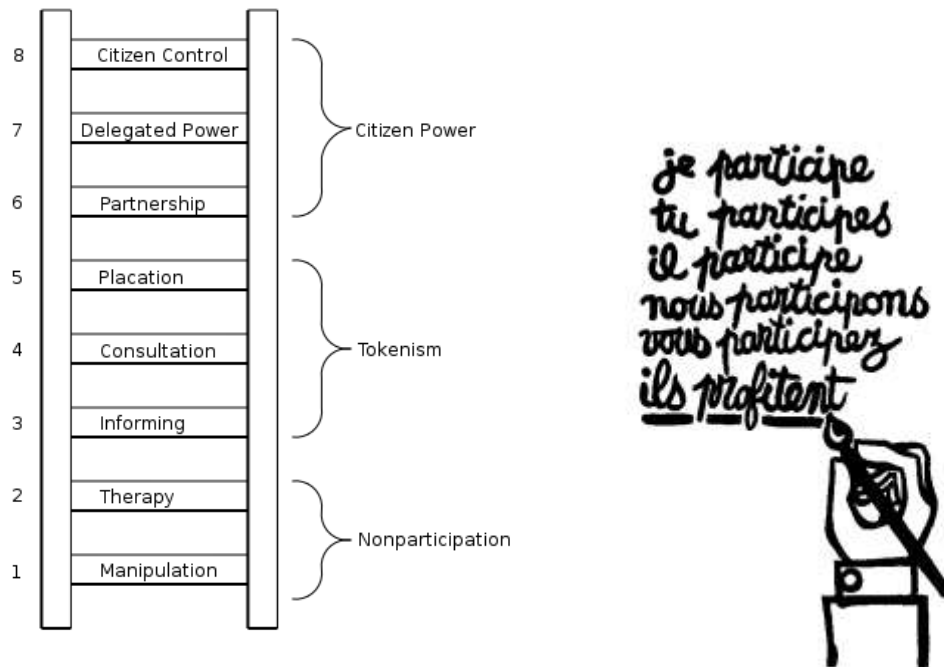
Com s'ha apuntat a l'apartat anterior de definicions, Arnstein ens parla al seu article (1969) i a través de l'explicació de l'escala, de com la paraula participació pot arribar a significar allò que els responsables de formular polítiques vulguin que signifiqui, a menys que aquest concepte quedi clarament definit (Rabinobitz, 2014). Aquesta no és una idea que hagi quedat caduca, malauradament. Des de fa molt temps les polítiques de participació ciutadana són coixes per aquesta pota. La seva L'actualitat de l'escala es assenyalada també per Llena, Parcerisa i Úcar (2009) que diuen que segueix sent útil i pertinent en el moment actual

La seva escala de participació és una proposta de vuit nivells ascendents agrupats en tres tipus diferents: no participació, simbolisme i poder ciutadà (fig. 1 i 1B):

Fig. 1.¹² : Escala d'Arnstein

8	CONTROL CIUTADÀ	
7	PODER DELEGAT	PODER CIUTADÀ
6	ASSOCIACIÖ	
5	APAIVAGAMENT	
4	CONSULTA	PARTICIPACIÖ SIMBÖLICA (TOKENISM *)
3	INFORMACIÖ	
2	TERÀPIA	NO PARTICIPACIÖ
1	MANIPULACIÖ	

Fig. 1B¹³ : Escala d'Arnstein



- Grau de la **no participació**: són els nivells anomenats de Manipulació i de Teràpia: el seu objectiu real no és possibilitar la participació sinó que qui

¹² Elaboració pròpia a partir de Arnstein (1969).

¹³ Imatges extretes de <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>. La primera correspon a l'escala proposada. La segona és un cartell estudiantil francès: l'article és del 69 i l'any anterior es van produir les revoltes del 68 a França-L'autora explica com aquest cartell reflecteix de forma brillant (pag. 216) el descontent davant la falsa participació promoguda per els qui ostenten el poder per aparentar: *jo participo, tu participes, ell participa, nosaltres participem, vosaltres participeu... ells se n'aprofiten*

posseeix el poder “eduqui” o “curi” als ciutadans “oblidats”.

- 1. Manipulació: parteix de la idea que el pla suposat és el millor i que la participació es limita a buscar el recolzament al pla, la participació és una coartada.
 - 2. Teràpia: es crea un entorn on la ciutadania es “desfogui” però sense atendre les seves peticions, els experts sota la falsa il·lusió d’involucrar als ciutadans oblidats el que els fan és una mena de teràpia de grup. A aquest grau els ciutadans són manipulats o sotmesos a un “tractament” per a aconseguir que facin allò que pretenen els que busquen o proposen la participació (Llena, Parcerisa i Úcar , 2009).
- Grau de la participació **simbòlica o del simbolisme**: tot i que la majoria d'autors que treballen aquesta escala fan servir la terminologia *simbòlica* per referir-se a aquest grau¹⁴, es vol insistir en el concepte que l'autora fa servir originàriament en anglès: *tokenism*. La traducció del vocable “token” és “simbòlic”. Ni la gran Enciclopèdia Catalana ni el diccionari de la RAE accepten la paraula “tokenismo” (castellà) però sí que s’ha trobat una definició del terme referit a psicologia social i que, al meu parer, té molta més potència en el seu significat que el de la paraula “simbòlic”. En anglès, aquest vocable (“tokenism”) es fa servir per designar un tipus de política o de pràctica d’inclusió limitada d’un grup minoritari de forma que es crea una falsa aparença de pràctiques inclusives. Es tracta de fer públicament petites concessions a un grup minoritari, o aparentment minoritari (aquells “ciutadans oblidats”) per tal d’evitar i desviar acusacions de prejudici i/o discriminació. No deixa de ser una forma de discriminació subtil o subjacent i ocultada. Pràctiques d’aquest tipus són, per exemple, posar a un membre d’una minoria racial o sexual en un acte, organització, propaganda, etc., per demostrar o, millor dit, mostrar que no hi ha discriminació¹⁵. Amb la traducció del terme al català o al castellà com a “simbòlica” es perd aquesta accepció de la paraula que, referida a la participació, reforça la idea d’una manipulació per aparentar. És més que simbòlic ja que persegueix l’engany. Dit això veiem els seus nivells:
- 3. informació: de forma unidireccional s’informa d’allò en que els ciutadans no han participat, però sense retroalimentació.

¹⁴ El resum que es fa és a partir de l'article d'Arnstein (1969) i dels treballs de Llena, Parcerisa i Úcar i (2009), Rabinowitz (2014), Vargas Cuéllar (2010) i Prieto-Martin (2010) citant i descrivint aquesta escala.

¹⁵ A partir de la definició de Hogg i Vaughan (2008) , pag. 368 a l'obra "Psicologia Social"

- 4. Consulta: fer enquestes, reunions, recollir opinió però sense compromís de què es farà amb aquestes opinions.
 - 5. Apaivagament: com una forma de satisfer als ciutadans s'escullen persones per assessorar els projectes o s'admeten aportacions. És en realitat un acte de distracció a la comunitat, acceptant algun suggeriment o objecció particular però sense un compromís sobre el resultat o sobre com es prendran les decisions finals.
- Grau de **poder ciutadà**: suposa una veritable i **autèntica participació**
- 6. Associació: es distribueix el poder a través de la negociació entre ciutadans i poder polític, hi ha equilibri tot i que el procés és conduït per l'administració.
 - 7. Poder delegat: els ciutadans tenen àmbits de decisió pròpia, que són majoria i que prevalen sobre l'opinió de l'administració.
 - 8. Control ciutadà: Els ciutadans gestionen el pla des del disseny fins al final sense tutela de l'administració. Els ciutadans poden governar un programa o institució.

Per a Arnstein aquest darrer nivell és el veritable concepte de participació ciutadana i seria sinònim de **poder ciutadà**. Tot i així, en el seu estudi no va trobar ni un sol cas on s'arribés a aquest nivell i reconeix l'autora que la situació en algun dels tres nivells superiors és excepcional no sent, en participació, or tot allò que brilla (Prieto-Martin, 2010). Sobre aquesta escala realitzen dos variacions Hambleton i Hogget al 1994 , White al 1996 i Wilcox al 1994. Hart (1993) basarà també en ella les seves aportacions sobre participació infantil que estudiarem més endavant.

1.1.2.2 *Contínuum de participació de Brager i Specht (1973)*

Com hem vist, per a Arnstein la participació consisteix en apoderar al ciutadà i redistribuir el poder incloent als exclosos, la veritable participació tindrà lloc quan els ciutadans tenen el poder d'afectar al resultat del procés.

En aquest sentit, Brager i Specht (1973) elaboren un contínuum bidireccional de participació de menor a major grau en el que es descriu el paper del promotor

(estat) i dels ciutadans (societat civil) a cada nivell, de forma que la seva involucració va augmentant a cada nivell. Una eina com aquest contínuum permet, segons Rueda Rodríguez (2012), mesurar l'efectivitat de la participació entesa aquesta com a possibilitat d'afectar els resultats d'un procés polític i assolir objectius. A tal efecte defineix els nivells de participació graduant aquesta efectivitat: nuls, baixos o elevats. Les descripcions de l'escala, a l'igual que la proposta d'Arnstein, ens permet identificar clarament la idea de participació com una concessió de qui te poder.

Fig. 2¹⁶: Contínuum de Brager i Especht (1973)

Tabla No. 1: Continuum de participación ciudadana

Grado/Nivel	Rol/actividad participante	Descripción
Elevado	Ejerce control	La organización se dirige a la comunidad para identificar un problema y para que tome las decisiones sobre objetivos y medios por sí misma, pero con ayuda y tutela de la organización en cada fase para ayudar a alcanzar los objetivos.
	Ejerce control por delegación	La organización identifica y presenta el problema a la comunidad, define los límites de la participación y pide a la comunidad tomar ciertas decisiones para ser incorporadas a un plan de acción aceptable para todos.
Grado/Nivel	Planificación conjunta	La organización presenta un plan, sujeto a cambio y abierto a la modificación, para adaptarse a las necesidades de las partes afectadas. Esta dispuesta a hacer ciertos cambios si estima que hay motivos que lo justifican.
	Asesor	La organización presenta un plan e invita al público a aportar propuestas/consejos. Modificará el plan únicamente si hay motivos muy convincentes que lo justifican.
Bajo	Consulta	La organización intenta promover un plan y está buscando apoyo para facilitar su aceptación y legitimación, para asegurar el cumplimiento administrativo.
Nulo	Es receptor de información	La organización elabora un plan y lo presenta al público. La comunidad está convocada por razones informativas y para afianzar su cumplimiento.

Fuente: Brager y Specht (1973).

¹⁶ Tret de Rueda Rodríguez (2012) http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1909-30632012000200006&script=sci_arttext

1.1.2.3 Escala de participació d'Hambleton i Hogget (1994)

Aquests autors van suggerir una variació sobre l'escala d'Arnstein per incloure noves formes de participació que havien aparegut. En aquest cas la seva escala te 12 nivells repartits en tres graus (fig. 3)

Fig. 3: Escala d'Hambleton i Hogget

12	Control independent	Control Ciutadà
11	Control basat en la confiança	
10	Control delegat	Participació Ciutadana
9	Co-participació	
8	Descentralització limitada	
7	Consells d'Assessoria Efectiva	
6	Consulta Genuïna	
5	Informació d'Alta Qualitat	Participació nul·la (No Participació Ciutadana)
4	Cura de ciutadania	
3	Informació pobre	
2	Consulta Cínica	
1	Decepció ciutadana	

- Participació nul·la: aquí estan les situacions de no participació que serien els processos d'informació unidireccional, campanyes publicitàries i propaganda amb que l'administració pretén legitimar les seves actuacions amb mecanismes de falsa o aparent participació simplement oferint la informació (seleccionada i elaborada).
- Participació ciutadana: aquests sis nivells van des de donar informació de qualitat , consulta genuïna, us de ciutadans consultors i decisions compartides a situacions més protagonistes de participació com la coparticipació i el control delegat. Es tracta de donar la informació necessària i de qualitat per possibilitar la participació i permetre pautes de discussió i negociació de les actuacions governamentals. Els autors consideren que en aquests nivells es produeix una participació ciutadana veritable.

- Control ciutadà: És aquí on es desenvolupen els nivells més amples d'autonomia i decisió. Són nivells basats en la confiança i el control independent, és la participació de la societat civil en les seves diferents formes: associacions, ONG, moviments de protesta, etc., (Jahncke i Meza, 2010).

1.1.2.4 Nivells de Wilcox (1994)

David Wilcox (1994), va condensar l'escala d'Arnstein en cinc nivells on es troben pràcticament els primers sis nivells d'aquesta altra menys el d'apaivagament. Diu Wilcox que no sempre és possible obtenir una completa participació però que és important intentar mantenir els màxims nivells de participació possible en funció de cada cas i tenint en conte les diferents realitats. Afegeix aquest autor que pretendre que la comunitat s'involucri quan l'objectiu és en realitat no permetre aquest procés (el que seria la falsa participació) és una bona forma de portar la política a la ruïna (Rabinowitz, 2014).

Els nivells de Wilcox són¹⁷:

- Informació: és allò mínim que caldria fer, dir-li a les persones allò que s'ha planificat. A més, aquest nivell sustenta als altres nivells.
- Consulta: Oferir un nombre d'opcions i tenir retroalimentació de l'opinió de la comunitat. Però les opcions surten de qui ha planificat i no són demanades a la gent.
- Decidir junts: Es demanen opcions i idees addicionals i adhesions per prendre decisions conjuntament. És un nivell complicat per que requereix tenir la capacitat de portar a terme les accions que la gent decideixi.
- Actuar junts: No es tractaria només de prendre decisions plegats sinó d'actuar, fer accions conjuntes, aliar-se per assolir els objectius plantejats (i decidits conjuntament).

¹⁷ traducció pròpia des de *The guide of efective participation* (p. 8-14)

- Recolzar iniciatives: Es col·labora (aquell qui posseeix els recursos) amb la comunitat a que assoleixi els seus propòsits (provinents d'ella mateixa). És ajudar als altres a desenvolupar i portar a terme els seus plans. Els titulars dels recursos i promotors d'aquest nivell poden posar límits a allò que van a recolzar.

Cada nivell serà apropiat en diferents circumstàncies o, com diu el mateix Wilcox «horses of courses» (1994, 4)¹⁸, que podríem traduir com: “un cavall per a cada carrera”¹⁹. Però no serà fins al del tercer nivell que podrem parlar de situacions de veritable participació, de nivells plenament participatius. Aquest autor afegeix en cada nivell proposat dos dimensions possibles: nivell de desenvolupament del projecte en el que s'ofereix/demana la participació (la fase a la que es trobi el procés en qüestió) i grau de demanda/satisfacció de cada un dels nivells²⁰ (els diferents interessos en participar de les persones).

1.1.2.5 Tipologia de la participació de White (1996)

White (1996, 2002²¹) diu que la participació a les polítiques de desenvolupament han de considerar dos dimensions importants: qui participa (les persones no són homogènies i caldran estratègies per apropar als més desfavorits o exclosos) i els nivells de participació (considera que per a que un projecte sigui considerat totalment participatiu la gent ha de prendre part en la gestió i en la presa de decisions²²). Al seu treball insisteix en que no només cal mostrar interès per la participació sinó plantejar-se com participen les persones en un procés a partir de les dos dimensions descrites. Per a White, la participació s'ha de considerar com un procés polític (fa servir l'expressió “political issue”²³). Té el potencial per desafiar patrons de domini però també pot ser el mitjà a través del qual les relacions de poder són atrinxerades i reproduïdes (la participació, diu, pot tenir lloc per una sèrie de raons de no-llibertat i la no participació d'algunes persones i la participació d'altres pot

¹⁸ traducció pròpia des de *The guide of efective participation*, (p. 4)

¹⁹ Wilcox explica al seu treball en quines situacions i casos és recomanable cada un dels nivells, sent-ne acumulatius, cada un conté l'anterior

²⁰ Entre les persones de la comunitat pot haver qui els estigui bé amb informació, qui necessiti donar la seva opinió o aquells que demandin poder decidir o recolzament per a les seves propostes.

²¹ Edició en castellà.

²² White, Sarah, *Depoliticising development: the uses and abuses of participation*, 1996

²³ Issue: el significat en anglès és: *un important tema o problema per debatre o discutir*. La traducció al castellà o català com a qüestió política li treu la força que l'autora li volia donar a aquest aspecte en l'article original anglès.

suposar reproduir la subordinació de les que no participen). Trobem en la seva proposta una clara al·lusió a la participació com a element de desenvolupament humà i d'apoderament, conceptes dels quals es parlarà també més endavant.

Una altra idea interessant a destacar de White, abans de veure la seva proposta d'escala (tot i que més que una escala es tracta d'una relació de tipus de participació, una tipologia), és que donar veu als “sense veu” (aquells “ciutadans oblidats” d'Arnstein) és d'esperar que generi conflictes ja que posarà a prova les relacions de poder. Afegeix que l'absència de conflictes en molts programes suposadament participatius és ens ha de fer sospitar²⁴.

Així doncs, la tipologia de White es basa en considerar que de combinar els interessos i funcions de les diferents parts (promotors i participants) resulten diferents tipus de participació²⁵:

- Participació nominal: els promotors la consideren un mitjà per a legitimar i validar les seves actuacions. Per als participants és una forma d'incloure's al procés. Formalment és un procés “façana” per mostrar que allò és participatiu.
- Participació instrumental: els promotors busquen estalvi en el objecte del projecte (la realització que es planteja) i la participació els ho proporciona. Per als participants és, però, un cost (temps, mitjans...).
- Participació representativa: en aquest cas la participació és una mena de simbiosi, els promotors troben en la participació un mitjà per mantenir el procés i els participants ho veuen com un trampolí per fer-se escoltar, expressant de forma efectiva els seus propis interessos al projecte.
- Participació transformadora: La participació és tant per als promotors com per als participants un mitjà per l'apoderament (dels dos) i un fi en si mateixa, un procés que no acaba sinó una dinàmica continua per transformar la realitat .

Com veiem, la participació és on els promotors poden fer-ne ús per legitimar el

²⁴ Afirmar l'autora que *canviar fa mal* (pag.15) i que un procés *sonso* ens ha de suggerir preguntes sobre el procés i els interessos que persegueix realment.

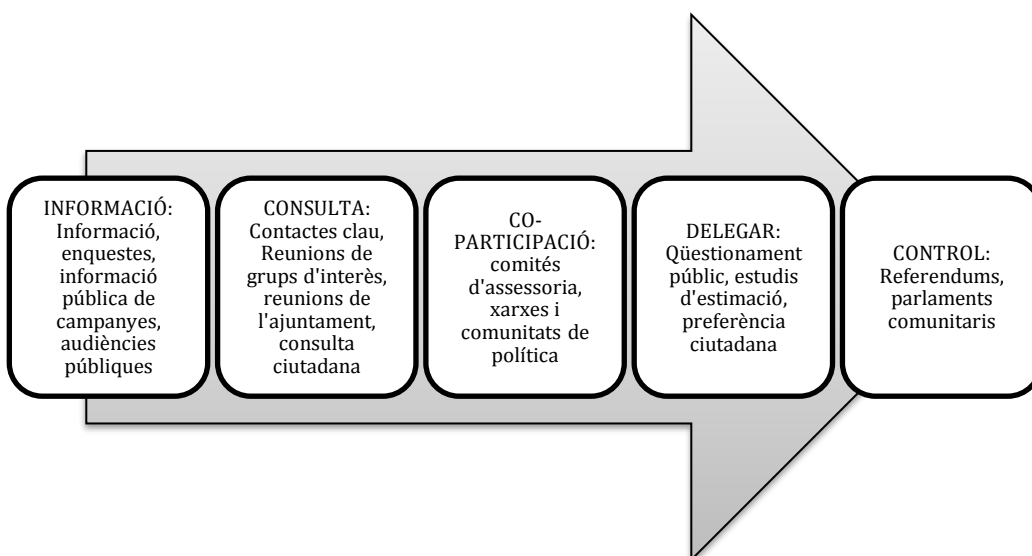
²⁵ Precisa l'autora que precisament per a aquestes dos elements que es combinen, la seva tipologia no són formes estàndard de la participació. En donar-se en contextos dinàmics i heterogenis canvien i evolucionen segons els interessos de les dos parts en joc . Aquesta idea coincideix amb les tres dimensions de Wilcox vistes en el punt anterior.

seu poder, per a aconseguir una finalitat unilateral, com a garantia de la sostenibilitat d'un projecte o procés o per a apoderar a tots els implicats.

1.1.2.6 *Contínuum de Shand i Arnberg (1996)*

A partir de l'escala d'Arnstein, Shand i Arnberg (1996) fan una adaptació presentant-la com un contínuum que va des dels nivells mínims de participació (rebre únicament informació sense opinar) fins a la planificació conjunta (dret a influir, decidir) i, finalment, exercir el control des de la comunitat (Guillen i cols., 2009).

Fig. 4: Contínuum de Shard i Arnberg (1996)²⁶



Aquesta idea de contínuum sembla plantejar una direcció a seguir on els passos plantejats són continuació un dels altres per arribar al sentit d'utilitat de la participació, el propi control de la ciutadania. Fins ara, les propostes de nivells i escales ens mostren tipus de participació, ens anomenen les formes de participar presents en determinades situacions polítiques. Es podria interpretar que l'ús del terme contínuum vol indicar una direcció a seguir, un moviment que no s'ha d'aturar en cap de les seves etapes sinó que aquestes són successives.

²⁶ Elaboració pròpia a partir de Guillén i cols. (2009)

1.1.2.7 La Roda de la Participació, Scott Davidson 1998

Davidson (1998) va desenvolupar un model diferent dels vistos fins al moment, almenys en forma. Aquest model defineix i presenta els diferents graus d'intensitat participativa a partir de la seva experiència i genera mecanismes participatius en la planificació del desenvolupament local partint del que altres autors van desenvolupar: Skeffington (1969)²⁷ al seu informe (veure García i Parejo, 1981) i Arnstein, segons ell mateix diu. Davidson proposa aquest model per a contrarestar les limitacions del model d'escala. La crítica que fa a aquest model és que semblen indicar no només una seqüència progressiva específica que cal seguir sinó que també suggereixen que l'objectiu és sempre pujar a la part més alta de l'escala (Ferrero i Hoehn, 2014). La seva metàfora de la roda «promou el nivell adequat d'involucració comunitària per a aconseguir objectius clars sense suggerir que l'objectiu és pujar al cim de l'escala sempre» (Davidson, 1998)²⁸. Afirmar l'autor que l'ús de la seva roda aporta noves tècniques per millorar les expectatives dels agents (promotors i comunitat). La selecció de la tècnica apropiada es fa en funció dels objectius de cada procés de participació segons la posició a la roda: la intervenció (informar, consultar, aconseguir participació en sentit estricte) o l'apoderament dels ciutadans. Així mateix, diu, fent servir la roda com a model de consulta i participació en comptes de l'escala, els problemes d'*apuntar* a nivells inapropiats d'apoderament de la comunitat es poden superar (Davidson, 1998)²⁹.

D'aquesta forma, la seva roda es divideix en quatre quadrants que engloben les quatre formes exposades de forma que cada una d'elles té tres nivells diferents. Així cada quadrant ens exposa els nivells extrems amb un intermediari:³⁰

- Informació: Mínima comunicació - Informació limitada - Informació d'alta qualitat.

²⁷ Arthur Skeffington va dirigir un comitè d'experts que van elaborar un informe per encàrrec del govern britànic i que consistia en una recerca per estudiar els mètodes més adequats per fer efectiva la participació ciutadana en la construcció de la ciutat. El resultat es va publicar al 1969 amb el nom de *People and Planning*. Aquest informe reconeixia la importància de la participació pública en la presa de decisions davant les dificultats de procediment i també les polítiques que sorgien en aplicar algunes planificacions urbanístiques i estableix la conveniència d'establir foros comunitaris per a les consultes als residents locals en el procés de preparació de plans locals (García i Parejo, 1981). Més endavant es parlarà d'aquest autor per la seva proposta d'intervenir en l'educació amb objectiu d'afermar la participació.

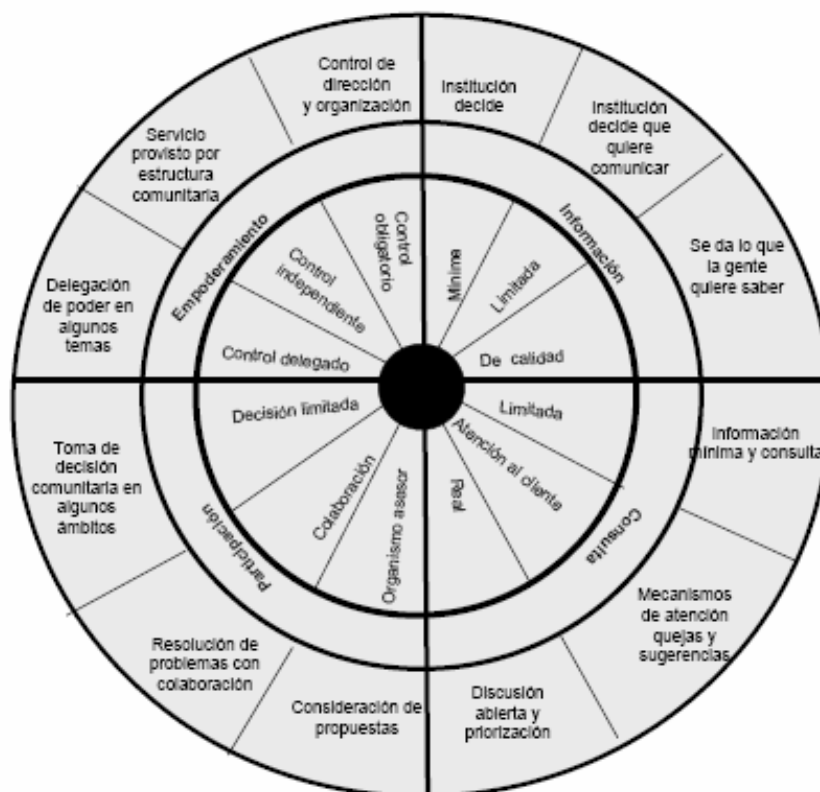
²⁸ citat a Ferrero i Hoehn (2014)

²⁹ *Spinning the Wheel of empowerment* (Girant la roda de l'apoderament)

³⁰ Esquema d'elaboració pròpia a través de la traducció dels elements de la roda original en anglès de Davison (1998).

- Consulta: Consulta limitada – Cura del client³¹ - Consulta Genuïna.
- Participació ³² : Consell assessor efectiu – Col·laboració – Decisions descentralitzades limitades
 - Apoderament: Poder delegat – Control independent – Control Confiat (delegat)

Fig. 5: Roda de participació (Davidson, 1998)³³



³¹ Inclou els formats de recollida de queixes i comentaris de clients, usuaris o beneficiaris d'un programa o servei (Ferrero i Hoehn 2014)

³² Aquest és el nom que dona Davidson a aquesta part de la roda, Ferrero i Hoehn (2014) ho tradueixen com a *Intervenció*.

³³ Traducció de la roda de Wilcox. Font: Invesco (2011, 26).

1.1.2.8 Spectrum de participació de l'IAP2³⁴ i Model de l'OCDE

La International Association of Public Participation (APP) va dissenyar una matriu, de tipus escala, on es poden identificar diferents graus de participació en relació amb els propòsits específics per als quals s'estableixen els mecanismes participatius (Ferrero i Hoehn, 2014), és a dir, en relació als objectius que es persegueixen amb aquesta participació (fig.6). D'aquesta manera, a l'igual que a la proposta de Davidson, no es tracta de pujar a un nivell més alt sinó de situar-se en el nivell apropiat als objectius i circumstàncies (temps, recursos, etc.) o, per suposat, voluntat del promotor (tan intencional com a partir de la seva concepció política del que és participació).

Fig. 6 : Objectius possibles de la participació segons Ferrero i Hoenn (2014) i Guillen i cols. (2009)³⁵

Informar:	Consultar:	Involucrar:	Col·laborar:	Apoderar:
No hi ha diàleg, únicament comunicació unidireccional, és donar informació objectiva per conèixer el problema i les solucions donades.	No hi ha diàleg en sentit estricte però sí comunicació bidireccional (el ciutadà demana una informació i el promotor respon), es reben opinions i comentaris del públic	Aquí comença la participació. Es treballa directament amb el públic en tallers i altres sessions per recollir les propostes, discutir idees i elaborar els projectes.	Un grup de ciutadans interactua amb els promotors (estat, administració...). Creació de comitès ciutadans assessors.	Es traspasa el poder de la presa de decisions al ciutadà, es posa en mans del públic la decisió definitiva.

Aquesta proposta torna a posar en evidència les diferències en les formes de participació segons el rol dels actants en la presa de decisions, tenint en compte que l'avançament de nivell sempre depèn d'una concessió de poder del promotor cap a la ciutadania. Les veritables formes de participació tenen a veure amb el que la

³⁴ En altres documents com per exemple al de Prieto-Martin (2010) l'IAP2 es anomenat IAPP, les sigles, en tots dos casos, corresponen a la Interantional Association for Public Participation.

³⁵ Elaboració pròpia a partir de Ferrero i Hoehn (2014) i Guillen i col·laboradors (2009)

majoria de propostes coincideixen en anomenar l'apoderament dels ciutadans i ciutadanes. En aquest apoderament és primordial el traspàs de poder però també la disposició de la ciutadania per assumir-lo i la capacitat d'emprendre les accions pròpies del treball en comú i la presa de decisions.

L'OCDE³⁶, per la seva part, simplifica la seva proposta (a Gramberger, 2006) a tres nivells:

Fig. 6B: Nivells OCDE.



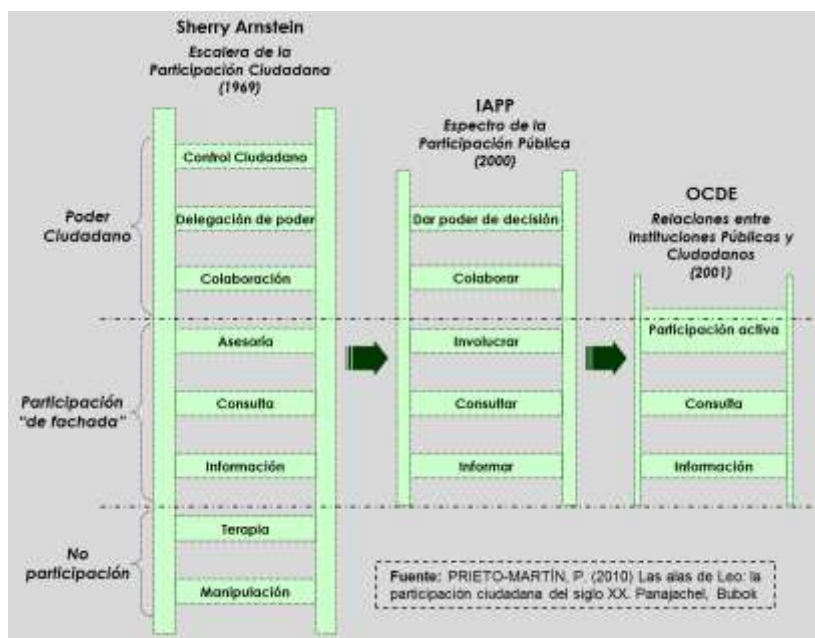
Aquesta proposta no contempla l'apoderament, element significatiu si tenim en compte l'organisme de procedència.

Prieto-Martin (2010) elabora una taula de comparació entre l'escala d'Arnstein i aquestes dos darreres propostes (IAPP i OCDE) on es veuen situats els nivells de cada una en relació a la classificació de "no participació", "participació simbòlica" (*tokenism*) o "poder ciutadà". Aquests models deixen de banda dimensions essencials per a caracteritzar la participació com el grau d'autonomia, d'inclusió, de deliberació, d'institucionalització i el grau d'impacte (Cunill, 2008)

Apunta Prieto-Martin (2012) que resulta xocant que precisament allò que Arnstein denunciava com a "falsa participació" sigui considerat com a essència de la participació i que és fàcil veure com a mida que creix la importància de la institució més visible és en els seus models «tant els aspectes més transformadors com els més foscos; si Arnstein ens advertia que la participació autèntica és difícil d'aconseguir, la hipersimplificació proposada per l'OCDE sembla que es vulgui assegurar que sigui una utopia inassolible» (p.148).

³⁶ Fundada el 1961, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmics (OCDE) agrupa 34 països membres i la seva missió és promoure polítiques que millorin el benestar econòmic i social de les persones arreu del món. (font: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>)

Fig.7: Comparació escales (Prieto-Martin, 2010)³⁷



1.1.2.9 Els Esquemes de Participació (EdP) de Prieto-Martin i Ramírez- Alujas (2014).

La proposta d'aquest autors és la més recent de les consultades en aquest treball i una de les més detallades ja que contempla multitud d'aspectes. Pot ser això també fa que sigui una de les més complicades en la seva exposició i disseny i, per tant, en la seva comprensió. La proposta dels esquemes de participació (EdP d'aquí en endavant) s'exposa detalladament a l'article *Caracterizando la Participación Ciudadana en el marco del gobierno abierto*³⁸. Comença aquest article fent una interessant aportació sobre la "e-participació", tema del que parlarem en aquest treball més endavant, quan s'abordin els nous escenaris de participació. Després passa a

³⁷ Extreta del blog *Rumbo a Lorien* (<http://rumboalorien.kyopol.net/author/pedroalvaro/>). A aquest blog es troben altres elaboracions d'escales d'altres autors i s'elabora una interessant proposta final d'esquema d'escala de participació a mode de mapa conceptual resum de totes. Els autors del blog fan diferents reflexions al respecte i inclouen propostes d'autors sobre la participació.

³⁸ Publicat a la revista *Reforma y Democracia*, num. 58 a febrer de 2014. Aquesta revista és una publicació del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo

presentar el model en el marc dels Govern Oberts. Aquest és un terme que es ve fent servir des dels anys 70 per referir-se a aquells governs que advoquen i postulen reduir l'opacitat burocràtica i per obrir el sector públic a l'escrutini ciutadà. S'entén com un eix que articula els esforços per millorar les capacitats dels governs i per modernitzar les administracions públiques sota els principis de transparència, participació i col·laboració. Apunten els autors al treball que referenciem que participació i col·laboració arriben a ser la mateixa cosa i no es poden entendre una sense l'altra

Expliquen Prieto-Martín i Ramírez-Alujas que des de l'àmbit acadèmic s'han proposat multitud d'enfocs i models per a entendre la participació des de diferents postures i especificant matisos i contextos diferents, com hem pogut veure en els models que s'han descrit anteriorment. La varietat i diversitat d'esquemes proposats³⁹ dóna idea de la dificultat a l'hora de trobar consens en unes categories acceptada pels estudiosos. Hem vist escales, rodes, contínuums, espectrums... (i ara esquemes). Alguns són massa senzills i d'altres massa complexos i especialitzats com per generalitzar. Això fa que la majoria dels projectes i estudiosos es basin en les escales de l'OCDE i de l' AIPP que, a la vegada, simplifiquin la d'Arnstein. De fet el model de Prieto i Ramírez parteix també d'aquesta escala inicial del 1969.

Per a elaborar la seva proposta de caracterització de la participació plantegen cinc dimensions d'anàlisi sobre la participació: El **Què** (intensitat de la participació), el **Quins** (actors afectats o implicats), El **Quan** (moments i fases de la participació), l' **On** (nivell d'institucionalització) i el **Cóm** (nivell de transparència i intensitat deliberativa).

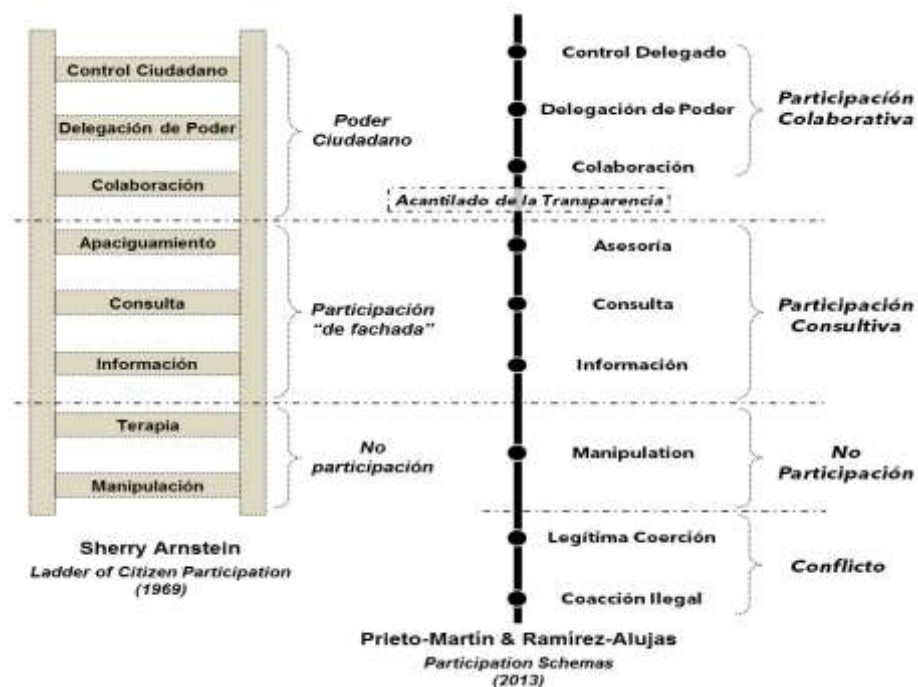
El que la majoria d'escales i propostes anteriors treballen és el que aquí es situa en el Què quan parlen d'intensitat de la participació: els diferents nivells. Es tracta com una dimensió més d'un conjunt més ampli de dimensions i, per tant, la participació no categoritzada únicament per aquesta intensitat sinó per el conjunt de dimensions.

- **Dimensió QUÈ:** la intensitat de la participació: Aquesta dimensió és pràcticament la proposta d'Arnstein reformulant alguns dels seus nivells i incloent un nou nivell per sota del de "No participació". (Fig. 8)⁴⁰

³⁹ Andreas Karsten publica al 2012 un *pupurri* amb 36 models diferents (tot i que inclou variacions sobre la participació infantil i juvenil): *Participation Models. Citizen, Youth, Online*.

⁴⁰ Imatge extreta de <http://rumboalorien.kyopol.net/edp-dimension-1-intensidad-colaborativa/>. Aquest blog de Prieto-Martin es descriu també la proposta.

Fig. 8: Comparació proposta Prieto-Martín amb escala d'Arnstein (2014)



- Categoria -1: Conflicte: Aquesta categoria introduïda pretén superar, a judici dels autors, una limitació del model d'Arnstein en contemplar únicament la participació administrativa. El que creiem que fa especialment interessant la proposta de Prieto-Martín és que contempla l'anomenada "participació autònoma": aquella que és iniciada de forma espontània per afectats o/i interessats en una decisió o problema⁴¹. Es representen aquí models de col·laboració negatius: quan els ciutadans fan servir tots els mitjans al seu abast per a fer sentir i fer reconèixer les seves demandes a partir de prendre consciència que les vies existents no són satisfactòries⁴². Els nivells d'aquesta categoria són: Coacció Il·legal i Legítima Coerció.
- Categoria 0: No participació. Té un únic nivell: Manipulació i que inclou les accions manipuladores destinades a tranquil·litzar a la gent i donar-los la

⁴¹ «D'aquesta forma els EdP integren perspectives provinents de l'àmbit de l'organització comunitària i estableixen un model que cobreix a l'hora els espais participatius de tipus "top down" o "convidats", amb els espais participatius "bottom-up" o "inventats" (...) Ens referim més be a interaccions que es caracteritzen genuïnament per l'oposició i desig, normalment per part del prenedor de decisions d'ignorar les reclamacions provinents d'altres autors». (Prieto-Martín i Ramírez-Alujas, 2014, pag. 78)

⁴² Manifestacions, boicots violents, resistència cívica, desobediència civil, actes no pacífics... Els autors expliquen que aquest nivell on es situen actes com aquests, de caire fins i tot violent, pot sorprendre però apunten que el que és realment sorprenent és que els estudis i literatura sobre participació hagi ignorat generalment el conflicte ja que la raó última per la que es creen els mecanismes de participació és prevenir o evitar confrontacions de tipus violent (op. Cit. Pag 79).

impressió que estant sent escoltades.

- Categoria 1: Participació consultiva o innòcua. El promotor demana informació, opinions i visions dels afectats i/o interessats però conserva la capacitat única per prendre decisions. Els nivells que contempla són. Informació, Consulta i Assessoria.

Com veiem a la Fig. 8, en el pas a la categoria següent es situa la metàfora de “acantilado de la transparència” en una referència a un dels requisits en la idea dels Govern Oberts i que forma triada amb els conceptes de col·laboració i participació (participació col·laborativa) que defineixen la categoria. Seria aquesta, la transparència, una condició necessària per passar al nivell següent.

- Categoria 2: Participació Col·laborativa. La col·laboració es pot donar amb intensitat creixent: col·laboració (la capacitat de decisió és compartida tot i no haver delegacions explícites), delegació de poders (es deleguen una sèrie de poders limitats i parcials) o control delegat (s'atribueixen a una institució o organisme participatiu el control sobre algun àmbit de decisions però el promotor pot reprendre el control en qualsevol moment)

Per a Prieto-Martin no te massa sentit parlar de Control Ciutadà, com ho fa Anrstein, més enllà de els iniciatives de tipus autònom, que són les que els propis ciutadans impulsen. Considera que en les iniciatives administratives el més normal és que els ciutadans presents en instàncies participatives mantingui vincles amb el govern , partits polítics i, per tant, influència en els seves decisions.

- **Dimensió QUI:** Actors afectats o implicats. Cal diferenciar entre actors polítics (administració, govern...), corporatius (mitjans de comunicació, sindicats, empresaris...), societat civil (associacions, ONG...) i la ciutadania (ciutadans com a tals). Per a cada categoria d'actors caldria analitzar encara el seu grau d'afectació i interès. El procés de selecció dels actors també s'ha de valorar (voluntaris, experts, representants...) així com els seus rols (impulsors, facilitadors, gestors...). Aquesta dimensió seria la més difícil de concretar i estaria oberta a modificacions i aportacions.

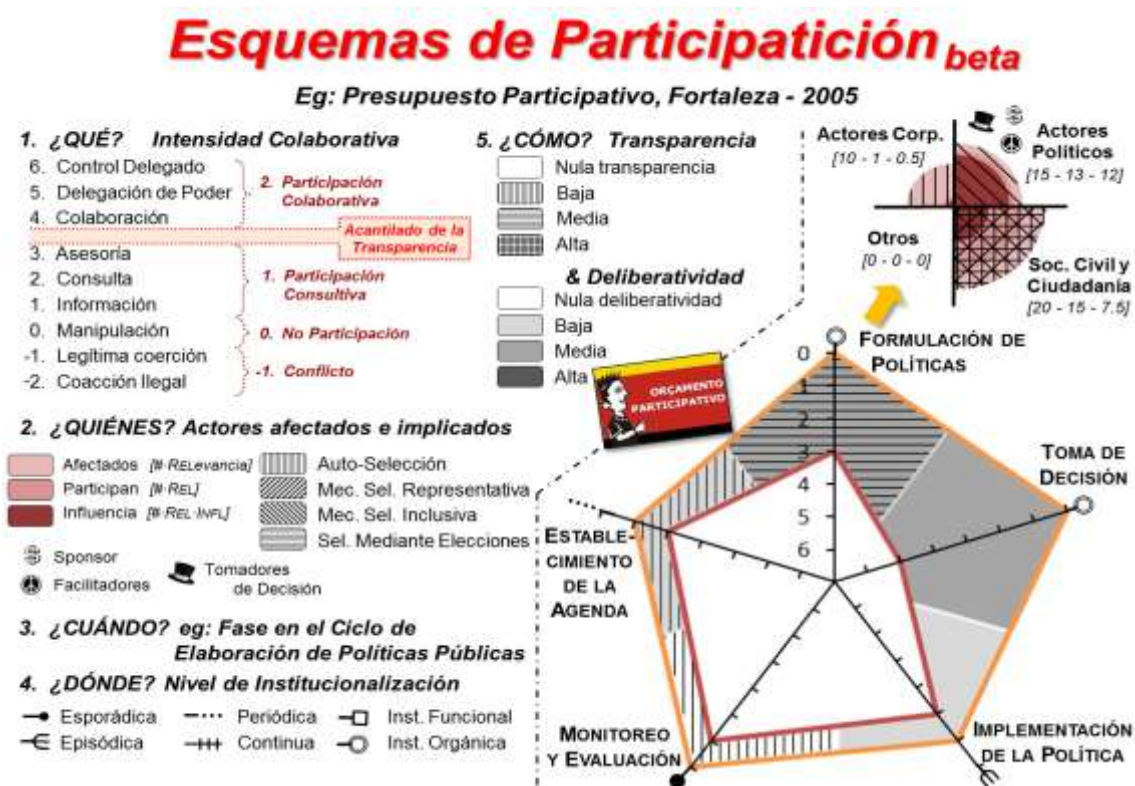
- **Dimensió QUAN:** Moments i formes de la participació. Cal identificar les fases del procés. Hi haurien cinc fases basades en el que anomenen “cicle d’elaboració de polítiques públiques”: (en ordre), establiment de l’agenda, formulació de la política, presa de decisions. Implementació de la política i finalment monitoratge i avaluació (poden variar i ser ampliades).
- **Dimensió ON:** Nivell d’institucionalització dels processos participatius. Caracteritza el marc institucional i processual de les iniciatives. Els nivells o graus són: esporàdic, episòdic, periòdic, continu, (fins aquí depenen de la voluntat del promotor i/o demanda atesa dels afectats), institucionalització funcional (ja existeixen lleis per establir canals i procediments legals per a la interacció participativa) i, finalment, la institucionalització orgànica (hi han lleis que estableixen procediments perquè siguin els ciutadans qui iniciïn algun tipus d’interacció participativa).
- **Dimensió COM:** Transparència i intensitat deliberativa (qualitat de les interaccions). Aquests aspectes de la dimensió són considerats de gran importància i es caracteritzen amb els nivells alt, mitjà, baix i inexistent.

Resulta difícil imaginar-se aquestes cinc dimensions reflectides en un únic esquema per dimensionar i categoritzar la participació. Cada una d’elles és categoritzada amb un esquema de forma que en agrupar-los conformen els Esquemes de Participació⁴³. La seva finalitat és descriptiva i no normativa. El model, com hem vist, reconeix situacions diferents que requereixen aproximacions diferents. «És la qualitat de la participació el que realment importa i no tant el nivell a que, suposadament, es produeix» (op. cit. p. 94). Els EdP és una eina flexible i oberta per a gestors de projectes, professionals de la recerca i de la participació per descriure el que es fa o el que es pretén fer. No són senzills ni fàcils d’interpretar per això no es profunditza en el seu mecanisme sinó en la descripció de categories i dimensions a considerar⁴⁴.

⁴³ A l'article referenciat es detalla com s'interpreta aquest esquema. No seria l'objecte de la descripció feta entrar en aquest anàlisi sinó veure els aspectes amb els que es categoritza la participació per situar-nos en el marc teòric d'aquest treball en les qüestions actitudinals i competencials de la participació.

⁴⁴ En un treball anterior, publicat a la tesi doctoral *Creando la 'Ciudad Simbiótica': una propuesta para el diseño participativo interdisciplinar y la construcción colaborativa de sistemas de software cívico*, Prieto Martín (2012) presenta aquesta proposta de forma més exhaustiva però amb el nom de **Matriu de la implicació cívica** on la representació gràfica és un cub tridimensional els eixos del qual són la intensitat de la col·laboració, el nivell d'institucionalització i els actors (el *què*, l'*on* i el *quins*) al quals se'ls afegeix la

Fig. 9: Esquemes de participació.⁴⁵



1.1.2.10 Escales, rodes, contínuums, spectrum, esquemes...

Si diversa és la conceptualització de la participació diversos són també els nivells de la participació, com hem pogut veure⁴⁶. Cada autor intenta situar una geometria diferent pel que fa a aquests nivells de participació. En un intent d'unificar les propostes es podria considerar el següent:

dimensió de la intensitat deliberativa. Com hem vist, la proposta desenvolupada posteriorment amb Ramírez Alujas (2013) afegeix la transparència a aquesta quarta dimensió (configurant el *cóm*) i la dimensió referida als moments i les formes de participació (el *Quan*).

⁴⁵ Aquest és un exemple per visualitzar els EdP que es troba al treball dels autors a títol il·lustratiu (pag. 91) i que correspon a un procés de pressupost participatiu

⁴⁶ Hi ha dos treballs on es poden consultar sendes propostes de categorització per ampliar més informació: d'una banda el treball de Prieto Martín *Creando la ciudad simbiótica: una propuesta para el diseño participativo interdisciplinar y la construcción colaborativa de sistemas de software cívico* (2012, pag 257-266) i, d'altra, el Popurri de Karsten (2012) *Participation Models* on hi ha 36 diferents referides sobre tot a la participació infantil i juvenil.

- La pràctica totalitat de propostes consideren els dos elements essencials com a variable intervinents: els que tenen el poder de la decisió (el que Arnstein anomena “power holders”, els que ostenten el poder) i aquells que en són afectats o interessants.
- La transferència de poder configura intensitat de participació.
- La majoria de les aportacions són basades en processos i experiències relacionades amb l’administració pública (el poder polític) i la intervenció de la comunitat⁴⁷.
- L’apoderament de la comunitat és un eix bàsic per a la participació.

McGee (2003) realitza un estudi sobre els diferents marcs legals i normatius internacionals per a la participació ciutadana i en aquest estudi apunta com les diferents escales fan una descripció més que una prescripció de «la gama dels tipus de participació o del compromís que el terme pot denotar» (p. 19). D’acord amb aquesta autora, una escala estàndard a partir dels diferents models tindria els següents nivells d’intensitat participativa de forma general (en escala ascendent):

1. Informació
2. Consulta
3. Pressa de decisions
4. Iniciació i control per part dels interessats.

De forma similar Elcome i Baines (1999), agrupen els nivells de participació ciutadana en cinc que podrien recollir l’essència de la majoria de propostes vistes (tot i ser una proposta més que podria haver estat enumerada amb anterioritat) :

- a) informar a la ciutadania
- b) Consultar als agents interessats
- c) Decidir junts
- d) Actuar junts
- e) Recolzament dels interessos comunitaris.

El denominador comú: el grau de responsabilitat que se li atorga a la comunitat, a l’altre per part dels promotors (els “power holders”)

⁴⁷ Crida l’atenció com els temes urbanístics o de medi ambient són els que propicien i inicien la recerca en temes de participació de forma general. Pot ser pot portar a pensar, tot i que de forma aventurada, que aquests temes han evidenciat la idea d’afecció en determinades decisions de forma més clara per a determinades administracions.

En la pràctica, la majoria de processos de *participació* consisteixen majoritàriament en el subministrament d'informació de promotors a afectats de forma que s'anomena a aquests darrers com a *participants* i, també sovint, en promotors consultant a afectats sobre el seu punt de vista però sense cap obligació d'incorporar aquests punts de vista. Així mateix les relacions de poder entre els participants i el potencial transformador de la seva interacció són molt diferents entre els nivells d'intensitat (McGee, 2003).

El que sí que es pot extreure com a element coincident més enllà de la forma geomètrica de la proposta o de la seva direccionalitat cap a un esgraó màxim o un nivell òptim és precisament que aquesta situació ideal de participació real és una situació que requereix necessàriament l'apoderament dels afectats (de la comunitat) i la inclusió en els processos de decisió de forma, almenys, col·laborativa amb els promotors o amb àmbits de decisió propis. Però també la majoria de models descriuen i denoten el control en última instància dels "power holders". Són processos de col·laboració amb allò que, d'alguna manera, no li pertany al ciutadà; les autoritats i administracions consenten que es participi, la participació és una prerrogativa que el governant decideix si vol exercir (Prieto-Martín 2012).

1.1.2.11 Cap a un nou model de participació encara per dibuixar.

Davant d'aquests models més o menys tradicionals o que, almenys, reflecteixen una concepció tradicional de la participació, cal evolucionar a nous models de participacions més reals i de major protagonisme per a la comunitat. Formes més madures i més autònomes amb menor dependència de les autoritats per iniciar-les i, per tant, més emancipades del seu control com apunta Prieto-Martín (2012).

Els nous escenaris de participació i les noves interaccions de la societat actual ens ha de portar a treballar per una nova concepció de participació que poc a poc està apareixent oferint noves perspectives relacionades amb aquests nous espais de participació⁴⁸. Aquest no seria tant un nou concepte com una evolució necessària per

⁴⁸ Prieto Martín té un treball molt interessant sobre la *eParticipació* a *Creando la 'Ciudad Simbiótica': una propuesta para el diseño participativo interdisciplinar y la construcción colaborativa de sistemas de software cívico*. La reflexió sobre els nous espais de participació està present en la tesi tot i que no aprofundiré més enllà de considerar també la necessitat de noves competències. I no tant per els que li són habituals com els *nadius digitals* sinó per a aquells (promotors i afectats) que venen de tradicions participatives diferents.

referir-se a una realitat més extensa i profunda que aspira a influenciar tot tipus de decisions i accions que afectin a les persones sigui quin sigui el lloc on vinguin i qualsevol que sigui el lloc on es produeixin (Ramirez-Alujas i Prieto-Martín 2014). Això implicarà poder potenciar i permetre exercir lliurement la capacitat de les persones per influenciar qualsevol decisió i involucrar-se en qualsevol de les accions que afectin a la seva vida independentment de l'àmbit, de manera que la participació esdevé tot allò que possibilita, estén i/o aprofundeix aquesta capacitat (Prieto-Martin, 2012).

Per a aquesta nova realitat calen un altre tipus de dissenys organitzacionals i un altre tipus d'estils gerencials i d'habilitats en els membres de les organitzacions (Kilksberg 1999) així com a la ciutadania. Les experiències i processos participatius actuals a nivell local no són creatius ni nous. Són experiències que no engresquen ni aconseguen la participació de més persones, de noves persones. Amb els mateixos canals i instruments de sempre continuen convocant sempre a les mateixes persones. (Rebollo 2008). Hem de tenir en compte que si parlem de comunitat i parlem de pràctiques de participació enteses com a voluntat d'incidència en els problemes col·lectius, llavors aquestes pràctiques no són únicament les que promou l'administració per invitació i de dalt a baix (de forma "top down") sinó que també ho són aquelles que sorgeixen de la societat civil (Parés, 2014).

Per a que això sigui així cal treballar l'apoderament i la capacitat per a aquesta actitud proactiva que ha de trencar amb el costum d'esperar a ser convidats per permetre passar a ser protagonistes de l'acció. Aquestes formes són les que tenen veritable importància ja que aquest tipus d'acció ciutadana exercida a partir dels moviments socials i associatiu pot tenir una importància i efectes majors que la que es realitza per processos formals (Prieto-Martin, 2012). La participació neix tenint com a referència la passivitat (Dubois, 2000) i cal fomentar aquesta participació per a que els afectats (l'autor els anomena molt encertadament "beneficiaris de la participació") s'impliquin en l'Activitat (amb majúscules, enfront de la passivitat) per a que els projectes aconseguin els seus objectius.

Una de les primeres implicacions d'aquesta evolució cap a l'apoderament que es requereix és clarament educativa. Educar en aquest model de ciutadania és una responsabilitat implícita en aquesta nova projecció de la idea de participar (activa), en una nova categoria que cal establir i, ara sí, prescriure: la participació protagonista, de la que s'anirà parlant més endavant.

1.1.3 L'adjectivació de la participació: un intent de qualificar.

Tota adjectivació pretén qualificar i, per tant, en certa manera fer una classificació, responent així a la necessitat d'endregar per poder entendre. Alguns autors parlen en aquest sentit de tipus de participació quan realment estariem parlant d'àmbits on la participació té lloc. La majoria d'autors prenen com a punt de partida per a una possible qualificació de la participació al ciutadà i la seva relació amb l'entorn. D'aquesta manera trobem majoritàriament quatre tipus de participació (Cunill, 1999 i Montaña, 2005): la participació social (a través de les associacions i grups particulars), la participació comunitària (coma accions concretes que orienten el desenvolupament de la comunitat), la participació ciutadana (intervenció en l'esfera pública: consells, grups assessors, etc.) i la participació política (el vot en les seves diferents formes). Montaña (2005) situa les dos primeres en l'àmbit privat i les dos següents en l'àmbit públic.

Prieto-Martin (2012) distingeix entre la participació administrativa o afavorida, de la que també parlava Arnstein (1969) distingint entre orgànica, on estarien els consells, i procedimental on estarien les consultes) i la participació autònoma o informal (de base associativa i personal). La primera correspondria a l'àmbit públic i la segona al privat.

En el treball de Renteria Rodríguez (2011) es fa una revisió a diverses tipologies en funció de l'origen, les característiques o els resultats i ens mostra propostes de diversos autors: una en base a la dependència governamental (institucionalitzada, no institucionalitzada, autònoma, clientelista i influent o equitativa) i una altra en funció de les interrelacions i el caràcter transformador de la realitat (espontània, mecànica, reflexiva i creativa).

De totes formes, tornant a la posició del ciutadà com a referència, molts autors distingeixen únicament entre **participació política** i **participació ciutadana**. Defineixen la primera com la intervenció dels ciutadans en els òrgans d'administració i intervenció de la comunitat mitjançant els partits polítics i, el segon, com els ciutadans busquen intervenir en la presa de decisions i estar present en els assumptes d'interès sense mediació dels partits. Sánchez (2000) considera que sovint es fa servir els tres conceptes, política, comunitària i ciutadana, com a sinònims, especialment els dos darrers. Si afegim que altres fan servir indistintament social com a comunitària (Gásperi 2010) pot ser ens troben en un carreró sense masses sortides que concloure

que participar és un fet no tant condicionat a l'espai on s'ubiqui el ciutadà com a les condicions de qualitat.

En participar el ciutadà irromp a l'espai públic per satisfer necessitats, unes necessitats que no li ha satisfet l'administració, generalment (Guillen i col. 2009) i, per tant, quan la ciutadania s'uneix per a accions col·lectives perseguint un fi (col·lectiu) o perseguint influir en les decisions públiques (amb certes formes d'organització) està prenent part en la política, està fent política (Jahncke i Meza 2010), (Sánchez 2000), (Evans 2005) i es podria afirmar que la participació en qualsevol àmbit és política. La ciutadania no està al marge de l'espai públic, el conforma. Cal considerar, però, les aportacions de Prieto Martín que s'han vist sobre àmbits de participació no tan influents en lo públic i que difícilment es podrien veure com polítiques. És llavors la posició del ciutadà en l'espai públic⁴⁹ la que defineix el tipus de participació més que una decisió "a priori". Sánchez diu que el significat de la participació està marcat per la qualitat de l'experiència participativa (tornem al component emocional) i que llavors no és quelcom de caràcter universal sinó més aviat una «construcció social, múltiple, subjecta a valors i circumstàncies contextuais que sorgeixen en un moment determinat». (2000, pag. 43).

Parés (2014) parla de diverses formes de participació política: l'electoral i la no electoral, la individual i la col·lectiva o organitzada, la convencional (vinculada a les institucions públiques) i la no convencional, la participació per invitació (l'administració convida a participar) i la participació per irrupció (la societat civil decideix participar), la participació amb voluntat d'incidència en processos polítics institucionals i la participació implementativa (amb voluntat de gestionar qüestions col·lectives). Aquesta última forma de participació és, segons l'autor, un nou model en un canvi d'època on la política no dona resposta a certes necessitats. Són formes de participació, segons explica, que no necessàriament busquen incidir en la dimensió institucional de la política sinó que simplement busca resoldre problemes col·lectius. Són pràctiques socials, pràctiques de participació basades en la col·laboració entre ciutadans que comparteixen interessos comuns i es fonamenten en valors com la cooperació i l'accés en contraposició a principis liberals de propietat i competència. Alguns autors es refereixen a aquestes pràctiques com "Innovació Social" (són exemples els horts urbans, l'autogestió d'espais abandonats, les cooperatives de consum, etc.). Parés ens diu que la Comunitat Europea defineix aquestes pràctiques com «noves idees

⁴⁹ Espai públic no com un lloc físic. Potser el terme esfera pública seria més encertat.

(productes, serveis i models) que satisfan les necessitats socials (amb major eficiència que les seves alternatives) i que, a la vegada, creen noves relacions socials i col·laboratives. Fan referència en general a processos i pràctiques cooperatives de base ciutadana amb un marcat caràcter de servei públic que milloren les anteriors solucions als problemes socials » (p. 47).

Ciudadans, llavors, que escullen formar part de partits polítics; ciudadans que escullen associar-se per millorar o transformar l'entorn o per intervenir en alguna parcel·la de lo comunitari i social; ciudadans que, sense associar-se enlloc mostraran el seu suport a l'acció d'altres amb accions puntuals o sostingudes en el temps o que donaran la seva opinió i ciudadans que segons els seus moments vitals, interessos o afectacions faran ara una cosa, ara l'altre o, fins i tot, algunes de forma simultània... Totes són accions de la ciutadania per prendre part en el projecte comú de desenvolupar la comunitat, en un grau o en un altre. Parlem llavors de la participació de la ciutadania.

A aquest treball es tracta més de les eines personals que algú ha de posar en joc per conformar la seva opció de participació sigui quina sigui, eines intrapersonals (habilitats personals) i eines interpersonals (habilitats socials) de forma que esdevingui competent per a participar, insistim, en la forma que lliurement esculli. No es tracta, tant, al nostre parer, d'un tipus de participació, cosa que únicament ens donaria informació espacial, del lloc on la situem. Es tracta de la importància de participar, del "fet" que conforma comunitat i desenvolupament comunitari. Això ens porta a parlar no tant de l'adjectiu del terme com de la posició de l'individu en el procés que no pot ser una altra que la de protagonista. Aquesta idea quedarà desenvolupada més endavant (veure apartat 1.1.4) però, per anar introduint el concepte com a eix o fil conductor d'aquest anàlisi, podem començar per veure el que diu Alejandro Cussiánovich (2005) al respecte partint d'una idea clau: en parlar de participació protagonista l'adjectiu esdevé substantiu:

«L'expressió "participació" a seques resulta sense més sentit⁵⁰, es requereix una adjectivació que trenqui la seva formal ambigüetat; adjectivació que esdevingui substantiva per l'ajust no únicament semàntic, sinó teòric i polític que imprimeix a la participació. Pot ser sigui per això que en general es fan servir expressions com participació "activa",

⁵⁰ Diu Rojas (2012) que Liebel el considera també un «concepte buit possible d'omplir de moltes formes».

“proactiva”, “directa”, “delegada”, “democràtica”, “ciutadana”, “social”, “política”, “oficial”, “popular”, etc., (...). Des del paradigma de la promoció del protagonisme integral, be podem parlar d’una participació protagonista⁵¹ (la que permet protagonitzar) per indicar que un criteri o paràmetre central que enforti qualsevol exercici de participació ha de ser aquell que expressi, desenvolupi i aprofundeixi l’experiència col·lectiva i personal d’anar sent protagonistes en l’exercici de la ciutadania a tots els nivells de la societat i de les persones».⁵²

Estem parlant, tal i com diu Novella (2013) d’entendre el protagonisme com dret de tot ésser humà i de tot col·lectiu social.

1.1.4 Participació, democràcia i desenvolupament humà.

La democratització demana estructures democràtiques, no inhibidores de la participació de la societat civil i, per tant, malgrat la redundància, democratitzadores (Freire, 1994). Democràcia i participació són dos conceptes inseparables per als autors que tracten el tema. Pindado (2008) diu, fins i tot, que són la mateixa cosa: democràcia és participació i participació es democràcia. Naval (2003) opina també que no hi ha democràcia sense participació però difereix amb Pindado en que la democràcia no és condició de possibilitat de participació i per això no es poden identificar sense més. Tot i així sí que afirma que la democràcia és una dimensió fonamental de la participació tot i que no la única. Aquesta participació és pròpia d’una realitat que precedeix a la democràcia que és la comunitat. És, per tant, la participació una dimensió inseparable de comunitat. La participació és una activitat essencial del ciutadà a la comunitat per a la democratització de l’espai públic. És una condició indispensable per al desenvolupament comunitari a protagonitzar per la pròpia comunitat. Però cal també la participació dels ciutadans en el sistema polític per aconseguir canvis.

⁵¹ En català, en parlar de “participació protagonista” pot semblar que l’adjectiu referit al terme indica que ha de ser la participació la protagonista. Cal matisar que el terme en castellà és **participación protagónica**, que, al meu parer, reflecteix més clarament la idea d’aquella participació que et permet ser (l’individu, la persona) protagonista, que et permet protagonitzar.

⁵² Traducció pròpia textual des del castellà del document original

Resulta una mica decebedor que es parli de “graus”⁵³ de democràcia i que, un d’ells, sigui la democràcia participativa quan la participació hauria de ser una condició *sine qua non*. Qualsevol adjectiu adjudicat a la paraula democràcia la converteix en un eufemisme de qualsevol altra cosa que no és realment democràcia. Curiosament avui dia sentim parlar (o millor dit, reclamar) de “democràcia real”. Alguna cosa passa. Pot ser, com apunta Kilsberg (1999) que del que parlem és de reemplaçar la democràcia passiva per una democràcia intel·ligent on el ciutadà estigui informat, disposi de canals per fer arribar els seus punts de vista (i no només voti cada quatre anys) i exerceixi una influència real i constant sobre la gestió dels assumptes públics

La participació forma part del propi concepte de benestar, no ha de ser vista com una única forma d’obtenir recursos. És un valor en sí mateixa per al desenvolupament per la qual cosa les estratègies de desenvolupament no tenen sentit si no són participatives (Dubois, 2000). Gran part de la literatura sobre participació i educació per a la participació està publicada per autors llatinoamericans com a preàmbul de treballs, estudis o propostes per al desenvolupament. Parlar de desenvolupament de la comunitat ha fet que els experts passin necessàriament a parlar de participació com a condició prèvia per aquest desenvolupament i de la formació i educació per a la participació com a element indispensable per a l’apoderament. Per tant, d’acord amb Dubois, la participació “top down” tan pròpia dels aparells administratius perd sentit. Cal una participació no instrumental, una participació no exigida des de fora sinó entesa com un factor dinàmic de les societats emergents i com una condició necessària per al canvi. La participació, considerada com un instrument d’intervenció directa dels ciutadans sobre el seu espai, cal incloure-la dins del sector que anomenem comunitari (Hernández Aja, 2002).

En aquest sentit, els orígens del que avui és la professió de l’educar/a social, professionals del treball comunitari, van ser els i les professionals de l’animació sociocultural que tenien com a funció, entre d’altres, “l’animació” de la comunitat a participar per a protagonitzar el seu desenvolupament. Animar per a ensenyar a la gent a participar i participar com una forma d’animar (en el sentit de “posar en moviment” i motivar) (Sarrate, 2011). La intervenció en la comunitat per al seu desenvolupament a partir de l’apoderament de les persones que conformen la comunitat. Si volem mantenir o fer créixer el valor social de les nostres ciutats es fa necessari construir una cultura de la intervenció, de la participació. La revisió dels

⁵³ Quan parlem de democràcia orgànica, representativa, participativa, funcional...

treballs d'especialistes en desenvolupament comunitari com Marco Marchioni ens mostren una idea de la importància d'aquesta constant en el treball per al desenvolupament comunitari. Eixos per al treball sociocomunitari dirigit a la millora de la qualitat de vida són (Sarrate, 2011):

- La participació.
- La democràcia cultural .
- El canvi i la transformació social.

La participació és l'eix vertebrador. Molts autors coincideixen en assenyalar que els processos de participació són processos d'aprenentatge social d'uns amb altres i uns dels altres en una construcció constant de reflexions i aportacions per al creixement i la construcció i reconstrucció conjunta. Ja s'ha parlat abans de la participació com a element emocional plaent, de quelcom que produeix una sensació positiva i que es construeix en les relacions amb l'altre, en comunitat, quan es té suficient intel·ligència emocional per a aprendre de la interacció amb els altres (Pindado 2008)

El sentit de la participació resideix en que les persones en participar, quan es converteixen en subjectes actius del coneixement i la informació, comencen a construir la seva pròpia història humana i entren en un procés d'autèntic desenvolupament (Ferrero, 2008). Aquest sentir-se protagonista de la pròpia història dóna un sentiment de pertinença no lligat a la propietat: ens sentim «membres d'una polis, d'un territori, d'unes possibilitats que ens pertanyen» (Aranguren, 2000) on deixem petjada i aquesta petjada és el rastre de la nostra participació (Hernández Aja, 2002)⁵⁴. Per a sentir-se part d'una comunitat (social i/o política), diu Pindado, és necessari alimentar els canals que ens connecten amb fets col·lectius. La vida en societat, el desenvolupament de la comunitat és possible pacíficament si es va construint de forma col·lectiva i si tothom se sent implicat en aquesta construcció. La participació és l'eina. Els mínims sobre les que resideix una cultura de la participació, segons Aranguren (2000) es podrien considerar:

⁵⁴ Diu aquest autor que tan sols som ciutadans en tant i en quant deixem un rastre que podem reconèixer més tard. Afirma que dia a dia participem i que voluntàriament realitzem actes de construcció social més enllà de l'obligació política de votar i el compliment de preceptes normatius: construïm espais de solidaritat amb els veïns, recolzem companys de feina, protegim als infants, ajudem a un desconegut perdut, parem a un accident... Fem tot això i esperem reciprocitat dels altres. Hem construït unes regles de solidaritat no escrites i que poden canviar, alterar-se o intensificar-se (per exemple en una crisi, en una catàstrofe).

- La cultura de la ciutadania, amb un desenvolupament de pertinença com s'ha descrit anteriorment en citar aquest autor.
- La cultura de la transformació: es participa en allò que es vol transformar.

Aquest autor diu que cal fer urgentment la transició de la “participació paraigües”, que conté les arestes de l'exclusió social, a la “participació mànega” que regui i purifiqui el carrer.

Les polítiques públiques s'han d'orientar al desenvolupament de capacitats per a generar mecanismes de pertinença i d'inclusió social. Aquesta consideració que el desenvolupament és produït per la gent amb la participació en els processos que defineixen la seva vida està vinculat directament amb la democràcia (Guendal, Osorio i González, 1998).

Calen organitzacions que facilitin i/o promoguin el desenvolupament de les persones de forma que, a la vegada, també intervinguin en aquesta procés d'organització, com diu Espejo (2009) quan afirma que l'objectiu final de les institucions que hem creat com a societat és el de recolzar el desenvolupament de l'individu. Per això, diu l'autor, una exigència de la democràcia, més enllà de com l'acabem definint, és jutjar a aquestes institucions en funció de la seva contribució al desenvolupament general de cada un dels membres de la societat. Llavors, és en aquest procés d'organització social, on participació, ciutadana i democràcia participativa van de la mà, si volem que s'acompleixi l'objectiu del desenvolupament humà.

Estem d'acord amb Espejo quan afirma que podem avaluar l'eficàcia del sistema en la mida que afavoreixi aquest objectiu i, llavors, el sistema d'educació hauria d'afavorir el desenvolupament de l'autonomia per crear equilibri entre aquest procés d'organització de la comunitat per part dels seus membres. Un procés que cal situar en la base de la comunitat com a garantia del seu benestar i desenvolupament. Parlem del significat real d'enfortir, d'apoderar i de, com diu Bojórquez (2005) del procés de desenvolupament humà com el procés d'ampliar les capacitats humanes, és a dir, les habilitats de les persones, per a fer actes valuosos. La participació és un d'aquests actes valuosos. Hernández Aja (2002) la descriu també com un acte creatiu amb la finalitat de determinar les necessitats d'un espai en transformació contínua, com una força innovadora que ens permetrà determinar solucions desconegudes i

creatives. Diu aquest autor que la participació creativa només pot sortir dels propis ciutadans. Aquests trets de la participació profunditzen en el seu valor.

Una de les primeres línies teòriques que introdueix el concepte de participació dins de la seva idea de desenvolupament va ser la Teoria de la Modernització (Arévalo-Robles, 2008) però una de les corrents contemporànies més important entorn la participació és la del Desenvolupament Sostenible⁵⁵, que vincula la participació com un instrument clau per garantir la prevalença dels interessos de les persones en la construcció de medis habitables i sostenibles. En aquesta concepció, la idea de medi ambient és més àmplia que la concepció ecològica del terme sinó que s'amplia a aspectes de la qualitat de vida digna dels membres de la comunitat, de tots els membres. Els ciutadans han de tenir, com diu Arévalo-Robles, mitjans adequats per a viure i per definir com s'han d'articular i manegar els seus propis espais. Aquest mitjans no són únicament els canals de participació sinó que ho són també el desenvolupament de capacitats per a l'exercici de la participació i de la ciutadania.

Més enllà d'altres consideracions més tècniques, podria afirmar-se que parlem de participació de la ciutadania des del moment en que als membres d'una comunitat els definim com a ciutadans i ciutadanes, quan se'ls atorga aquesta "categoria". Això comporta un risc, al nostre parer: que algú faci servir aquesta terminologia per excloure membres d'una comunitat als que no els hagi estava atorgada aquesta categoria. No és aquesta una idea gaire incongruent si pensem en sectors socials als quals la participació els està vetada o se'ls complica d'una manera o d'altra. No caldrà anar-se a situacions massa extremes si pensem, per exemple, en els infants i les seves possibilitat de participació, tema al que es dedicarà un punt més endavant. La participació és (ha de ser) inclusiva, requereix de la implicació de tots els integrants de la comunitat, de tots els seus ciutadans i ciutadanes, independentment del gènere (per suposat) però també de l'edat (Sánchez, 2000)⁵⁶. Llavors comunitat és també, per suposat, un concepte inclusiu: comunitat te sentit com a confluència de diversitats i com a construcció conjunta de tots els seus membres amb les característiques pròpies del seu moment vital. Per això és molt important tenir clara la concepció de ciutadania que busquem per a aquesta comunitat. D'acord amb Miquel Martínez (2011),

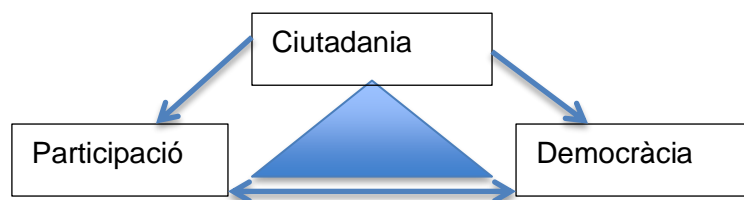
⁵⁵ Idea que es va presentar amb força després de la Cimera de la Terra de Rio de Janeiro de 1992. El concepte de desenvolupament sostenible postula replantejar-se el model de desenvolupament establert per a que les generacions presents no malmetin les possibilitats de les generacions futures (Unceta 2000, pag. 56, citat a Arévalo-Robles 2000). Cal llavors tornar a incloure la idea de com donem veu, sensibilitzem i fem protagonistes també d'aquest procés als primers representants d'aquestes generacions futures que són els infants actuals.

⁵⁶ Per això parlaré més específicament de la participació infantil més endavant

necessitem un ideal de ciutadania propi de democràcies participatives, «un model que afavoreixi que les persones es comprometin i estiguin en condicions de participar en processos de deliberació i de presa de decisions públiques» (p. 17)⁵⁷ on els diferents drets, necessitats i visions del conjunt dels membres de la comunitat siguin contemplats per aportació directa. Difícilment serà així si uns membres de la comunitat exclouen a altres decidint i pensant per ells. Aquesta mateixa visió és compartida per Roger Hart (1993) segons el qual una nació és democràtica si les seus ciutadans estan inclosos a nivell comunitari sent la participació el mitjà pel qual es construeix una democràcia i un criteri amb el qual s'ha de jutjar la democràcia. Arendt (2005)⁵⁸ va més enllà del concepte d'inclusió quan diu que és el ciutadà el centre de la democràcia, l'origen, centre i procés de la democràcia.

Es configura la tríada “ciutadà – participació – democràcia” com un triangle bàsic per a entendre la comunitat i el procés de desenvolupament humà .⁵⁹

Fig. 10: triangle del desenvolupament comunitari.



Ens trobem, però, davant d'un concepte, el de ciutadania, amb diverses concepcions que originen diverses interpretacions del que és. Seguint a Martínez⁶⁰ (2011), distingim dos posicions sobre la ciutadania:

- La dels que la entenen com no promotora de més canvis ni millores en drets i justícia i reduïda únicament a l'exercici d'uns drets civils i polítics. Aquesta

⁵⁷ Aquí torna a fer-se visible la importància de l'educació per a aquest objectiu: una educació en valors democràtics i en les habilitats i competències que preparin ciutadans i ciutadanes amb capacitats, reals i percebudes, per a la participació.

⁵⁸ Aquesta autora desenvolupa una sèrie de idees que vinculen al ciutadà amb la participació a l'espai públic i planteja que ha d'existir participació dels membres d'una comunitat en l'esfera pública per a la construcció d'objectius col·lectius (Pérez Echevarria 2013).

⁵⁹ Elaboració pròpia.

⁶⁰ Aquesta descripció dels dos tipus de ciutadania la fa Martínez a partir de las dos formes que veu d'abordar l'educació per a la ciutadania dins del seu article *Educació i ciutadania en societats democràtiques: cap a una ciutadania col·laborativa*.

concepció implica educar en el compliment de normes i evita les qüestions relacionades amb drets socials i iniciatives de participació. El ciutadà és entès com a consumidor. La transformació social no preocupa. La pregunta és: on està aquí la capacitat de protagonitzar desenvolupament?

- La dels que entenen que la societat civil, els membres de la comunitat (altrament dits ciutadans i ciutadanes), han de ser els protagonistes o, com a mínim, han d'incrementar el seu protagonisme en les qüestions públiques i en la presa de decisions. Una ciutadania activa compromesa amb la igualtat i la inclusió social i, per suposat, el desenvolupament. Aquí és fàcil deduir qui té la capacitat de protagonitzar el desenvolupament: la pròpia comunitat.

És aquest darrer el model de ciutadania que troba en la participació un element indispensable per a la seva acció i, per tant, per al seu desenvolupament i creixement en democràcia. Un model d'apoderament que implica la preparació de la població per a generar canvis en la seva realitat (Nicolás Pineda, 1999, citat a Vega i Castro, 2006). Tot i així Sánchez (2000) no té una visió de causa-efecte entre participació i enfortiment. Tot i reconèixer que la participació constitueix l'espai d'acció o el mitjà en el que es desenvolupa l'enfortiment, els veu com dos processos diferents en una relació de doble sentit. Estem d'acord amb aquesta apreciació: la comunitat necessita de la participació per a enfortir-se, per a apoderar-se, i és aquesta participació la que reverteix en aquest enfortiment, tot conformant un cicle constant en el que es configura el concepte de ciutadà com a membre de la comunitat que protagonitza aquest procés, que intervé en aquest cicle.

Ciutadania, llavors, com un estatus, un reconeixement social i jurídic que permet drets i deures en pertànyer a una comunitat (de base territorial i cultural, en general) que accepta la diferència però no la desigualtat (Borja 2002). Un estatus que implica no només "ser ciutadà" sinó, de manera especial, "sentir-se" ciutadà com a necessitat per a aconseguir una convivència pacífica i creativa (Pindado, 2008; Marín, 2010). Diu M^a Àngels Marín (2010)⁶¹ que aquesta consciència ciutadana no neix sinó que es fa, és un procés «d'aprenentatge que es va donant en la mida que les persones interactuen i viuen amb altres persones, desenvolupen valors i normes de comportament col·lectius i que d'aquí la importància de l'educació per a afavorir

⁶¹ A Puig (coord.) 2010. Article: *Educació per a la ciutadania*, pag. 15-32

aquests processos d'aprenentatge que es construeixen en col·lectivitat i a partir de la participació» (p. 16).

La ciutadania implica responsabilitat i reciprocitat entre el poder públic i la persona. Però cal entendre allò públic com allò que ens involucra a tots i a totes, tal i com indica Bojórquez (2005), la qual cosa comporta que l'exercici de la ciutadania no s'ha de lligar únicament a l'exercici de drets sinó amb la participació en els assumptes públics, en la generació d'acords i la presa de decisions. Es a dir, col·laborar i compartir la responsabilitat d'allò públic. És passar, com apunta Trilla (2010), de la condició legal de ciutadà a la condició de "Bon Ciutadà"⁶². Condició aquesta darrera en la que apunta dos subcategories de forma que es configuren tres nivells de ciutadania que ampliarien la proposta anterior⁶³:

Fig. 11: Nivells de Ciutadania (Trilla, 2010)

	<i>Nivells de Ciutadania</i>		Característiques
<i>Ciudadà/na</i>	A	Ciutadania com a condició legal	La persona com a subjecte dels drets i deures establerts
<i>Bon/a Ciudadà/na</i>	B	Ciutadania conscient i responsable	Ciudadà que coneix els seus drets i deures, que es troba capacitat per exercir i defensar els seus drets i que compleix amb les seus deures.
	C	Ciutadania participativa, crítica i compromesa	Ciudadà compromès amb la millora de la ciutadania dels altres (<u>ciudadà/na solidari</u>) i/o del propi "sistema" de ciutadania establert (<u>ciudadà/na transformador</u>) ⁶⁴

Tal i com apunten Trilla, Novella, Llena i Agud (2014, 34) «l'educació té feina en ser el mitjà per excel·lència per anar construint una ciutadania desitjable». Expliquen

⁶² *Propuestas coceptuales entorno al debate sobre la educación para la ciudadanía* a Puig (coord.) 2010. Taula: pag 82

⁶³ Trilla fa al seu treball consideracions respecte a l'educació en cada un dels tres nivells (pg.89) i explica que ni són excloents no s'han d'interpretar com una jerarquia de drets ja que, diu, *exercir com a ciutadà participatiu no confereix cap dret addicional* (pag. 81, nota 8)

⁶⁴ Ambdues bones ciutadanies participatives sovint van juntes.

també que tots els models de ciutadania que exposa Trilla⁶⁵ suposen coneixements, actituds, valors, virtuts, competències...; és adir, bens o continguts adquiribles mitjanant l'educació.

Araceli Vilarasa (2007) al seu article *Del ciutadà que vota al ciutadà que delibera*⁶⁶ ens parla de la necessitat d'educar ciutadans més enllà de la condició legalista, una ciutadania responsable capaç d'avançar cap a una democràcia participativa, en la línia del nivell C de la categoria de Trilla.

La construcció de la ciutadania en els termes que s'han apuntant i que recullen gran part de la literatura consultada sobre el tema, necessita que es reconegui (i conegui) el **dret** a participar de **tots** aquells que conformen la comunitat i, a la vegada, que per a tots ells sigui un **valor** individual i compartit. Només la consideració com a valor compartit estimularà la seva defensa com a dret natural de la comunitat i de la persona o de la persona envers la comunitat.

1.1.5. Consideracions de la participació

Hem vist definició, nivells i formes de participació. Per concloure el procés de definició i conceptualització de la participació cal aturar-se en una sèrie de consideracions especialment importants i que van més enllà dels aspectes tècnic del concepte però entren directament al seu valor intrínsec.

1.1.5.1 La participació com a dret

La participació és el dret fonamental de la ciutadania (Hart, 1993, Pag. 5). Per entendre la participació com a dret cal partir de la seva consideració com a principi:

«Un referent que es fa cos amb la dignitat de l'ésser humà. Declarar com a principi és emancipar quelcom de la seva contingència, de la seva circumstància i reconèixer-li una força inspiradora que actua, en primer lloc, com a imperatiu ètic. I quan un principi es revesteix de i s'expressa com un dret, podem dir que simultàniament passa a ser, a més,

⁶⁵ Aquest model és recollit en aquest treball del 2014 dels autors esmentats però és publicat amb anterioritat per Trilla dins de Puig (coord.) (2010)

⁶⁶ Escola catalana, (revista d'Òmnium Cultural), Vol. 42, N^o. 436, 2007, p. 15-17

un imperatiu jurídic (...). Per això podem assumir que principis i drets encarnen i es refereixen a valors necessaris i no negociables» (Cussiánovich, 2009, 22)

1.1.5.2 La participació com a valor

La participació com a activitat i acció necessària per al desenvolupament humà es converteix també en un factor imprescindible per al manteniment de la llibertat i per la desenvolupament de la igualtat. Una condició indispensable de la democràcia, com hem vist. La participació suposa un valor democràtic en sí mateix en la mida en que constitueix una expressió de l'autonomia i de la llibertat de l'ésser humà. Autonomia i llibertat són dos valors perseguits durant molt de temps per a les persones al llarg de la història. El seu desenvolupament i consecució han estat motor de canvis i transformacions que han configurat l'ideal de societat democràtica que avui procurem. Podríem afirmar, tal i com suggereix Josep Maria Terricabres (2002) que són importants i que el que els fa importants és que són interessants per a les persones ja que ens vincula amb allò que ens resulta agradable (un altre cop les emocions). El mateix autor afirma també que la vida democràtica es fonamenta en el fet que els ciutadans comparteixen un d'aquests valors bàsics i irrenunciable a la vida col·lectiva: la llibertat, essent aquesta prèvia a la democràcia. És un valor general, la defensa de la llibertat interessa a tothom complint-se la condició anterior que diu que un valor és important si interessa. Acceptar uns determinats valors significarà estar disposat a protegir-los i a conrear-los. «El principi escolàstic "el bé s'escampa tot sol" no és cert. El bé només s'escampa quan algú l'escampa. Tots ens hem de sentir convocats a la defensa activa dels valors i els bens que acceptem» (Op. Cit., 68), i més quan aquests bens o valors han de trobar lloc i obrir-se pas en un terreny on la lluita d'interessos és constant i l'exercici de poder desigual.

La participació passa a ser una forma de defensa i conservació de molts valors dels que ens interessen com a comunitat i com a persona. Si sense aquest participació no hi ha democràcia ni desenvolupament, si la participació és la via per a la transformació, el desenvolupament i el manteniment de l'autonomia i la llibertat, llavors és converteix en quelcom important i que interessa. En quelcom que ens vincula a benestar i a situacions emocionalment positives. Quelcom a preferir i a conservar. Es compleixen força condicions per afirmar, llavors, que la participació és un valor en sí mateixa. Un valor que cal concretar en accions i en gestos públics. Els valors només

es realitzen quan es concreten i cal protegir-los “a la plaça pública”, com diu Terricabres. Afegeix l'autor que la participació és un valor: participar té el valor de ser l'acte amb el que es manifesta el valor principal de la llibertat i amb el que realitzem la defensa activa d'aquest i d'altres valors relacionats directament o considerats com altres manifestacions de la llibertat (la igualtat, l'autonomia personal, el respecte i la tolerància). Cal afegir a aquesta consideració la de la participació com un valor que, a més de manifestació de llibertat és constitutiu d'aquesta llibertat i permet conservar-la, desenvolupar-la i garantir-la. Parlem també del valor de participar.

La millor defensa dels valors és la seva extensió i el que els fa perdurar és el fet de ser valors compartits en la comunitat formant part de la cultura. Parlem de la cultura de la participació com una sèrie de manifestacions humanes i comportaments que han d'estar guiats pel valor de la participació. Cal apuntar que la transmissió del valor estarà lligada a la possibilitat del corresponent aprenentatge social i significatiu, un aprenentatge osmòtic i vicari que la comunitat té la responsabilitat d'assegurar tant per als comportaments normalitzats com per l'exercici de l'educació expressa en el valor. Com també es veurà més endavant, allò que les nens i nenes han d'aprendre està marcat per la cultura on es viu i per allò que pensa la comunitat en referència a quines destreses i habilitats són necessàries per arribar a ser-ne un membre adaptat i competent (Méndez Zaballo, 2002)⁶⁷.

Fronzizi (1968, 13) afirma que els valors «necessiten un dipositori on descansar». Els defineix com a adjectius amb una dimensió real (referits a alguna cosa) i abstracta (quan s'entenen com a metes o fites a aconseguir) (Payà, 2010)⁶⁸. Així doncs, “l'objecte dipositari” ben seria en aquest cas la democràcia i la qualificació de “participativa” la que li confereix el valor real i l'ideal a aconseguir (la dimensió abstracta). Fronzizi diu que els valors no es donen aïllats sinó que tenen una existència parasitària (Op. Cit., 37), que es presenten recolzats en un sostenidor que és d'ordre real i els captem pels sentits. Llavors, si no captem el dipositari, el valor que en ell descansa se'ns mantindrà ocult. S'infereix llavors que si no captem el dipositari “democràcia”, difícilment podrem apreciar el valor “participativa”. Aquesta afirmació també l'hem vist anteriorment.

En relació a aquesta aportació de Fronzizi, des d'aquest treball preferiríem veure no tant una relació parasitària com simbiòtica, en aquest cas. Tot i així,

⁶⁷ *L'adquisició de la cultura en contextos no formals*, a Pardo i Méndez (2002)

⁶⁸ *El proceso de construcción de valores* a Puig (coord.), 2010.

prescindint de connotacions a priori negatives del terme, sí és real un cert parasitisme del valor respecte al terme en el que es sustenta en tant en quant s'alimenta d'ell i creix amb ell. Però, com hem vist, algun autor considera que la participació podria existir sense la democràcia (Naval, 1999). D'acord amb Vilarasa (2007), la idea d'avançar cap a una societat més justa passa per avançar cap a una democràcia participativa⁶⁹. En tot cas es tracta de percebre com la participació és un valor en si mateixa i confereix valor en adjectivar qualsevol acció comunitària.

La consideració de la participació com a dret vista a l'apartat anterior ens porta pensar, com es veurà més endavant, en que per exercir un dret una condició prèvia és conèixer-lo (a més de reconèixer-lo). Aquest coneixement comportaria un "saber" teòric però també els altres sabers⁷⁰. Pel que fa a la concepció de participació com a valor, Montserrat Payà (2010, 36) apunta:

«La via de captació dels valors és preferentment "emotiva", es a dir, es el nostre afecte, el nostre sentiment al respecte el que ens els fan desitjables, necessaris, imprescindibles també. Això no té per que voler dir que els valors siguin aliens a la via intel·lectual per a ser volguts i estimats: així podem arribar a desitjar tal o qual valor quan hem arribat a comprendre la seva necessitat, les seves repercussions positives o favorables sobre nosaltres, sobre la forma de relacionar-nos... Aquest tipus de comprensió, la intel·lectual, ens pot ajudar a l'hora d'optar per un valor. Però sols el portarem a la pràctica (sols el "viurem") si és el nostre cor, a és de la nostra raó, allò que ens mou».

Payà continua parlant de la relació entre valor i actitud i comportament, element especialment important per a entendre el comportament actiu de la ciutadania i participatiu com a conducta darrera la qual no només hi ha l'exercici d'un dret sinó un valor com autèntic promotor de la conducta. Continuarem fent referència a aquestes aportacions en parlar més endavant de les implicacions educatives.

⁶⁹ l'autora fa servir el terme de *democràcia radical* en parlar de democràcia participativa

⁷⁰ Veure L'educació: *un tresor amagat* i la descripció dels quatre pilars de l'educació: saber, saber fer, saber ser i saber conviure.

1.1.5.3 *La participació com a factor d' inclusió*

Durant els diferents aspectes reflexionats a aquests punts s'ha parlat del concepte comunitat, ciutadania, de desenvolupament i del dret i valor de participar. Un dels aspectes que s'ha apuntat és que la participació és un procés inclusiu. Ho són, òbviament, també els conceptes de comunitat, el de ciutadania (tot i que determinades concepcions legalistes serien excloents) i el de drets i valors. Tot i així cal posar de relleu un cert comportament contradictori en la comunitat quan de forma real no tothom té accés a la participació en qualsevol dels termes que hem analitzat (institucional o no). Parlem concretament dels infants i els joves i les seves possibilitats reals de participar. No és aquest un treball específicament sobre la participació infantil, en quant a anàlisi, però sí sobre l'educació per a participar. Això dóna peu, tot i haver parlat de la participació en general, a fer una mirada concreta a aquesta participació en concret en aquest marc teòric. Cal aclarir, però, una clara intencionalitat en el plantejament general d'aquest treball de no separar en un principi una participació d'una altra (una adulta d'una infantil). Es defensa la consideració de ciutadà de l'infant i del jove així com el seu caràcter de membre de ple dret de la comunitat, i és en aquesta consideració que cada vegada que s'han fet servir els termes esmentats s'ha considerat que es parla també d'aquest sector de la ciutadania com a part constituent i, per tant, queden inclosos.

1.2 Participació dels infants i dels joves.

Tot i el que s'ha expressat al final de l'apartat anterior, aquest treball no es podria considerar complet sense un repàs sobre la literatura al respecte de la participació infantil i les seves especificitats com una forma i camí per entendre les actuacions que la comunitat hauria d'adoptar per a la inclusió dels seus membres més joves i de quin és el treball educatiu a emprendre per a millorar les competències en participació del conjunt de la comunitat: infants i joves o adults. Tenir com a punt de partida una primera revisió conceptual genèrica sobre la participació com la que s'ha fet, ha de servir per contextualitzar i afavorir la comprensió de les diferents teories i

treballs al respecte de la participació infantil i juvenil (de fet, possiblement una adjectivació més del terme general, com s'ha considerat anteriorment).

Es parlarà, doncs, al següent punt de la participació infantil com a cas específic i d'especial atenció pel que fa als aspectes educatius que s'hi relacionen.

1.2.1 Infants, adolescents i joves: “ciutadans oblidats”.

Com hem vist, un dels primers treballs que ha reflexionat sobre els nivells de participació ha estat el de Arnstein i la seva escala. En el seu treball, la participació és un procés d'apoderament del ciutadà, de traspàs de poder. Hi ha un concepte especialment interessant que treballa aquesta autora per justificar la seva proposta i que ens sembla important recuperar aquí ara tot i haver-lo treballat en apartats anteriors: el de **ciutadans oblidats**.

Arnstein (1968) es refereix a aquest col·lectius «com aquells sense drets, oblidats dels processos polítics i econòmics. La participació ciutadana o la redistribució de poder, permetria a aquests ciutadans ser inclosos»⁷¹. En sentir parlar del concepte possiblement ens vinguin al cap col·lectius desfavorits socialment, o entorns amb mancances de diversos tipus, tot dins d'un constructe més o menys cultural sobre el que entenem per marginació, exclusió, etc.

Però en societats actuals que es consideren social i culturalment avançades en podem trobar aquesta “ciutadania oblidada”. La situació de crisi actual ha evidenciat sectors de població vulnerables i en risc d'exclusió els quals integren aquesta desafortunada categoria (potser, malauradament, sempre ha existit). Quasi mig segle després de la difusió d'aquesta idea per part de l'autora de l'escala de la participació podem veure com és plenament vigent encara. Però la idea força a la que vull anar a parar amb aquesta reflexió inicial i portant el concepte d'Arnstein a primera línia, és que el col·lectiu infantil, adolescent i jove de les nostres “societats avançades” es troba dins d'aquesta categoria sigui quina sigui la condició sociocultural de la comunitat. No cal anar únicament a escenaris de mancances i precarietat per parlar d'exclusió. L'exclusió en té moltes i diverses formes. Els infants i joves són alguns dels nostres

⁷¹ Recuperació textual de l'apartat 2.2

“ciutadans oblidats” en la mida que no els atorguem la categoria de ciutadania i els excloem de la seva participació en la comunitat.

Parlar de participació en general i de participació infantil i/o juvenil en particular, passa per parlar d'apoderament, de traspàs de poder. En l'apartat anterior hem pogut veure com la concepció de la participació s'ha considerat habitualment més com una concessió en una relació de poder. Cal migrar a una visió de traspàs, que no de concessió, d'aquest poder. Un traspàs de poder, això si, modulats per les pròpies característiques i potencialitats dels infants, tal i com insisteixen molts autors en parlar-ne. Aquest traspàs o apoderament cal fer-ho de la mateixa forma amb el conjunt de la ciutadania: també segons les seves possibilitats i característiques. Cap societat és homogènia ni cap sector de la societat ho és tampoc malgrat es comparteixin característiques. En tot cas ens correspon articular models i pràctiques que afavoreixin el desenvolupament d'aquestes característiques, capacitats i possibilitats. Aquest seria el veritable concepte del terme “apoderar”, més potent i més rendible educativament parlant que la idea de “traspàs”.

Traspassar parteix de la idea que algú sustenta el poder i el cedeix d'alguna forma. Aquesta, es clar, és una condició indispensable. Però el procés d'apoderament implica afavorir eines en per a captar aquest poder que ja es pressuposa tenir, reivindicar-lo, assumir-lo sense necessitat de cessió alguna simplement pel fet que et correspon en un exercici de responsabilitat compartida com a membre d'una comunitat. Cedir i compartir protagonisme. El protagonisme i la participació protagonista serà una idea de l que també es parlarà més endavant com a concepte cabdal.

Rappaport (1984) proposa el terme “empowerment”⁷², al que ens hem referit contínuament des de l'inici del treball, com a eix de la psicologia comunitària i el defineix com el mecanisme mitjançant el qual les persones, les organitzacions i les comunitats obtenen el domini de les seves pròpies vides. Sánchez (2000) fa una reflexió al voltant del concepte a partir de l'aportació de Rappaport i de Kieffer (1984) i

⁷² El terme anglès *Empowerment* es tradueix al català com *apoderament*, que és traduït per l'institut d'estudis catalans com *Acció d'apoderar o d'apoderar-se; l'efecte*. Defineix apoderar com *atorgar poders / prendre possessió violentament*. En aquest cas la traducció no encerta el significat de context que té el terme anglès. Cal anar a la traducció del terme com a paraula dins de l'àmbit de la sociologia educativa. En aquest sentit, la recerca al Termcat (Centre de Terminologia de la Generalitat de Catalunya) assenyala com a resultat l'accepció que aquí es vol donar: **Procés pel qual una persona o un grup social adquireix o rep els mitjans per a enfortir el seu potencial en termes econòmics, polítics o socials** (http://www.termcat.cat/es/Diccionaris_En_Linia/132/Cerca/)

diu que l'enfortiment (traducció que fa del terme) no es refereix únicament a l'adquisició de noves habilitats sinó també a la reconstrucció del sistema personal o grupal de les relacions socials.

En el cas dels infants no hauríem de parlar de reconstrucció sinó de construcció d'aquest sistema o, com a mínim, aquesta és l'oportunitat. En el cas dels joves també, tot i que les mancances al respecte durant la infantesa sí que ens portarien a parlar d'una certa reconstrucció. El moment de l'adolescència serà un moment vital per a això, com veurem més endavant. La proposta metodològica d'aquesta tesis es planteja com una eina en aquest sentit.

Participació i apoderament van molt lligats però són dos processos diferents i no vinculats unidireccionalment sinó més be en una relació de doble sentit (Sánchez, 2000). Participar permet l'apoderament i apoderar-se passa per participar, és participar. Participar suposa moltes vegades qüestionar els agents decisors, com s'ha vist, (els que ostenten poder) quan no compleixen els requisits que la comunitat demana o quan aquesta no confia que es tinguin en compte els seus valors en la presa de decisions (Op. Cit. 2000). Com a comunitat d'adults sembla que ho tenim clar quan defensem i reclamem participació. Però en el nostre comportament envers els infants i joves reproduïm el sistema i ens convertim en els que ostentem el poder de prendre les decisions per ells (els "power holders" d'Arnstein) i, en el millor dels casos, en representació d'ells. Com a adults reclamem protagonisme als mecanismes de participació i cessió de poder per, després, negar o no propiciar aquesta situació als infants i joves i tenint amb ells els comportaments que l'administració representativa té amb nosaltres.

Aquesta actitud és causa, entre d'altres, d'una consideració malentesa, o portada a l'extrem, de proteccionisme cap a la infància. De l'idea que els adults són forts i els infants i adolescents febles, la qual cosa no porta a establir una relació natural sinó que dóna com a resultat una "constel·lació" de poder d'uns sobre els altres (Rojas, 2012). «Per tant, despaternalitzar el concepte de protecció implicaria posar en tela de judici la constel·lació de poder existent entre nens i adults donant als nens la possibilitat d'actuar a la mateixa altura que els adults» (Liebel, 2006, 32.).

Si el que es vol és anar cap a la consecució de l'ideal d'igualtat és necessari pensar en una ciutadania centrada en la diferència tal i com proposa Liebel en parlar d'una possible i necessària experiència de pertinença i participació des de la lògica del

reconeixement de les diferents característiques dels diferents grups de ciutadans i ciutadanes, amb els seus diferents contextos històrics i generacionals, sensibilitats i interessos i des de la lògica de la pertinença basada en el reconeixement dels desitjos subjectius, sense que hi hagin criteris normatius de la ciutadania predeterminats.

D'acord amb Sánchez, la participació constitueix l'espai d'acció o el mitjà en el que es desenvolupa l'apoderament, un enfortiment, però, que no genera necessàriament control, sinó el sentiment de ser més competent, més eficient i capaç per participar en els processos de presa de decisions. En aquesta línia, molts autors coincideixen en assenyalar la importància de la participació com un procés d'aprenentatge en comunitat, el procés de participació com una oportunitat de socialització i d'aprenentatge dels infants en tractar-se de persones en etapes de desenvolupament físic i cognitiu .

1.2.1.1 La visió del ciutadà aprenent.

No obstant, acceptar com a raó preferent de la participació infantil aquest aprenentatge per ser bons ciutadans futurs és una manera d'acceptar implícitament que ser infant implica formar-se per deixar de ser-ho, que els infants no són ciutadans sinó futurs ciutadans. Aquesta idea errònia és la que, segons Trilla i Novella (2011) fa que, des d'un didactisme mal entès, es derivi que el tipus de participació a promoure per a la infància sigui aquella que tingui lloc mitjançant simulacions, jocs i altres artificis. Serà realment, i sense menysprear aquests mitjans, la participació genuïna dels infants en els seus contextos de vida, és a dir, l'exercici real del dret a participar, el que farà eficaç la formació per a la participació i per a la ciutadania. D'acord amb aquests autors, si cal promoure la participació dels infants no és tant per que així es formaran per a la participació futura sinó per que ja tenen aquest dret⁷³ i perquè amb la seva participació s'espera millorar els àmbits en els quals es produeixi, tal i com ho demostren diverses experiències al respecte (Corona i Morfín, 2001, Trilla i Novella, 2001, 2011, 2014).

La única categoria possible a atribuir compatible amb el que s'expressa a la Declaració de Drets de la Infància és la de ciutadania. Qualsevol altre consideració ens portarà sempre a un tracte no inclusiu i de caràcter preparatori. Garcia i Micco

⁷³ veure apartat 6.2.2

(1997) a la seva "Teoria del Preciudadà" situen a l'infant a l'antesala de la ciutadania com a ciutadans en potència⁷⁴ (preciudadans, és el terme que aporten), creant una categoria intermèdia o iniciàtica que, malgrat la consideració d'element fonamental per a la democràcia, predisposa a efectuar accions únicament preparatòries i, de nou, a la idea "adulta" que postula que els nens no tenen la capacitat per exercir de ciutadans.

Sota aquesta idea amaguem una altra realitat ben diferent: no es que l'infant no estigui preparat per a la ciutadania sinó que jutgem que no ho està per que el model de referència és sempre el concepte de ciutadania que té l'adult, centrat en ell (excloent), en tot cas. De la mateixa forma podríem afegir que l'adult no està preparat ni té les condicions per a la ciutadania infantil. No s'està dient que s'hagin de crear dos categories de ciutadania (o més) sinó que el concepte genèric ha de ser inclusiu i permetre que la visió de cada etapa vital sigui aportada per aquells que millor ho poden fer (aquells que la viuen) i que les decisions siguin preses per aquells a qui més els afecten. És aquí on la participació té sentit i on és indispensable.

1.2.1.2 *La necessitat d'un canvi de visió*

La participació infantil no es tan important per el fi com per el procés que genera. Podem parlar d'ella com «un principi educatiu, un valor democràtic i procediment per aprendre a participar (...), en definitiva una experiència personal i col·lectiva que permet implicar-se en projectes socials que, mitjançant la paraula i l'acció creadora, pretenen transformar la realitat propera» (Novella 2008, 78). Per a que això sigui efectiu i el procés d'apoderament cap al protagonisme sigui real, cal un canvi en la relació dels adults amb els infants, un canvi en la consideració d'aquests darrers no com aprenents de ciutadans sinó coma ciutadans de ple dret. El dret dels infants a ser escoltats i el deure dels adults a escoltar-los, a tenir-los en compte i a aprendre d'ells, pressuposa un llarg camí cap al futur d'aquesta relació entre infants i adults. Però, com diu Baratta (1999), un camí cap al futur de la democràcia. Un camí on els adults hem de cedir (traspasar) poder abandonant el rol de la representació dels seus interessos per apoderar als infants i efectuar una escolta real, permetent i afavorint que puguin prendre decisions pròpies i influenciar les adultes (Corona i Morfín, 2001), és a dir, afavorint i fent real la seva participació en la comunitat de la que formen part.

⁷⁴ Segons aquesta teoria, el nen està mancat d'un bé ètic i jurídic reconegut per tots i per a tots, condicions per a una democràcia plena i per això els infants són ciutadans en potencia fins que desenvolupin i adquireixen aquests trets.

Hart, a la introducció del seu assaig *La participació dels nens, de la participació simbòlica a la participació genuïna* (1993) diu que una nació és democràtica en la mida que els seus ciutadans participen especialment a nivell comunitari i que la confiança i la competència per a participar s'ha d'adquirir gradualment, amb la pràctica, per la qual cosa han d'haver oportunitats creixents per a que els nens participin a qualsevol sistema que aspiri a ser democràtic (i especialment en aquells que ja pensen que ho són). Com a exemple que demostra que els nens són capaços de participar sense la intervenció dels adults, Hart exposa el fet de les iniciatives infantils per jugar, per fer activitats amb altres infants i interaccionar amb ells. Són capaços de tenir relacions interpersonals en el seu procés de socialització i aquí és on neixen les seves possibilitats de participació. Són també capaços d'ocupar els espais "reservats" o ocupats per els adults quan aquests no hi són, com expressa el propi Hart en parlar del cas d'exemples d'autogovern dels infants treballadors que viuen al carrer fora de els seves llars⁷⁵. Shier (2001, 2009) també en parla als seus treballs.

Per tant promoure la participació dels infant no és tan sols conduir-lo cap als espais de participació adulta o servir d'assessors als adults sinó apoderar-los en la continuació d'aquestes pràctiques inicials per tal que les continuïn, les perfeccionin i les adquireixin com una competència pròpia de convivència. És especialment important, en aquest sentit, que l'educació no descuidi el descobriment, el treball i l'entrenament de les habilitats pròpies de les competències per a participar. Els adults hem de propiciar els escenaris on posar-les en pràctica respectant i potenciant aquells altres on l'infant ja les fa servir sense mediació dels adults (on ja és protagonista). De res serveix adquirir competències si no hi han situacions on posar-les en pràctica, on tinguin sentit i utilitat. Millor dir, no es poden adquirir competències si no hi han espais de pràctica o si no tenen utilitat per a la persona. Aquesta idea està en la base de l'aprenentatge significatiu i del concepte propi de competència, com veurem més endavant. Per a potenciar aquesta participació dels infants Novella (2009) considera tres condicions imprescindibles⁷⁶:

1. Reconèixer el dret a participar dels infants
2. Crear espais per fer operativa aquesta participació infantil
3. Potenciar l'infant com a ciutadà competent

⁷⁵ casos en els que la dominació paterna s'ha trencat per algun motiu i els educadors de carrer han pogut recolzar als joves per a col·laborar (p. 8)

⁷⁶ Aquesta idea es troba desenvolupada al treball *La participació dels infants a la ciutat des dels Consells d'Infants*.

1.2.2 El dret de l'infant a participar. La participació com a dret

Anteriorment ja s'ha exposat la consideració de la participació com un fet natural en la condició de l'ésser humà. Hi han altres qüestions que també històricament han estat qualificades com a "fets naturals" de la condició humana en quant a característica innegable. Aquestes es van considerar Drets Naturals i van ser l'antesala del que després van ser els Drets Humans recollits a una declaració oficial, el 10 de desembre de 1948, certament tardana si tenim en compte la història de la humanitat. En ser el primer document a nivell global que expressa la participació com a dret, serà el primer document que es referenciarà en aquest punt on farem un recorregut pel marc legal de la participació. Al quadre següent veiem agrupats els diferents documents de referència en una distribució en cascada que ens aporta una visió de nivells de concreció:

Fig. 12: Marc legal de la participació infantil.

ÀMBIT:	MARC LEGAL:	
Internacional	Declaració Universal de Drets Humans	
	Drets Infants- Convenció dels Drets dels infants	
Europeu	Carta Europea dels drets de l'infant	
Estatal	Constitució Espanyola	
Autonòmic	Estatut D'autonomia de Catalunya	
	Lleis autonòmiques :	
	Llei d'educació	Llei dels Drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència



1.2.2.1 Declaració Universal de Drets Humans

L'article 21 recull el dret a participar en el govern del país ja sigui directament o per mitjà de representants. Es refereix més a la participació política i continua expressant que la voluntat del poble és la base del poder públic i aquesta voluntat s'expressa a les eleccions. Posteriorment, a l'article 27, diu que tothom té dret a prendre part lliurement de la vida cultural de la comunitat, cosa que es podria interpretar com la participació social-cultural. Altres articles es relacionen amb aspectes de la participació com és el cas de la llibertat d'expressió (article 19), la llibertat de pensament (article 18) i la de reunió i associació (art. 20) amb especificació del dret a sindicat-se (art. 23).

1.2.2.2 Drets dels infants: principis

La Declaració Universal dels Drets humans és referida a totes les persones i a tot ésser humà o individu «sense distinció de raça, sexe, idioma, opinió política o de qualsevol altra classe». Caldria preguntar-se perquè llavors és necessària una declaració específica per a menors de 18 anys (Faroppa, 2003). Malauradament, tal i com expressa l'autor citat, l'abús de poder es produeix sempre que hi han situacions de vulnerabilitat i, com passa en el cas dels infants (i les dones) es va generar la necessitat d'establir mecanismes específics. No es tracta de drets diferents, es pressuposa l'afectació dels Drets Humans però s'expressa una protecció complementària.

Al 1959 (un 20 de novembre), les Nacions Unides van aprovar una Declaració dels Drets de l'Infant amb 10 principis que legalment no tenien caràcter obligatori. Van ser 10 principis de caire fonamentalment proteccionistes on únicament al principi 7 podem trobar una al·lusió interpretable (amb molta voluntat, això sí) com a referència, en tot cas, a un preparació futura per participar en dir que els infants tenen dret a una educació «que els permeti en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les seves aptituds i el seu judici individual, el seu sentit de responsabilitat moral i social, i arribar a ser un membre útil d'ela societat». Posteriorment, a partir d'una proposta del govern de Polònia (1978) i després d'anys de negociació, es va aprovar el text final de la Convenció dels Drets dels Infants.

1.2.2.3 Convenció dels Drets dels infants

Aprovada el 20 de novembre del 1989, aquesta vegada és un tractat internacional que recull els Drets de la Infància anteriors i es converteix en el primer instrument jurídicament vinculant que reconeix als infants com a agents socials i com a titulars dels seus propis drets. Tot i així ens trobem amb un tractat proteccionista, fet per adults i sense participació dels infants (la qual cosa no li treu el seu valor i reconeixement, és clar, però és significatiu). El seu compliment és obligatori però cal ser ratificada. Espanya ho va fer al 1990 (va ser un dels estats signants al 1989) i actualment ho han fet ja 195 països⁷⁷. En la Declaració no hi ha una al·lusió directa al dret de participar, únicament se'n parla a l'article 31 que expressa que «els estats respectaran i promouran el dret e l'infant a participar plenament» (caldría aprofundir en el sentit de la paraula “plenament”) en la vida cultural, artística, recreativa i d'esbarjo i propiciar oportunitats en condicions d'igualtat per fer-ho (no s'especifica d'igualtat amb qui). El que sí que trobem són drets que expressen aspectes interpretats pels diferents autors com a referents a la participació (components de la participació, com veurem més endavant):

- Art. 12: dret a ser escoltat, a expressar lliurement la seva opinió en els temes que l'afectin i a tenir en compte degudament la seva opinió. Es puntualitza que sempre que el nen estigui en condicions de formar-se un judici propi i en funció de l'edat i maduresa (aspectes, tret del de l'edat potser, bastants subjectius).
- Art. 13: dret a la llibertat d'expressió, incloent la cerca d'informació, difusió de les seves opinions (amb les restriccions legals en vigor).
- Art.14: dret a la llibertat de pensament, consciència i religió.
- Art. 15: dret a la llibertat d'associació i a fer reunions pacífiques.
- Art 17: dret a la informació, a accedir i tenir informació al seu abast i adequada a la seva edat.

⁷⁷ Es pot consultar la llista a https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en

- Art. 29: dret a ser educat en el respecte, responsabilitats i valors, a ser preparat per assumir una vida responsable en una societat lliure amb esperit de comprensió, pau i tolerància, igualtat i respecte pel medi ambient.
- Art 31: dret a la participació en la cultura (ja esmentat).

1.2.2.4 Carta Europea dels Drets de l'Infant.

Publicada pel Consell d'Europa el 21 de setembre de 1992 el seu principal objectiu es promoure els Drets de la Infància demanant l'adhesió dels estats membres a la Convenció dels Drets de l'Infant i a establir lleis per al seu desenvolupament. Aquesta carta, a més específica, al seu punt 15, que el nen/a ha de ser escoltat des del moment que la seva maduresa i edat ho permetin en totes les decisions que l'afectin; al 18 que se li reconeixerà la llibertat de pensament, consciència i religió; al 19 que té dret a la seva cultura, practicar la seva religió i fer ús de la seva llengua; al 20 que té dret a l'oci i al joc i a participar de forma voluntària en activitats esportives i, finalment, referint-se a l'educació, explicita que aquesta haurà d'afavorir la seva preparació a la vida activa i el desenvolupament de la personalitat així com el coneixement del funcionament de la vida política i social.

1.2.2.5 Constitució Espanyola

Com a marc jurídic general de l'Estat, hi han diversos articles referits a la participació: l'article 23 (drets i deures fonamentals) diu que els ciutadans tenen el dret a participar en els assumptes públics, directament o per mitjà de representants lliurement escollits en eleccions periòdiques de sufragi universal. Altres articles relacionats són (també referits a la participació en general): el 16 (dret a la llibertat ideològica), el 20 (dret a la llibertat de pensament i expressió, a comunicar i rebre informació), el 21 (dret a la reunió pacífica), el 22 (dret a l'associació), el 28 (dret a la lliure sindicació), el 29 (dret a la petició individual i col·lectiva) i el 37 (dret a la negociació col·lectiva laboral).

1.2.2.6 *Estatut d'Autonomia de Catalunya*

L'article 29 (capítol II, 1-6) diu que els ciutadans de Catalunya tenen dret a participar en condicions d'igualtat en els afers públics de Catalunya, de manera directa o bé per mitjà de representants, en els supòsits i temes establerts per les lleis. Expressa també el dret a escollir els representants, a promoure i presentar iniciatives legislatives, a participar directa o indirectament (per mitjà d'associacions) en el procés d'elaboracions de lleis, a dirigir peticions i plantejar queixes i a promoure la convocatòria de consultes populars.

1.2.2.7 *Lleis autonòmiques:*

a) Llei d'educació 12/2009 de 10 de juliol:

Aquesta llei recull que la participació és un principi en la manera d'organitzar la comunitat escolar: a través dels Consells Escolars, amb la participació d'alumnes i pares i mares. També expressa com a principi rector la capacitació per exercir activament la ciutadania.

b) Llei dels Drets i Oportunitats en la Infància i l'Adolescència de Catalunya (Llei 14/2010 de 27 de maig de 2010):

És una llei d'especial importància en indicar de manera expressa obligacions entorn de la participació infantil. A l'inici explica la importància de conceptes com el de participació dient que precisament és aquesta participació la que donarà l'estatus de ciutadà, sent «inimaginable legislar a esquenes dels afectats». Així mateix s'indica que la llei pretén ser un marc d'actuació per millorar els programes de promoció, prevenció i participació per tal que els infants i adolescents puguin participar activament de la vida pública.

Els articles al respecte són:

- Art. 3. Reconeixement de l'infant i l'adolescent com a ciutadà de ple dret, obligació d'establir canals per a la participació en cada situació que els afecti.

- Art. 5. Tenir en compte les seves opinions, anhels i aspiracions per a atendre les seves necessitats.

- Art. 6. Potenciar les seves capacitats educatives i d'aprenentatge.
- Art. 7. Dret a ser escoltat (segons capacitats i sempre a partir dels 12 anys), a manifestar l'opinió per ells mateixos o per representació.
- Art. 11. Els poders públics han de promoure la participació activa dels infants i adolescents en la construcció d'una societat més justa, solidària i democràtica.
- Art. 17. Poden exercir i defensar ells mateixos els seus drets i poden adreçar-se personalment a les administracions públiques encarregades de la seva protecció.
- Art. 18. Els infants i adolescents han d'assumir els seus drets i deures en funció de la seva capacitat per participar activament en tots els àmbits de la vida.
- Art. 26 i 27 . Creació de Taules Territorials i Consells de participació. Creació del Consell Nacional d'Infants.
- Art .31. Llibertat d'expressió.
- Art. 32. Dret a l'accés a la informació : a cercar, rebre i utilitzar.
- Art .33. Llibertat de pensament, consciència i religió.
- Art. 34. Dret a la participació.. Dret a participar en els nuclis de convivència més propers. Les administracions han de crear organismes per recollir la seva opinió en allò que els afecti.
- Art. 53. Dret a ser considerat ciutadà i ciutadana.
- Art. 72. Els espais col·lectius han de disposar de projecte socioeducatiu i garantir la participació dels infants i adolescents en allò que els afecti (participació en el si de les entitats, serveis i altres).

- Art. 117. Es refereix a l'infant o adolescent desemparat i diu que té dret a participar en el procés d'estudi de la seva situació i en l'elaboració de la proposta de mesura si les condicions d'edat o maduresa ho fan possible.
- Art. 134. Infants i adolescents acollits en centres: se'ls reconeix els mateixos drets a ser consultats, informats, a participar en activitats (elaboració).

1.2.3 Els components de la participació infantil ⁷⁸

El dret a la participació és la premissa base a partir de la qual la pràctica totalitat d'autores i autors fan servir com a primer element de referència, ja sigui per a la justificació de les seves propostes metodològiques i/o d'acció per a la participació infantil, ja sigui per definir nivells o per extreure elements per a l'anàlisi. Gutiérrez i cols. (2011), al seu treball *La participació com acció creadora*, extreuen de l'article 12 el que anomenen components de la participació. Es basen en un fet constatable: en cap punt de la Declaració es parla del dret a participar però si es parlen d'altres drets que es podrien considerar i reconèixer com a components de la participació infantil. Aquests elements serien:

- Ser informat: és l'acció mitjançant la qual els nens prenen consciència dels temes que els interessen rebent explicacions, continguts i dades⁷⁹ adaptades a les seves capacitats i adequades en quantitat i qualitat.
- Emetre opinió: és expressar idees, pensaments i/o propostes sobre les qüestions i temes que l'involucren, afecten o interessen. Cal tenir l'espai i oportunitat per fer-ho permetent la possibilitat que els infants i adolescents formin una opinió pròpia a nivell individual o col·lectiu.
- Ser escoltat: dóna sentit i utilitat al fet d'emetre opinió i suposa que aquesta opinió és rebuda i respectada pels altres i, per suposat, per l'adult.
- Incidir en les decisions: rebre l'opinió i ser escoltada i respectada sense més no ens portaria al sentit final i objectiu d'aquests actes anteriors que és el de ser tinguda en compte (l'opinió, aportació...) en les decisions sobre els temes que

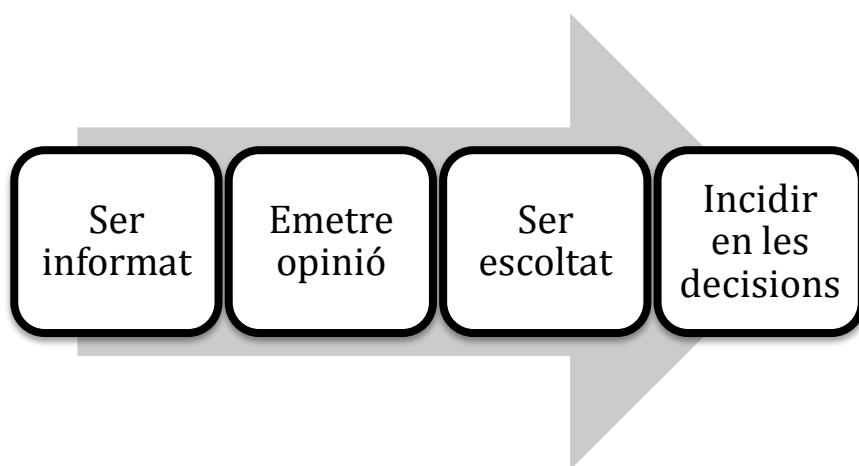
⁷⁸ A efectes d'aquest treball, en referir-nos a la participació infantil de forma genèrica ens referim a la participació d'infants i d'adolescents.

⁷⁹ En definitiva, rebre informació. S'intenta no incloure la paraula definida a la definició però, òbviament, ser informat vol dir rebre informació.

els involucrem afecten o interessin. Es podria dir que ser escoltat implica això precisament. Sinó estaríem parlant de “ser sentit” i no de “ser escoltat”.

A la vista d'aquests components es pot derivar una seqüència de sentit i significat pel que fa al fet mateix de la participació: ser informat com a element principal per emetre opinió, condició prèvia per ser escoltat i poder incidir en les decisions. Com a reflexió en la que més endavant s'aprofundirà, cal apuntar la importància de poder passar de “ser informat” a “tenir informació”. És a dir, de no esperar únicament a que la informació sigui donada exclusivament per un altre (amb el que això pot suposar) sinó tenir la capacitat de poder obtenir-la de forma el més autònoma possible. Òbviament això serà possible a partir d'estadis de desenvolupament concret en el cas infantil i, en tots els casos, de ser educat en les competències corresponents per tal que sigui un procés autònom. Així mateix, de cada una d'aquests dimensions es deriven una sèrie de competències necessàries en la persona per al seu exercici o consecució. Voler treballar aquestes dimensions voldrà dir desenvolupar aquestes competències a més d'altres elements contextuals (situacions que permetin l'exercici de tals competències). D'acord amb els autors esmentats, aquests components no només formen part de la participació ni únicament haurien de ser promoguts en espais i relacions a favor de la participació (institucional) sinó que haurien de ser inclosos dins de qualsevol treball, acció o relació establerta amb infants i adolescents (àmbit familiar, escola...), de forma que esdevingui el “comportament participatiu” i la participació en aquests àmbits un procediment habitual de relació.

Fig. 13.⁸⁰ Components de la participació.



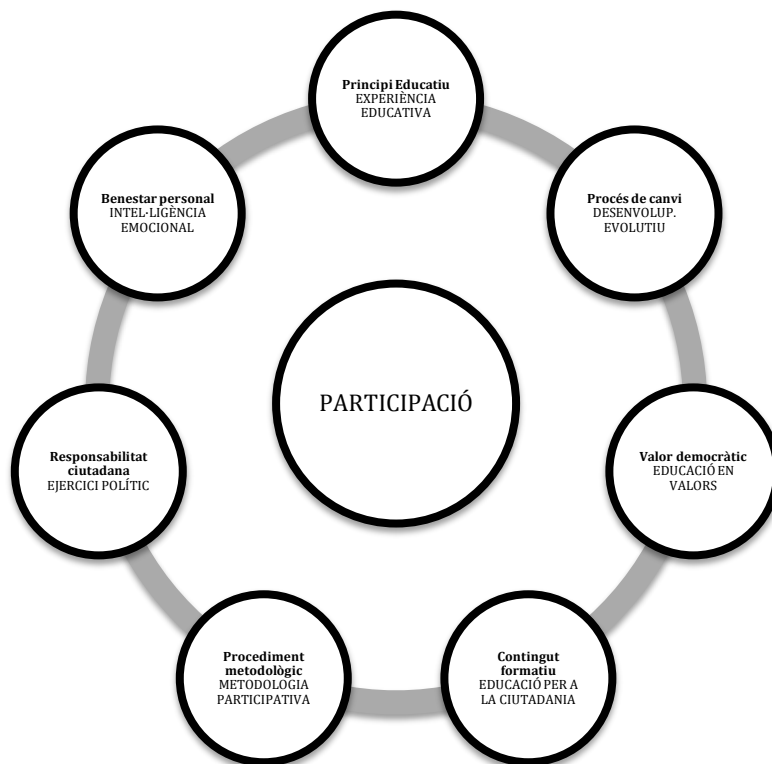
⁸⁰ Elaboració pròpia a partir de l'ampliació de la proposta de components Gutiérrez i cols. (2011) realitzada en els paràgrafs anteriors.

1.2.4 Les dimensions conceptuals de la participació infantil

Definir que és la participació no és fàcil, ja ho hem vist. En el cas de la participació infantil es fa especialment més complicat per les circumstàncies i particularitats que s'han apuntat en l'apartat anterior. Una bona forma d'aproximar-se més al concepte podria ser a partir de veure les diferents dimensions del concepte. Novella, diu que aproximar-se al concepte de participació infantil concebut-la únicament com un dret és un plantejament reduccionista (2014). No és únicament un dret sinó que «te diferents implicacions socio-psico-polític-educatives que busquen l'autonomia del subjecte. Hem d'impulsar el concepte de participació infantil des del seu caràcter multidimensional per a que les pràctiques educatives, d'aquesta manera, potenciïn al màxim l'autonomia dels infants» (Novella, 2011, 7). La visió de la participació com el procés amb el que els infants i adolescents construeixen la seva representació com a persones autònomes, actives amb responsabilitat i competències per a definir els seus projectes personals i implicar-se en els col·lectius implica, com diu l'autora, tenir com a referència un concepte de participació infantil complex i multidimensional. En la definició d'aquest model, totes les dimensions busquen la formació de l'autonomia i la construcció de la identitat⁸¹.

⁸¹ Es descriu el model exposat per la professora Novella en una ponència al XIIè Congrés Internacional de Teoria de l'Educació (Barcelona, 2011) i que es troba també a Novella i cols. (2014).

Fig. 14: Dimensions de la participació infantil (Novella, 2011, 2014)⁸²



- Principi educatiu: La participació infantil és un referent en el marc de les pedagogies antiautoritàries i actives. Màximes d'aquest tipus de pedagogia són: la formació de la persona en un entorn lliure i espontani, autonomia i llibertat, educador no directivista (espais d'autogestió i autonomia) i responsabilitat comunitària. És en la defensa d'una pedagogia antiautoritària (educació democràtica) on està l'origen de la participació dels infants en les pràctiques educatives. Aquest és un principi indiscutible en el projectes educatius actuals i ho és en el programa que es presenta.
- Procés de canvi: La participació és motor de desenvolupament, de canvi, maduració i avenç. El desenvolupament resulta dels sabers dels que s'apropia la persona en les seves pràctiques socials i educatives i a les quals participa; els coneixements i les habilitats apreses en situacions educatives reverteixen en nivells més alts de desenvolupament. El desenvolupament humà es produeix «per l'acció individual des de l'esfera comunitària i l'esfera interpersonal» (Novella, 2014, 16).

⁸² Novella 2014, 15.

- Valor democràtic: la convivència dins dels grups socials i la comunitat que comporta la participació necessita referents compartits. És en les pràctiques quotidianes on es desenvolupen els instruments de judici moral (autònoma), autoconeixement i valors. Les pràctiques participatives deriven en valors democràtics, de tolerància, respecte i autonomia (i, en general, de valors democràtics).
- Contingut formatiu: ens formem com a ciutadans i ciutadanes en la mida que tenim l'oportunitat d'exercir la participació en la comunitat, és a dir, que exercim la ciutadania. És aprendre a viure i a convida (convivència democràtica).
- Procediment metodològic: «No podem parlar de participar sense participar. Participar participant i participant per participar» (Op. Cit.)
- Responsabilitat ciutadana: Els nens no se'ls considera amb els drets polítics dels adults. Cal garantir que les experiències participatives intensifiquin l'exercici de la ciutadania. Això implica desenvolupar una cultura política i accions concretes que comportin una veritable democràcia participativa.
- Benestar personal: les experiències de participació ens generen emocions i, entre d'altres, això ens implica motivació o falta de motivació segons siguin experiències positives o negatives. Sentir-se autònom i reconegut fomenta l'autoestima i el creixement personal.

Aquesta visió multidimensional ens permet contemplar la participació com un fet de gran incidència en la construcció de la identitat del nen (i, per tant, de la persona). Les experiències de participació possibiliten l'augment de la competència dels infants per participar i, com diu l'autora de referència, «per significar, construir i reivindicar la participació».

1.2.5 Els nivells de participació infantil: escales i models

A partir de la proposta genèrica d'Arnstein alguns autors han adaptat el model referint-se a la participació infantil. Resulta interessant observar, com ja s'ha apuntat,

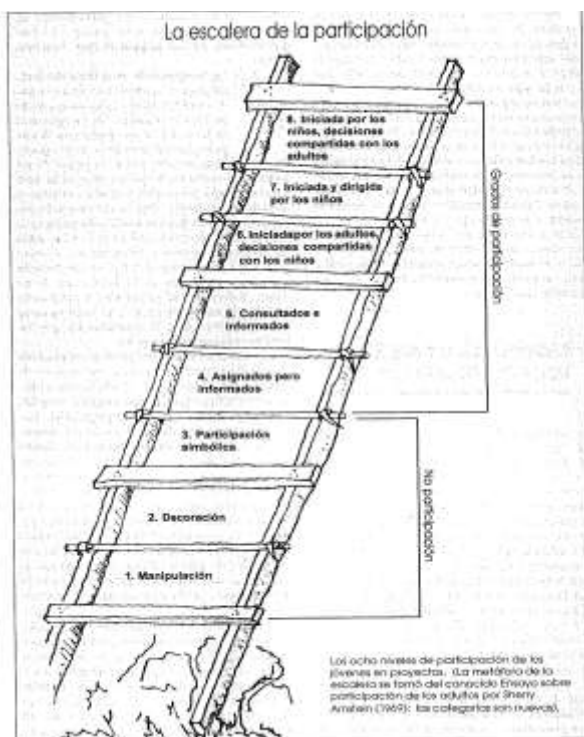
com en aquest cas els ostentadors de poder (els “powers holders” dels que parla l'autora) són els adults. A partir d'aquí els esquemes són força semblants. El principal autor en treballar una proposta de nivells de participació infantil és Roger Hart. La seva proposta, a l'igual que la d'Arnstein, serveix de base per a treballs posteriors. En el recorregut que farem a continuació és posa l'accent en les consideracions de protagonisme i apoderament infantil i adolescent i en les implicacions sobre habilitats i competències. Extreure-les-hi ha estat una tasca fonamental per a poder definir el plantejament del programa que es proposa.

1.2.5.1 L'escala de la participació de Roger Hart (1993).

Amb anterioritat s'ha anomenat i citat a Hart en la part de definició de participació, en la importància d'aquesta per a la comunitat i com la comunitat necessita tenir en compte als infants com a membres de ple dret. El seu treball es centra en la participació infantil i ens aporta una escala amb la definició de vuit nivells que van des de la “no participació” a la “participació genuïna”, passant per la “participació simbòlica”. La seva proposta es basa en la proposta d'Arnstein, adaptada a la participació infantil des del punt de vista de la cessió de poder adult envers el protagonisme infantil tal i, com la d'Arnstein, ho fa referint-se a la cessió de poder dels “power holders” cap al ciutadà, com ja s'ha dit.

Apunta Hart, abans de descriure la seva proposta, que el Diagrama de l'Escala de Participació està dissenyat com una tipologia inicial per a reflexionar sobre la participació dels infants a partir, com s'ha dit, de la metàfora de l'escala d'Arnstein, la qual cosa ens retorna a la idea d'ascensió cap a un nivell òptim, el que s'aspira a aconseguir: el recorregut des del simbolisme fins al protagonisme. Tot i així, com ell mateix ens diu, és una descripció dels models observats en els seus estudis fets i que han servit per a la reformulació i com a punt de partida per altres estudis.

Fig. 15: Escala de Participació de R. Hart (1993)⁸³



Distingeix a la seva proposta de vuit nivells tres inicials que, segons l'autor, **no són participació** tot i exemplificar situacions en les que els adults impliquen als infants. Aquests nivells de “no participació” són:

- 1) Manipulació: El nen és una eina en mans de l'adult. És utilitzat en actes, demandes, campanyes, etc., però no comprèn de que es tracta ni el sentit de les seves accions. Pot haver fins i tot consultes i recollida de propostes dels nens però sense retroalimentació ni consciència del destí i, per tant, amb possibilitat de ser manipulades. Parteix de la pròpia ignorància de l'adult sobre les habilitats dels infants, el fa servir com a mitjà per als seus fins.
- 2) Decoració: Els adults fan servir els nens per enfortir la seva causa de forma indirecta: porten samarretes, canten o ballen durant un esdeveniment però no saben de què es tracte ni participen en l'organització.

⁸³ Font: il·lustració de la publicació en castellà de l'assaig de R. Hart (pag. 10)

- 3) Participació simbòlica: són aquelles situacions en els que aparentment se'ls dona als infants l'oportunitat d'expressar-se. Però en realitat l'adult busca i selecciona a nens amb qualitats per expressar-se en públic i que donin una bona imatge. Ells no saben per què són escollits. Són buscats per "la foto". L'adult vol aparentar que hi ha participació. És molt semblant a la idea de "tokenism" d'Arnstein.

Els següents cinc nivells són considerats per Hart com **participació** en diferents graus ascendents que descriurien un continu des de la "mobilització participativa" a la "participació autònoma". La condició frontera per a Hart per al pas a aquesta part de l'escala és la informació cap als infants sobre el tema i sentit de la seva aportació:.

- 4) Assignats però informats: la denominació del nivell és prou significativa. Els nens comprenen les intencions del projecte i saben qui i perquè els ha "assignat" (ha decidit la seva participació). El seu rol és significatiu. Encara, però, hi ha un poder simbòlic en forma d'acumulació dels primers nivells ja que el projecte és de l'adult però, a diferència d'aquests, com s'ha dit, els infants estan correctament informats i a partir de la informació participen voluntàriament.
- 5) Consultats i informats: El projecte és dissenyat i dirigit pels adults que busquen l'opinió dels infants. Aquests comprenen el procés i les seves opinions són tingudes en compte, actuen com a consultors dels adults.
- 6) Projectes iniciats pels adults, decisions compartides pels nens: s'implica als infants en la planificació, definició, desenvolupament i presa de decisions. L'Adult crea espais i permet participació en projectes del seu interès amb el compromís d'una participació efectiva.
- 7) Projectes iniciats i dirigits pels infants: Els infants tenen la idea, s'organitzen i l'executen. Aquest és l'exemple de les intervencions espontànies dels nens iniciant jocs o altres activitats. El paper de l'adult és d'acompanyant: no intervé en el disseny ni en l'execució. Però s'ha de tenir en compte el seu paper de facilitador i amb l'opció (de l'adult) de no dirigir i retirar-se està influint i determinant l'execució de l'acció (Novella, 2009). Requereix un elevat grau d'autonomia dels nens. Són projectes difícils de trobar ja que els adults

generalment no son capaços de respondre a les iniciatives dels joves. És precisament aquí on esdevé l'oportunitat seriosa i valenta de la participació: la de cedir el poder. No sempre els adults n'estem disposats i sovint ens és difícil abandonar el rol protector i director.

- 8) Projectes iniciats pels nens, decisions compartides pels adults: Els infants organitzen i planifiquen i conviden als adults a participar o els incorporen en els seus projectes. Aquests projectes són escassos, no tant a causa dels infants com de la dificultat d'existència d'adults interessats en comprendre els interessos dels joves, a excepció dels professionals "animadors" (terme usat per Hart per referir-se als professionals de l'educació de carrer o l'animació sociocultural).

Els treballs de Hart destaquen per centrar-se en la visió protagonista de l'infant i constitueixen la base de molts més treballs en aquesta direcció. Les seves aportacions són imprescindibles per a qualsevol visió de la participació infantil.

1.2.5.2 Ángel Gaytán: nivells de participació per a una participació protagonista (1998) i indicadors de la participació

Gaytán (1998) defineix la participació com part i font d'un procés de protagonisme de l'infant on aquest ha d'exercir d'actor principal del seu desenvolupament. Principal però no únic. La seva proposta la realitza també en funció de la relació amb l'adult i, com s'ha dit, aquesta participació forma part d'un procés on es troben dos parts més com a integrants del procés de protagonisme que permetria la plena realització del plantejament de l'infant com a subjecte de drets. Com que la idea de protagonisme infantil serà desenvolupada més endavant, reprendrem la proposta d'aquesta autor tot i que es descriurà aquí la seva escala estreta del global de la proposta. Gaytán defineix sis nivells que ens podem trobar en el procés de l'exercici del poder infantil a partir de la seva relació amb l'adult:

1. Adultocràcia: el poder i autoritat de l'adult són absoluts. Pot ser, de totes formes, un punt de partida en ser l'actitud a la que està acostumada l'infant, per després propiciar el canvi (l'adult dirigeix totalment el procés i dona

instruccions a l'infant. Caldria anar desenvolupant pràctiques de cessió de poder de forma gradual).

2. Senyalització: els adults “marquen” el camí amb un grup petit sobre el que tenen influència quasi total.
3. Consulta: els adults tenen els plans i idees que després són “ venudes” als infants que les voten i accepten (o no).
4. Representació: un nombre seleccionat de membres de l'organització assumeixen la representació. Es corre el perill que aquestes persones no actuïn finalment com a representants sinó de forma particular.
5. Participació: els infants defineixen les seves activitats, assumeixen una responsabilitat conjunta i porten a terme els plans amb suport dels adults.
6. Autodirecció i autogestió: els nens dirigeixen la seva organització, executen les activitats i proposen noves accions sense ajut dels adults, amb control total i efectiu dels seus recursos.

a) Els indicadors de la participació:

Una aportació interessant d'aquesta proposta és la dels **indicadors per a la participació**. Segons Gaytán, un cop definits els nivells de participació i les seves característiques, si aconseguim identificar les característiques de participació en un grup estarem en condicions d'estimar el percentatge de poder que tenen aquests nens en el grup. Fer aquesta avaluació ens permet establir on estem i a on podem anar durant un període de capacitació i a activitats del grup. A partir d'aquesta idea presenta un model de tres indicadors: nivell de consciència, capacitat de decisió i qualitat d'acció. Cada un d'ells presenta una gradació concreta que es pot veure al següent quadre:

Fig. 16.⁸⁴ Indicadors per a la participació infantil (Gaytán 1998)

Indicadors d'avenç	Exemples	Components	Exemples
Nivell de Consciència	Què és participar? Qui participa? Tinc dret a participar?	Cap consciència	<i>Els infants no participen</i>
			<i>Estic obligat a participar</i>
		Consciència intuïtiva	<i>Diuen que em convé participar</i>
			<i>Tinc dret a participar</i>
		Consciència bàsica	<i>És just que jo participi</i>
			<i>Sé moltes coses i puc fer-les encara que m'equivoqui</i>
		Consciència profunda	<i>Em pregunto si he fet be les coses i si encara puc fer-les millor</i>
<i>Formo part de la meva comunitat</i>			
Capacitat de decisió	La meua veu implica acció al meu entorn?	Cap opció	<i>No puc prendre decisions</i>
			<i>Els adults prenen les decisions per mi</i>
		Opció única	<i>Crec que els adults tenen la raó</i>
			<i>Crec que els adults no tenen la raó</i>
		Opció relativa	<i>Pot ser aquesta decisió no sigui la millor</i>
		Opcions múltiples	<i>Existeixen altres possibilitats</i>
			<i>Jo tinc altres possibilitats</i>
Qualitat d'acció⁸⁵	Puc realitzar activitats? Vull ser part de nous projectes!	Acció imposada	<i>He de fer el que els adults volen</i>
		Acció conduïda	<i>Puc fer coses però necessito ajut</i>
		Acció negociada	<i>Puc intercanviar les meves idees amb altres i fer coses</i>
		Acció de vanguardia	<i>Tinc noves idees, les puc proposar i compartir</i>

b) Altres propostes d'indicadors.

Juntament amb la proposta de Gaytán, es destaquen altres autors que han proposats indicadors per a la participació infantil. La revisió d'aquests indicadors ens donen moltes pistes sobre les habilitats i competències per a la participació.

⁸⁴ Adaptació pròpia del quadre realitzat per Alfageme i cols. (2003) sobre la proposta de Gaytán.

⁸⁵ Alfageme i cols. (2003) adapten aquest indicador anomenant-lo capacitat d'acció en relacionar-lo amb la influència de l'adult i poder real aconseguit per l'infant. Mantinc la idea de qualitat de Gaytán tot fent i matisant que, al meu parer, aquesta qualitat d'acció depèn directament de la capacitat d'acció.

- Espinar (2002): A la publicació *El ejercicio del poder compartido*, l'autor ens ofereix indicadors per a valorar i graduar el dret a opinar, els projectes, la presa de decisions, la participació en l'acció, etc. La proposta es realitza a partir de la concepció de participació com a poder exercit pels nens i va, per tant, en la línia de valorar el grau d'apoderament i de protagonisme.
- Arnillas i Paucar (2006): *Monitoreo y evaluación de la participación infantil en proyectos de desarrollo*. Permet sobre tot l'avaluació dels projectes i de la participació de nens i adolescents en aquests projectes.

1.2.5.3 Harry Shier i els camins cap a la participació

Shier realitza dos interessants aportacions separades en el temps (2001 i 2008)⁸⁶. A la primera (2001) presenta una proposta, a partir de l'escala d'en Hart, de cinc nivells. Sorgeix d'una experiència pràctica en un programa on es van fer servir infants com a assessors culturals. L'autor explica que el model no pretén substituir l'escala d'en Hart, en la qual es basa, sinó ofereix una **eina als professionals** per explorar altres aspectes del procés de participació, segons ell mateix diu. Veiem, doncs, en aquest autor la idea de procés com a recorregut per un camí articulat per cinc nivells⁸⁷:

1. S'escolta als infants.
2. Es recolza als infants per a que expressin les seves opinions.
3. Es prenen en compte les opinions dels infants
4. Els infants s'involucren en processos de presa de decisions.
5. Els infants comparteixen el poder i responsabilitat per a la presa de decisions.

A cada nivell els graus de compromís amb el procés d'apoderament que poden tenir les persones i institucions pot ser diferent. El model identifica tres etapes:

⁸⁶ Shier fa una primera proposta anomenada "els camins de la participació" i nou anys després, a partir d'una experiència amb infants treballadors reformula la proposta amb el nom de "resseguint els camins de la participació"

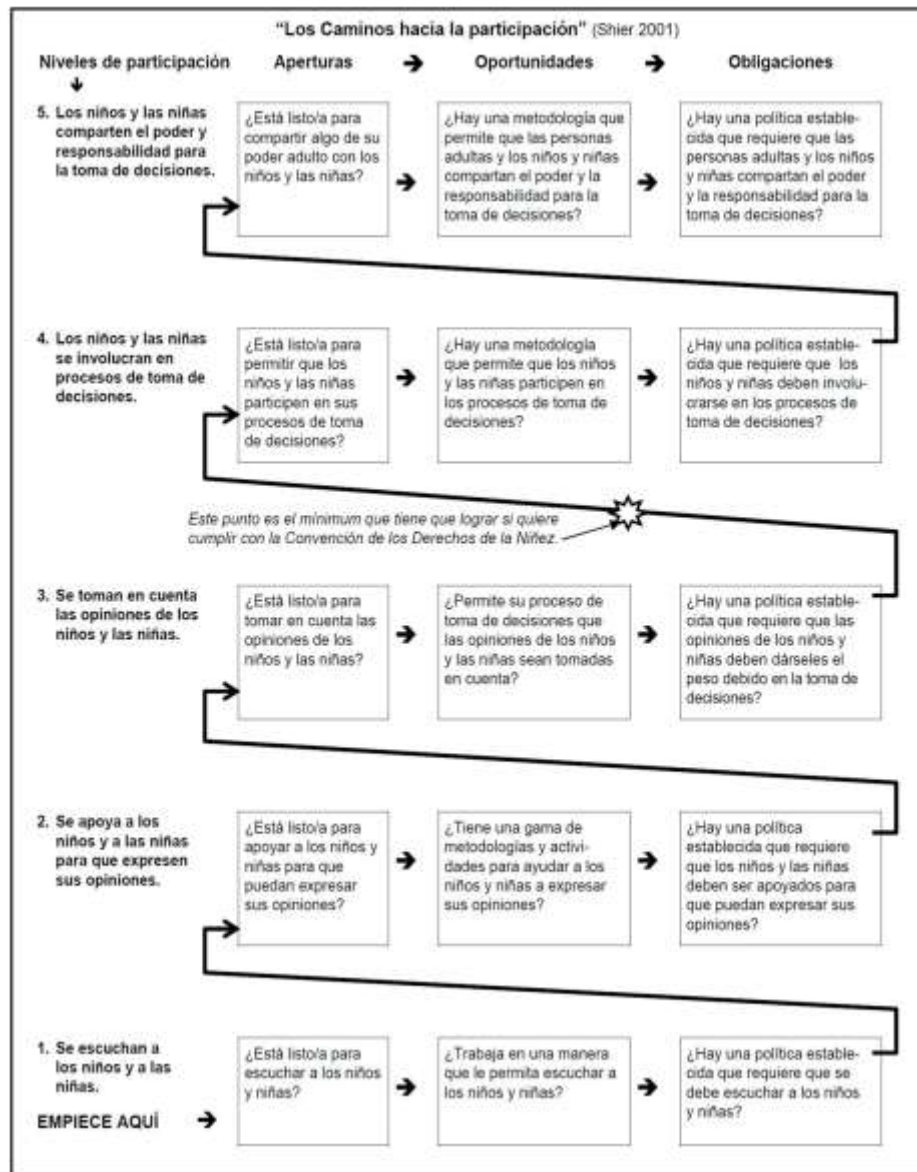
⁸⁷ Shier prescindeix dels nivells de "no participació"

- Apertura: es produeix en el moment que algun professional està preparat per iniciar el procés (compromís personal, voluntat). Existeix la intenció però caldrà l'oportunitat.
- Oportunitat: es compleixen les necessitats per a que el professional pugui passar a la pràctica : recursos, capacitats i coneixements, metodologies...
- Obligació: quan s'ha establert una política establerta en l'organització; la participació dels infants s'integra al sistema.

A partir de la doble entrada conformada pels cinc nivells i els tres graus, es configura un recorregut-guia per als professionals en forma de preguntes (com una mena de diagrama de flux lineal i unidireccional) de manera que en contestar-les s'identifica el punt en el que es troba i les passes que s'han de seguir. En produir-se una resposta "no" (negativa) cal preguntar-se que hem de fer, quins canvis s'han de propiciar i produir per a contestar "sí" i passar a la següent pregunta. Al camí s'assenyala el punt mínim per complir amb el que es diu a la Convenció de drets dels Infants.

Shier reconeix que no hi ha un nivell específic, com a la proposta d'en Hart, en que els infants prenen decisions independentment dels adults ja que el model, com diu, identifica nivells de participació a través de modalitats d'interacció entre infants i persones adultes. La proposta és, però, interessant com a eina per a iniciar treballs en participació des d'institucions o professionals que volen iniciar el procés d'apoderament. Tot i això, creiem que se l'ha de criticar un aspecte que també reconeix l'autor: no arriba a la part d'apoderament de l'infant com a generador de projectes, propostes i accions independentment de l'adult. De fet no hauria estat un model escollit per al seu estudi en aquest marc teòric de no ser per l'ampliació que Harry Shier realitza nou anys després (2010) a partir d'una nova experiència en un entorn i situació totalment diferent a la que va originar el seu primer treball.

Fig. 17: Els camins cap a la participació (Shier 2001, 111)⁸⁸

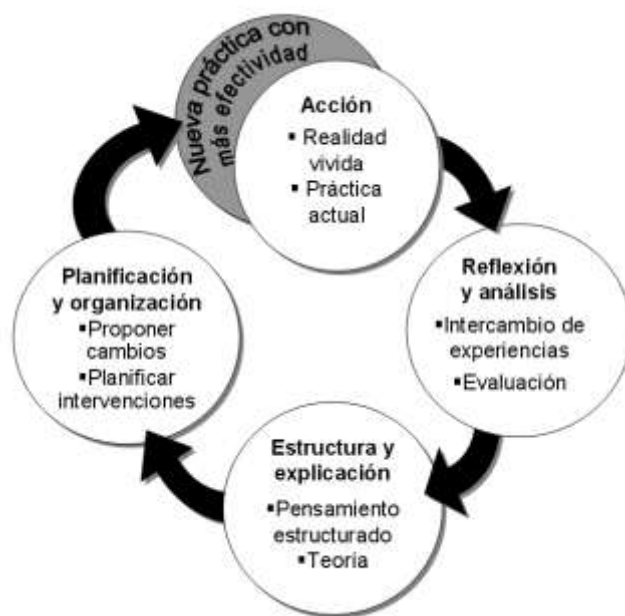


La nova proposta es realitza en un treball anomenat *Reprement el camí de la participació* (2010). En aquesta publicació, a partir de l'experiència de treball amb adolescents del sector cafeter a Nicaragua, l'autor reconeix la limitació del seu primer treball. L'autor descobreix en la seva experiència com infants i adolescents són gestors del seu propi desenvolupament. Aquest fet ja era destacat per Hart quan apuntava la capacitat de l'infant d'organitzar-se en absència de l'adult. Un dels punts de partida del treball va ser la formació i capacitació del que anomena "promotors" que

⁸⁸ Reproducció de la il·lustració de la publicació en castellà citada.

eren joves entre 12 i 18 anys del propi grup. Es tractava d'una capacitació per afavorir rols de lideratge. L'enfoc pedagògic de capacitació que es fa en aquestes formacions està basat en el model de cicle d'aprenentatge vivencial de quatre moments derivat de Kolb i que adapten els promotors del programa. Com veurem més endavant, la proposta didàctica objecte d'aquesta tesi es basa en aquest mateix cicle i comparteix aquest aspecte metodològic descrit per Shier. Tot i que es dedicarà un apartat a la descripció del model en el que expressament es basa la proposta, destacarem que, com indica l'autor, el procés educatiu s'inicia amb la pràctica, amb l'experiència vívida i continua amb una reflexió que permeti l'estructuració i la teorització a partir de la qual es pugui planificar la intervenció i es retorni a una nova pràctica més efectiva com a nova experiència des de la que pot tornar a començar el cicle.

Fig. 18 : Aprenentatge vivencial segons Shier (2008)⁸⁹



Aquest procés de capacitació de promotors és un dels elements que es consideren cabdals en aquesta proposta i una de les referències més importants en el context de la proposta d'aquesta tesi.

Continua el procés quan, a partir de la capacitació de promotors, es va constituït una xarxa on es multipliquen coneixements i habilitats entre altres infants i adolescents. Això permet la involucració en accions comunitàries per al

⁸⁹ Reproducció de la il·lustració original de la publicació en castellà (2008)

desenvolupament de drets. El protagonisme avança quan aquells promotors amb més capacitats es van integrant en equips territorials dels gestors del projecte de forma que es responsabilitzen de les tasques de gestió del propi projecte afavorint processos d'autogestió, autonomia i protagonisme. A partir del que s'ha descrit, Shier (2008) afirma el següent:

«Aquesta experiència⁹⁰ ens ensenya que la participació és més gran, més àmplia i més complexa del que ens suggereixen els models més coneguts -almenys provinents de l'hemisferi nord⁹¹ -, d'en Hart (1992), Franklin (1995), Treseder (1997)⁹² i el mateix *Camins de la Participació* de Shier (2001), tots enfocats en una foto estàtica de nivells de participació. El nou model que queda per construir més bé s'ha d'enfocar en processos dinàmics en els que diferents nivells espais i modalitats de participació es transformin i interactuïn en el temps i el context».

Conclou dient que un dels majors reptes dels adults que volen facilitar processos de participació infantil és assegurar que aquests no siguin manipulats. La forma seria recolzant processos graduals des de sota: «aprenent, compartint, organitzant i mobilitzant les seves accions; per a que quan els infants demanin tenir veu en les grans decisions que els afecten arribin a la mesa amb una força que no es

⁹⁰ l'experiència completa es pot consultar a la publicació

⁹¹ Resulta interessant aquesta apreciació que fa Shier. En línia amb ella afegeixo que en la revisió de la literatura al respecte, els treballs on es tracta la participació coma apoderament i clau en el desenvolupament comunitari són aquells precisament provinents d'Amèrica Llatina i, en especial, de col·lectius i comunitats amb necessitats expressades de desenvolupament com comunitats infantils, indígenes, etc.

⁹² Ambdues propostes són variacions de l'escala d'en Hart. La primera, la de Bàrbara Franklin (1995) proposa una escala de 10 esgraons classificats en tres models de participació: models de No Participació (amb els esgraons "sense consideració de l'infant, "l'adult mana" i "l'adult mana bondadosament"), models de Participació (amb els esgraons "manipulació", "decoració" i "simbolisme") i els models Participatius (amb els esgraons "invitació", "consulta", "decisió conjunta", "els nens dirigeixen", "adults ajuden" i "els nens al capdavant"). Alguns autors parlen, referint-se als tres models que agrupen els esgraons, de "no participació", "preparticipació" i "participació" (Espinar 2002). Com es veu és una escala molt semblant a la d'en Hart ampliant el model sobre tot en la consideració del que és no participar. Pel que fa al model de Treseder (1997) és una proposta circular també en funció del grau de poder que tenen els nenes i els adults en la presa de decisions: "assignats però informats", "consultat e informat", "iniciat pels adults però decisions compartides amb els infants", "iniciat pels infants i decisions compartides amb els adults" i " iniciat i dirigit per als infants". Com es veu aquesta és pràcticament la proposta d'en Hart sense els nivells de no participació i incloent una variació de forma: Treseder no concep la participació infantil en forma de graus sinó que entén els nivells com a no excloents en funció de com nenes i adults comparteixen el poder en la presa de decisions (Casas 2008). Per ampliar informació sobre aquests models es pot consultar a González (2006, pag. 14) per a l'escala de Franklin i Casas (2006, pag. 350-351) per ambdues propostes.

pugui ignorar». Com a producte presenta l'Arbre de la participació elaborat per CODENI i que reproduïm a continuació:

Fig. 19: L'arbre de la participació (Shier, 2008)⁹³



⁹³ Il·lustració original del treball presentat en castellà (pag 81)

1.2.5.4 Tipologia de Trilla i Novella (2001)

Jaume Trilla i Ana Novella (2001, 2011, 2014)⁹⁴ presenten al 2001 una tipologia diferent partint de quatre classes més àmplies de participació on cada una de les classes es defineix per característiques pròpies, essent formes qualitativa i fenomenològicament diferents. Totes elles aporten elements significatius per al desenvolupament de competències participatives i es produeix un increment progressiu de la complexitat de la participació de nivell en nivell (fins arribar al quart). Aquestes formes de participació, de forma ascendent, serien:

1. Participació simple: Consisteix en prendre part en un procés o una activitat com a espectador o executant. Això implica que l'adult l'ha preparat. És una participació sobre tot de tipus "quantitatiu". També inclouria activitats no decidides pels participants però on tenen un cert grau d'autonomia per prendre decisions i transformar el desenvolupament de l'activitat. parlem d'actes festius, elaboració de manifestos...
2. Participació consultiva: els infants intervenen no com a espectadors o executants sinó que ho fan mitjançant l'ús de la paraula. Suposa escoltar-los. Aquestes formes van des de demanar opinió sense compromís d'acatar-la fins a processos consultius vinculants. Són exemples les remodelacions d'espais, representació en comissions...
3. Participació projectiva: Mentre les dos formes anteriors tenen una connotació d'exterioritat, en aquest model el projecte és també de l'infant. Requereix més compromís i corresponsabilització i és condició que els participants sentin el projecte com a propi; els infants es converteixen en agents actius, la seva implicació és indispensable per al projecte. No suposa únicament opinar sinó imprescindiblement passar a l'acció. Seria el cas quan els nens i les nenes, davant un qüestió o tema s'organitzen per a la recerca d'informació i proposen accions al respecte, sent l'ideal que desenvolupin alguna d'elles. No caldria la intervenció de l'adult, són competents els infants per participar projectant⁹⁵. Els adults i les institucions poden intervenir per desenvolupar les competències i

⁹⁴ Els continguts d'aquest apartat recullen l'assaig del 2001 però també les aportacions a l'article del 2011 *Participación, democracia y formación de la ciudadanía* i el treball del 2014 *La participación infantil*, al llibre *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*.

⁹⁵ Considerem que, en el cas d'infants sense experiències prèvies de participació, aquest nivell els és difícil d'assolir. Treballar programes com el que es proposa en aquest treball ha de permetre desenvolupar competències que els permetin situar-se en aquest nivell.

ampliar les possibilitats de participació (facilitar mitjans, animació...). En tot cas, els nens i adolescents han d'assumir el projecte com a propi malgrat hagi sigut iniciat pels adults i aquests han d'estar disposats a que el projecte sigui reformat i reformulat.

4. **Metaparticipació:** Els propis subjectes demanen, exigeixen o generen nous espais i mecanismes de participació. Implica un elevat grau de complexitat i de competències participatives. L'objectiu de la participació és la participació en sí mateixa (reivindicar-la i/o analitzar-la). Afirment els autors de la proposta que les competències participatives són contingut de la participació. Aprofundirem en aquest aspecte en apartats següents ja que és un dels que sustenta la proposta d'aquesta tesi.

La proposta es completa amb la inclusió de quatre criteris o factors moduladors que pretenen refermar la idea que les quatre formes suposen un increment progressiu de la complexitat i que permeten establir a cada forma diferents gradacions. Per tant van referits de forma transversal als quatre tipus de participació. Aquests factors a tenir en consideració són:

- **IMPLICACIÓ:** és el grau amb el que els participants se senten afectats o relacionats amb el tema o qüestió al voltant del qual es troben per participar. Té a veure amb la part emotiva de la participació i és un factor que modula la motivació. El grau d'implicació es pot referir a cada un dels quatre tipus.
- **INFORMACIÓ-CONSCIÈNCIA:** Aquest criteri té a veure amb la part cognitiva i tracta del grau de consciència sobre el sentit i finalitat del projecte i de la participació en ell així com de la quantitat i qualitat de la informació de la que disposem. També modula la motivació en tant que el grau i tipus d'informació pot determinar l'interès pel tema (la desinformació o ignorància no estimularà la participació i, a la vegada, pot posar en coneixement el grau d'afectació que regula la implicació). El valor d'una opinió, diuen Trilla i Novella, serà directament proporcional a la qualitat i quantitat de dades i coneixements que es tinguin sobre el tema; el fracàs està assegurat si s'actua desinformat. JA hem vist també que ser conscient de que s'està participant i tenir informació (prèvia i posterior) són condicions indispensables.

- **CAPACITAT DE DECISIÓ** : Pot referir-se a la competència psicològica de la que disposa un individu per prendre decisions (desenvolupament en funció de l'edat, o estat psicològic) i als aspectes contextuais i/o legals, polítics, econòmics, etc. Diversos autors en la bibliografia consultada coincideixen en assenyalar aquests darrers com a factors limitadors de la participació. Sovint es pressuposa la immaduresa psicològica i es converteix aquest factor en contextual en ser una consideració adulta limitadora.
- **COMPROMÍS-RESPONSABILITAT**: Tenir dret a participar deriva en el deure a la responsabilitat, en l'assumpció de les conseqüències de la participació. Compromís, participació i responsabilitat estan relacionats i són mútuament influents. L'exigència de compromís i responsabilitat van en augment en els quatre tipus de participació.

Malgrat els quatre tipus de participació siguin qualitativament diferents, no són excloents, poden haver-hi processos de participació en els quals es produeixi més d'un tipus de participació i, en aquest sentit, quantes més possibilitats d'experiències de participació tinguin els infants en el procés formatiu millor serà i encara més si es van combinant les quatre (Novella, 2007).

Pel que fa als factors moduladors, aquests tenen implicacions directes en les competències per a participar i, a la vegada, les competències de les que disposen els infants intervenen en els factors. El treball en desenvolupament de competències no pot obviar aquests factors moduladors. La proposta que es presenta contempla aquest treball infusat en les activitats que es dissenyen. En certa manera, aquests factors són habilitats i competències personals. D'acord amb aquest autor i autora, és en l'exercici de la participació i de les activitats i accions corresponent que es despleguen competències i s'adquireixen de noves, la participació no és un saber acadèmic que pugui ser traspassat.

Fig. 20: Factors moduladors de la participació

Tipus de participació	Factors moduladors			
METAPARTICIPACIÓ	Implicació	Informació- Consciència	Capacitat de decisió	Compromís- responsabilitat
PARTICIPACIÓ PROJECTIVA				
PARTICIPACIÓ CONSULTIVA				
PARTICIPACIÓ SIMPLE				

Finalment assenyalar també la interessant aportació sobre el que serien les condicions per a una participació real i efectiva. Segons Trilla i Novella aquestes serien: el reconeixement del dret a participar, disposar de les capacitats necessàries per exercir-lo i que existeixin els mitjans i/o espais adequats per fer-ho possible. Aquestes condicions s'haurien de donar conjuntament.

1.2.5.5 Adaptació de l'escala de Hart: Fundació Ferrer i Guàrdia (2009)

La Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia⁹⁶ adapta l'escala de R. Hart i realitza un canvi d'ordre en els graons set i vuit, els més alts de l'escala, com a proposta per al treball i estudi de la participació a les entitats del seu àmbit educatiu i ideològic. A l'escala modificada de Hart i que fan servir tant Acció Escolta com l'Associació de Casals de Joves de Catalunya (moviments associatius catalans en l'àmbit de l'educació no formal), el màxim grau de participació és aquell en el que es dona la plena autonomia dels joves i els infants, és a dir, les accions pensades i executades pels mateixos infants i joves (Cortés, coord. 2009).

«L'escala de Hart dóna prioritat als espais i/o les situacions de màxima autonomia per als joves, ja que tant els agrupaments com els casals són, per damunt de tot, un model d'autoorganització que es fonamenta, en primera i en darrera instància, en la llibertat dels joves que s'hi associen. Són ells els únics protagonistes. Aquesta finalitat concorda també amb el plantejament que fem des dels esplais sobre la participació i la responsabilització progressives, tot pensant que l'autonomia als grups d'edat va creixent a mesura que els grups es fan més grans» (P. 20).

El context de l'adaptació és la visió i defensa del màxim protagonisme dels i les joves de forma autònoma per la qual cosa els projectes iniciats i dirigits per als joves constitueixen la fita del treball educatiu en participació que realitzen aquestes institucions educatives.

⁹⁶ La fundació Francesc Ferrer i Guàrdia pertany al Moviment Laic i Progressista de Catalunya. Més informació a <http://mlp.cat/es/> i <http://www.ferreruardia.org/es/>

Fig. 21: Adaptació Fundació ferrer i Guàrdia de l'escala de Hart.

ESCALA HART	ESCALA F.F.F.G.
8. Iniciada pels joves, decisions compartides pels adults	8. Projectes iniciats i dirigits pels joves
7. Projectes iniciats i dirigits pels joves	7. Iniciada pels joves, decisions compartides pels adults
6. ...	6. ...

1.2.5.6 Nivells de participació per apoderament (IIN 2011)⁹⁷.

Dins del projecte *Protección y promoción de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en el sistema Interamericano*, l'IIN amb el recolzament de l'Agència Canadenca de Cooperació al Desenvolupament va publicar al 2011 un treball amb el nom de *La Participación como Acción Creadora*. Aquest treball pretèn ser, com expliquen els seus autors (Gutiérrez i cols), un «manual d'eines per a promoure i protegir la participació de nens, nenes i adolescents a les Amèriques». Com a aportació, en aquell treball trobem una proposta cíclica de diferents “estats” de participació a partir de concebre la participació infantil com a procés. A continuació s'exposa el model extret directament del treball esmentat i que també apareix a una publicació d'Alfonso Gutiérrez Herazo (2011) anomenada *El hecho del dicho*⁹⁸.

Aquest model parteix d'una definició operativa del que és un procés participatiu a partir dels aspectes considerants com a components de la participació extrets a partir de l'article 12 dels Drets de l'Infant i que ja s'han vist anteriorment:

«Un procés és participatiu en la mida en que es fa efectiu el dret dels nens, nenes i adolescents a **ser informats, emetre opinió, ser escoltats i incidir en els decisions** que es prenen respecte de temes que són del

⁹⁷ L'Institut Interamericà del Nen la Nena i Adolescents és un organisme de l'OEA que assisteix als estats en el desenvolupament de polítiques públiques des de la perspectiva de la promoció, protecció i respecte als drets dels infants. Busca el consens i compromís dels estats membres en aquesta matèria. Més informació: <http://www.iin.oea.org/IIN2011/index.shtml> .

⁹⁸ També de l'IIn i en el marc del mateix projecte.

seu particular interès i incumbència en l'àmbit familiar, judicial, educatiu, de la salut, institucional, comunitari i de les polítiques públiques, seguint sempre els Principis de No Discriminació, d'Autonomia Progressiva, d'Interès Superior dels infants i adolescents i del Dret a la Vida i a les garanties per a la seva supervivència i desenvolupament»⁹⁹ (op. cit., pag. 19).

En el model presentat s'articulen els components de la participació dins d'una perspectiva temporal o de procés. La idea de procés pot ser estructuralment semblant a la idea d'escala però es diferencia en ser un recorregut no tant d'esgrons ascendents sinó de camí, a l'igual que ja introduïa la proposta de Shier vista anteriorment.

La participació, segons els autors de la proposta que descrivim en aquest apartat, es farà evident pel nivell d'apoderament amb que els infants puguin desenvolupar aquests components, el nivell de reconeixement dels seus drets, el nivell de respecte a les seves edats i el nivell d'abordament dels seus temes d'interès així com en funció de les seves pròpies iniciatives. Un aspecte interessant del model és que pot ser desenvolupat en diferents escenaris i dinàmiques: en formes més bàsiques de participació (per exemple jocs) fins a formes més complexes com models d'intervenció pública i política.

El model de procés no implica que una forma tingui més valor que una altra o que s'hagin de produir en un ordre determinat. La idea és presa de la proposta d'en Hart en concebre la participació també com un procés que va de la manipulació a l'autonomia en la gestió d'accions o projectes. Hernández i Gutiérrez plantegen el procés de participació com a oportunitat de socialització i aprenentatge, coincidint amb molts altres autors (Novella, Trilla, Gaytán, Casas, entre d'altres). A més, diuen, en ser un procés constant i continu, reflecteix l'expressió d'expectatives i d'interessos i tot allò que generi la interacció entre les persones. És un procés helicoïdal o espiral, no un procés de traspàs d'etapes. Parteix de la vinculació d'**estats** o nivells d'apoderament que poden vincular-se entre si o acumular-se. Es recullen set estats:

- Estat Participar: Es refereix a la primera iniciativa per actuar o intervenir, i és l'element central que influeix en tot moment o estat de la resta dels descrits.

⁹⁹ *Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*, Octubre 2010 IIN (nota aclaradora textual de la publicació, pag. 19)

Determina un primer convenciment o voluntat, moltes vegades no visible. Es diu que és l'etapa "0" ja que és condicionant per a qualsevol forma de participació.

- Estat Actuar: Es refereix a la primera evidència concreta de l'acció, el primer fet visible: actes lliures i conscients que produeixen un efecte sobre alguna cosa o persona. Aquesta conducta pot estar condicionada a estereotips o exclusions la qual cosa propicia que infants o adolescents es reprimeixin i no participin¹⁰⁰.
- Estat Ser part: Indica ubicació (espai, temps, lloc). Implica posar en joc habilitats (recerca i elaboració d'informació, donar opinió, liderar...). Aquest etapa es considera la primera evidència concreta de participació i es caracteritza per la ubicació dels infants en un espai, un temps i/o un lloc on poder demostrar habilitats de forma que es pot estimular apropiació i desenvolupament.
- Estat Tenir: És la possibilitat d'apropiar-se i apoderar-se mitjançant accions que ho demostrin (proposar, reforçar, sostenir, transformar...). Suposa tenir predisposició a fer i a ocupar-se (apropiació de procediments i estructures), guardar, tenir cura, defensar quelcom, etc.
- Estat decidir: l'acció deixa empremta en la comunitat o grup. Es fa visible o tangible d'alguna forma. La diferència amb l'estat "Actuar" ve donada per la qualitat de la informació (aspecte també cabdal en Hart), la ubicació d'objectius comuns i el fet de fer-se càrrec de decisions de forma responsable.
- Estat Ser: l'infant reforça la seva identificació amb el grup o col·lectiu, obté seguretat i reconeix el significat i valor de la paraula ciutadania. S'identifica també de manera individual però respecte d'un grup. Es comencen a evidenciar els nous aprenentatges que influeixen en ell, el grup i la participació.
- Estat Conviure: és la mostra concreta que els infants són subjectes actius, ciutadans que aporten. Implica presentar idees i propostes. La participació

¹⁰⁰ En una recerca anterior que es referencia més endavant com un antecedent.

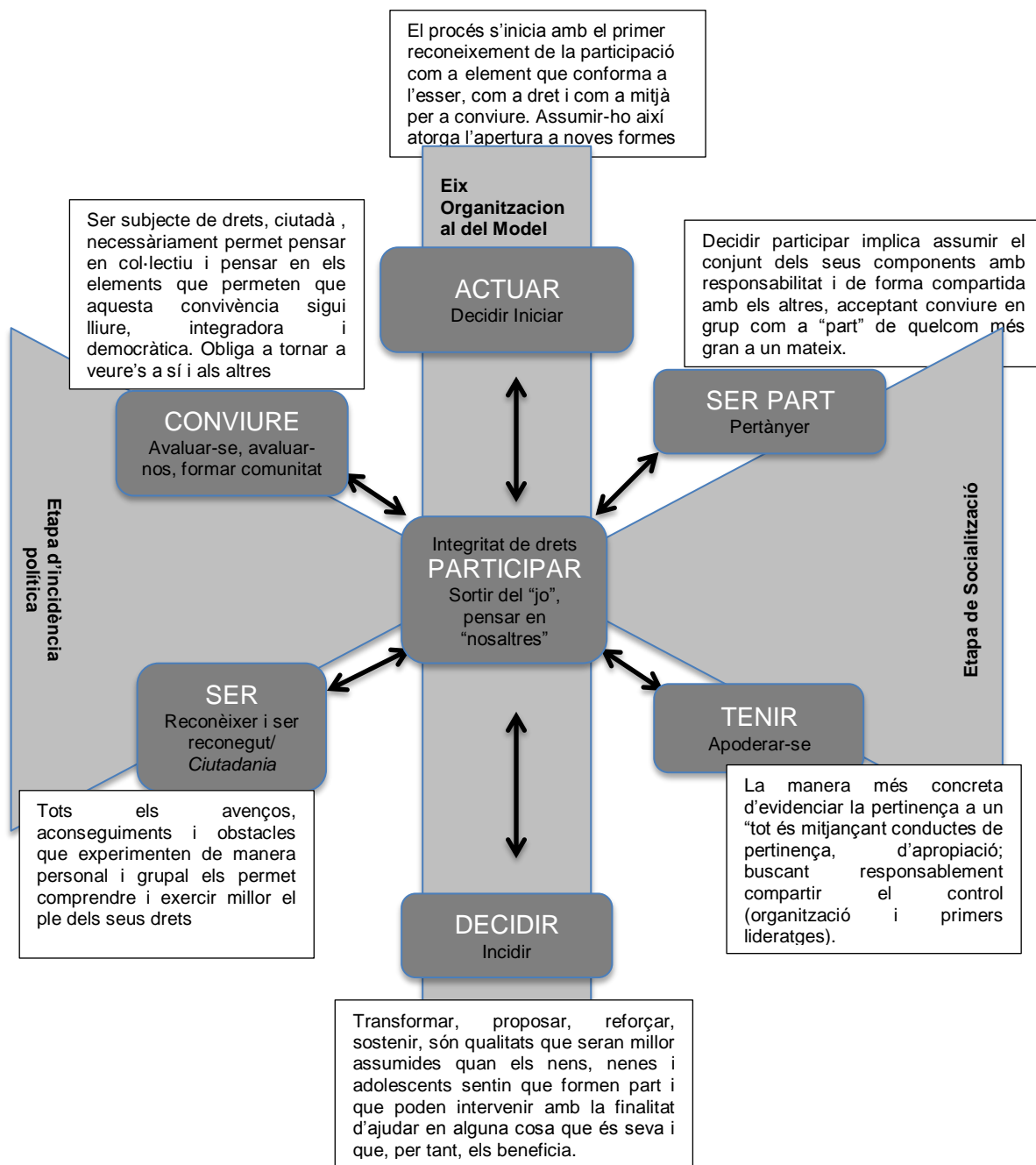
permet l'apertura a nous espais i a experiències amb adults o altres infants i joves. Permet també proclamar la llibertat i autonomia progressiva. «En aquests sentit l'acte de participar es torna a viure com un moment de possibilitats d'actuar, ser part, tenir, decidir i ser apostant a realitzar noves activitats que sorgeixin del consens i la reflexió» (Op. Cit., 26). S'avaluen i es replantegen noves estratègies per participar podent iniciar-se el cicle però amb més experiència i particularitats (és un estat semblant a la metaparticipació descrita per Trilla i Novella).

Com a consideracions al model a partir de la seva experimentació, els autors afegeixen que quan es passa d'un estat a un altre es millora i que tots els infants i adolescents comencen per diferents estats del cicle podent anar i tornar de forma que, a mida que es transita pels estats, es va guanyant experiència. Es plantegen també, a partir de l'anàlisi i experimentació del model, tres grans eixos o línies que organitzen el model en tres etapes:

- Etapa organitzacional del model: és la part central constituïda per l'eix "Actuar-Participar-Decidir". La participació efectiva ha de ser un acte conscient i voluntari, amb una direccionalitat i una intencionalitat.
- Etapa de socialització: formada pel triangle "Ser Part-Participar-Tenir". Aquestes accions tenen a veure amb les accions pròpies de la reordenació d'una persona en funció del seu context, entorn i mitjà social com a constitutiú de la seva socialització.
- Etapa d'incidència política: formada pel triangle "Ser-Participar-Conviure" i és per entendre la participació com vinculada a actes que tenen fonament i funció política del dret i principi de la participació.

En l'esquema següent es reflecteixen tots els aspectes referits del model per a la seva visió més global:

Fig. 22: Nivells de participació per apoderament.¹⁰¹



¹⁰¹ Reelaboració pròpia del disseny a partir del quadre original (Gutiérrez i cols., 2011, 229 incloent els textos propis dels autors.

1.2.5.7 Altres models.

No seria l'objectiu d'aquest treball reproduir totes les propostes sobre escales o nivells de participació infantil. Només s'han descrit les més significatives i representatives en relació amb el context dels objectius de la tesi. Les propostes analitzades, tant en aquest apartat com l'anterior sobre la participació en global, són les s'ha cregut que mostren més clarament els processos d'apoderament i la relació entre aquests processos i les conductes, comportaments i habilitats tant dels infants com dels adults. Un document on es poden trobar multitud de propostes expressament orientades a la participació dels infants i dels joves per poder ampliar més informació és el treball d'Andrea Karsten (2012)¹⁰² on recull 36 models, començant per els d'Arnstein i Hart. Algunes de les propostes recollides parlen de la participació online dels joves establint percentatges a partir dels rols d'espectadors i/o productors en l'entorn 2.0.

Als models exposats en detall es podria incloure, sense ànim de redundar més en la idea, el de Reddy i Ratna (2002) ampliat, entre d'altres, al treball de Casas (2008). La seva tipologia és molt semblant a la de Franklin però amb dotze "tipus" (no parla de nivells) en un model de piràmide cònica on la base és el tipus més intens i a dalt de tot el menys. Diuen que la relació existent entre adults i infants no permet una participació igualitària i que, per tant, cal una nova concepció d'aquesta relació de forma que es basi en la negociació i els principis democràtics i on, en comptes de dependència o independència, hi hagi interdependència, on la relació no sigui jeràrquica sinó de baix cap a dalt i on no es mantinguin les pràctiques i estructures hegemòniques existents.

1.2.6 Enfocs teòrics de la participació infantil

Espinar (2002) assenyala una sèrie d'enfocs teòrics o tendències de la participació dins de la publicació *El ejercicio del poder compartido* i a partir del treball de Cussiànovich i Márquez (2002). També són recollits per Alfageme, Cantos i

¹⁰² Es coneix com *El Popurri de Karstein*. Disponible a http://www.youthpolicy.org/wp-content/uploads/library/Participation_Models_20121118.pdf. Cap de les propostes recollides en aquest apartat de Participació Infantil, a excepció de la d'en Hart, es troba en aquest treball.

Martinez (2003)¹⁰³. Es tracta d'una proposta sobre cinc formes, cinc enfoc a l'hora d'elaborar els discursos sobre la participació infantil:

- Enfoc de la Convenció Internacional (1989): L'infant com a subjecte de dret, exercici de drets en funció de la maduració i desenvolupament (la qual cosa pot portar a entendre la participació com una pràctica progressiva). Prima l'interès superior de l'infant. Visió cultural de la infància: proteccionisme.
- Enfoc segons R. Hart (1993): Compartit per molts dels models d'escales i nivells basats en el d'en Hart. Relacionat amb la condició de ciutadania que tenen els nens i amb els projectes que involucren als infants. La participació com procés i mitjà per a construir democràcia. Aquest enfoc és anomenat com de "participació gradual" per Alfajeme, Cantos i Martinez (2003)
- Enfoc de la precitadania de Garcia i Micco (1997): l'infant com a ciutadà en potència amb moral en formació i en trànsit a l'autonomia. La participació com a socialització i temps previ per a "l'habilitació política".
- Enfoc del Dret Facilitador de Peter Crowley (1998): la participació ha de ser respectada no únicament coma fita en si mateixa sinó també com a estratègia per a aconseguir altres objectius; com un principi director i un dret facilitador. El dret de la participació s'ha de donar en tots els assumptes i àmbits d'interès dels infants i no únicament en els qüestions tractades a al convenció (caràcter civil i polític).
- Protagonisme infantil (dècada de 1970): a partir d'experiències concretes amb infants de carrer i d'infants treballadors (situacions de marginalitat), proposa Espinar la promoció del protagonisme integral com a pràctica i estratègia metodològica. Sosté la consideració de l'infant com a actor social, visió de la construcció d'identitat i de l'exercici ciutadà del poder.

Aquests enfoc no són excloents, mantenen relació i/o comparteixen elements comuns. També, afegeix Espinar, que tot i que la Convenció de Drets dels infants no constitueix un enfoc en si mateix, sí destaca com a marc jurídic i axiològic des del qual

¹⁰³ *De la participación al protagonismo infantil*, p. 37-45

s'entén la participació infantil. En això es coincideix amb altres postures que hem vist anteriorment. Als altres enfoc tenim concepcions de la participació i, a alguns, fins a cert nivell d'operativització d'aquesta. Segons l'autor, la tasca pendent és construir una proposta teòrica i pràctica de la participació infantil .

La proposta que conté aquesta tesi fugiria, amb matisos, de l'enfoc de Garcia i Micco i es basaria en el marc jurídic de la Convenció, compartint la idea del dret facilitador de Crowley (1998) i l'enfoc de la condició de ciutadania (No tant exclusivament per la proposta de Hart sinó més d'acord amb la tipologia de Trilla i Novella i el replantejament de Shier), identificant-se, de forma més clara, amb l'enfoc del protagonisme que comparteixen, entre d'altres, les aportacions de Novella, Trilla, Shier, Gaytan, Corona i Morfin, Casas, Gaytán, Galceran i Cussiánovich. No compartim la idea de considerar al l'infant com a precitadà tot i que cal reconèixer el fet del procés de formació moral i de desenvolupament d'autonomia no tant en quant com un fet limitador sinó com un aspecte per a potenciar i implementar la funció educadora i facilitadora de l'adult i per justificar la necessitat de propiciar les practiques participatives com a procés d'aprenentatge.

És per això que, a continuació, s'aprofundirà més en el concepte i idea de participació protagonista.

1.2.7 L'enfoc de la participació protagonista.

Com hem vist, parlar de participació protagonista significa enfocar d'una manera molt concreta la participació o, més exactament, del paper de l'individu en participar. Tot i que aquest enfoc és planteja de forma més evident des de la visió de la participació infantil, és un enfoc a compartir en la participació en general. Com s'ha vist en la revisió feta dels models i la definició de la participació, aquest era també un objectiu principal lligat amb l'exercici de la ciutadania i al fet de "ser protagonista" del desenvolupament. Els esgraons més alts de tots els nivells i escales pressuposen aquest protagonisme. Segons Cussiánovich (2005), el protagonisme permet reprendre la condició de subjecte i actor de l'infant, del seu dret a l'opinió, a tenir veu, i a participar en tot allò que li concerneix. Es parteix de la condició de dignitat i igualtat de

la que tota persona gaudeix o ha de gaudir (Drets Humans i, per suposat, Drets dels Infants) i de l'essència de ser subjecte social.

La participació és vista com un «principi, una pràctica i un procés que apunten no sols a la conscienciació de l'individu sinó a la construcció d'actors socials; està vinculat a l'exercici de la ciutadania i del poder» (Espinar, 2003, 17). Els enfocaments excessivament proteccionistes que presenten l'infant com un objecte passiu sota la protecció de l'adult neguen la necessitat i el dret a ser escoltats (en els termes expressats anteriorment). Reconèixer el dret a la participació dels infants implica acceptar que posseeixen valors, competències, coneixements i habilitats; que són subjectes socials de dret, que tenen responsabilitats i que són capaços de contribuir en societat i, per tant, que poden exercir la seva ciutadania com a requisit bàsic per al seu desenvolupament (Arnillas i Paucar, 2006; Trilla i Novella, 2011).

Com ja s'ha dit en algun punt d'aquest treball, moltes de les experiències més enriquidores sobre participació infantil provenen de l'àmbit llatinoamericà en col·lectius empobrits o marginats on, a més, la presència i directivitat de l'adult és baixa o inexistent. En aquestes experiències els infants i adolescents han demostrat gran capacitat per apoderar-se'n (d'*empowerment*) i han propiciat desenvolupament en el moment que han protagonitzat accions per reivindicar els seus drets i les seves capacitats. És en aquest context que el terme "participació protagonista" sorgeix al voltant dels anys 70 del segle passat (Espinar, 2003; Alfageme, Cantos i Martínez, 2003).

Anteriorment en aquest treball ja s'ha introduït el concepte de participació protagonista. Caldria indicar que es parteix de la denominació en castellà "participación protagónica". Aquest adjectiu que la qualifica té com una única traducció possible al català: "protagonista". Aquest fet pot treure la potència que, en aquest cas, l'adjectiu en castellà presenta referit a la participació. Es podria entendre que en dir "participació protagonista" estem dient que és la participació l'objecte de protagonisme. No seria així. Cal matissar i aclarir que sota aquesta expressió (qualificació) el que es vol identificar és aquella participació que permet i provoca el protagonisme de la persona, de l'individu, en el procés. "Protagónico" (castellà) com allò que et fa protagonista. Per tant, a efectes de la qüestió caldrà entendre en

endavant que en referir-nos a participació protagonista¹⁰⁴ estarem fent-ho a aquella participació que ens permet ser protagonistes, que condueix cap al protagonisme de la persona. Aquest aspecte s'espera que quedi suficientment fonamentat al llarg d'aquest punt ja que és el model de participació que es defensa en aquesta tesi i en la que es basa la proposta del programa educatiu. Parlar de protagonisme en participació té molt a veure amb la cessió i el traspàs de poder del que s'ha parlat sobradament i, per suposat, d'apoderament. Corona i Morfin (entrevista de Rojas Arenaza, 2013) diuen que els infants sempre han volgut participar i que som els adults els qui diem no a aquest participació. Afirmen aquestes autores que als adults ens cal arriscar-nos més. Qui parli de participació ha de tenir aquest posicionament valent ja que la participació real, la no eufemística ni simbòlica, comporta cedir i compartir protagonisme. La manca d'aquest rol de protagonisme en els infants i els joves pot tenir les seves causes, entre d'altres aspectes, en la consideració històrica i cultural que aquestes etapes vitals han tingut. En el punt següent en parlem.

1.2.7.1 La influència de la consideració cultural de la infància i la joventut

En el cas infantil i juvenil les relacions de poder establertes entre aquests i els adults tenen a veure amb la consideració que històrica i culturalment s'ha tingut de la infància. Totes les cultures han establert pràctiques de socialització del seus infants, la història de la infància, com diu Cussiánovich (2005), és la història del seu control social: les societats han produït i reproduït cultures negadores dels infants com a individus. En aquest sentit l'autor citat destaca quatre tendències:

- La idea dels fills com a propietat i possessió dels pares: paradigma de la propietat familiar. Aquest eix discursiu inculca especialment l'alienació social de la infància.
- Idea del nen com a potència, com a futur. Aquesta visió referma la participació diferida o postergada i l'aplaçament de la intervenció infantil a la vida política i social. Certament la visió que el nostre sistema escolar ha tingut, fins a l'arribada del principi d'*educació al llarg de la vida*, ha estat la de la preparació de l'individu per a la vida adulta.

¹⁰⁴ L'institut d'Estudis Catalans únicament reconeix el terme "protagonista" com a substantiu i no existeix l'adjectiu específic per indicar "que et far protagonista". Al *Termcat* tampoc apareix cap terme que pugui adequar-se.

- Idea de perillositat percebuda. Cal dir que aquest eix el situa Cussiánovich en la realitat de societats on la violència als carrers és especialment present. Adaptant l'argument a una societat més propera, la nostra, es podria dividir aquest eix en dos parts. A la primera d'elles podríem referir-nos a que realment hem exercit una sobreprotecció infantil davant dels perills percebuts del "carrer"¹⁰⁵ a unes ciutats més complexes i més deshumanitzades. En aquest sentit es situen totes les actituds paternalistes i de protecció que s'han exercit sobre la infància amb la bona intenció d'evitar-los els perills i situacions adverses vívides o percebudes per l'adult. Fins i tot l'escola s'ha definit històricament per la separació i resguard dels infants i joves d'altres àmbits potencials de socialització (el carrer, les fàbriques, els adults...) (Batallán i Campanini, 2008) i que pot arribar a constituir un tancament i exclusió del món de l'experiència propiciant-se així un sentiment conscient de ser *nen* i/o de ser *jove* (és a dir *no adult*) i no estar preparat encara per formar part de la societat (Ariés, 1986). Amb els joves hem actuat i actuem de forma semblant. Els retrem el no activisme de les nostres generacions (dels seixanta i setanta) però no els volem veure com a fills al capdavant d'una manifestació on puguin prendre mal, per exemple. És un eix de protecció i aïllament. A la segona de les parts assenyalades apuntaria, a la vegada dos elements: d'una banda la percepció adulta de la perillositat del jove i de l'adolescent en la seva rebel·lia i inadaptació com un subjecte inconscient i, fins i tot, "delinqüent en potència" i, d'altre el tractament i abordament de la joventut i adolescència sempre partint de la seva problemàtica (l'adolescent i jove com a font d problemes)¹⁰⁶. Alfageme, Cantos i Martínez (2003) defineixen aquest eix com la consideració de l'infant com a víctima o victimari: «infància definida com a éssers indòmits, conflictius i inclús, com a éssers perillosos. És evident que un eix com aquest introdueix la desconfiança i el reforçament de mesures d'exclusió de participació» (p. 23).

¹⁰⁵ "Carrer" entès en un sentit ampli, com els perills socials i també els virtuals. D'una banda les generacions més grans s'han relacionat amb els seus fills a partir de la idea d'evitar-los les mancances que ells van tenir durant la postguerra i el franquisme i, les més properes, dels perills socials dels vuitanta (drogues, crisis, atur...) propiciant una infància allunyada de la realitat en la línia de l'eix descrit en quart lloc.

¹⁰⁶ Tot el que es comenta en aquest paràgraf és una aportació personal a partir del sentit captat per la idea de perillositat desenvolupada per l'autor en el context social llatinoamericà tot considerant que els aspectes que he descrit constitueixen l'equivalència en la nostra realitat social sense excloure la que ell mateix apunta.

- Idea de la privatització: l'infant relegat a determinats espais, l'infant en l'àmbit privat i no públic (amb elements de protecció, una vegada més, pensats per adults davant de les percepcions de perill), àmbits propis de la naturalesa infantil. És l'enfoc de la prescindibilitat dels infants com a actors i partícips que crea el miratge de la participació pública i la redueix a un exercici de laboratori¹⁰⁷. Els nens no són necessaris per a les grans qüestions econòmiques, polítiques i socials. Aquesta actitud també es té amb determinats col·lectius: dones¹⁰⁸, tercera edat, joves...

Aquests eixos culturals condicionen a l'hora d'establir les relacions amb la infància. Les representacions que en tenim de la infància són sabers de tipus quotidià que ens influeixen en les interrelacions amb ella i, a més, poden condicionar i condicionar als adults i també als mateixos infants limitant la possibilitat d'experiència fora del que seria una "lògica majoritària" (Casas 2008). Una certa relació vertical entre aquests visions o eixos culturals que planeja amb bastanta claredat és la protecció dels infants (amb raons i procedències diferents).

1.2.7.2 *El paradigma proteccionista*

Si el que es vol, com diu Liebel (2006) és enfortir els drets de participació davant dels de protecció, cal despaternalitzar els conceptes del que és protecció i convertir els drets de participació en part integral d'aquesta protecció. Al treball d'Alfageme i cols. (2003) es fa una profunda reflexió sobre com els mateixos Drets de la Infància, marc jurídic i referencial en parlar de participació, està dominat en el seu discurs jurídic per el paradigma de la protecció que porta a una relació generacional asimètrica amb dos rols: el protector i el protegit on el primer és actiu i el segon és passiu. Fins i tot alguns autors assenyalen el fet contradictori de com en la declaració dels Drets no han participat els infants. Les autores citades ens parlen al seu treball de com «la manera com la Convenció reconeix als infants com a individus autònoms deixa molt poc marge per a la participació. La identitat de l'infant es basa sols en un espai protegit pels adults i allunyat de qualsevol col·laboració activa amb la realitat social de la que formen part». Cussianovich, a la introducció del treball d'aquestes

¹⁰⁷ Diu Cussianovich: «algo así como cuando los niños juegan a la comidita, juegan a la tienda o al médico o a la enfermera y al enfermo».

¹⁰⁸ Algun autor proposa que en el cas infantil s'hauria de seguir el model de les dones, el model feminista per reivindicar els drets i posicionar-se socialment en el lloc que correspon.

autores, critica el llenguatge jurídic ambigu en referència a la participació ja que, segons afirma, aquesta paraula no apareix com a tal tot i que, segons diu, autors experts identifiquen que fins a 17 articles es sosté el dret a la participació. Diu Cussinanóvich, un autor referent en parlar de protagonisme i participació, que aquesta referència a participació s'ha d'inferir i deduir en la lectura i que els hauria agradat (a ell i les altres tres autores citades) «que un text de tanta transcendència per a la vida dels nens hagués assegurat un llenguatge directe». A això també es refereix Rojas (2012) quan apunta que participació no és una categoria definida literalment als Articles de la Convenció. Aquesta autora, citant també a Liebel, explica com queda oberta la interpretació que dels conceptes inclosos es faci per part de persones i institucions. Efectivament, en aquest sentit podem revisar el text de la Convenció comprovant aquest fet i veient com el que fan els diferents autors és extreure elements de la participació. En apartats anteriors hem extret aquests elements per la seva importància en induir a extreure competències i habilitats determinades per a la participació, focus d'aquest treball.

D'acord amb Gutiérrez (2011), l'atemptat més gran contra la participació infantil i adolescent és "l'adultcentrisme" ja que sustenta la mirada de les necessitats i drets dels nens des de la mirada adulta, una mirada proteccionista. La idea que un col·lectiu és més fort que un altre més feble no afavoreix les relacions d'igualtat com ja hem vist amb les aportacions de Rojas i Liebel. Per parlar de protagonisme es necessita variar (que no invertir) aquesta tendència. Cal un nou paradigma.

1.2.7.3 Necessitarem un canvi de paradigma

La visió protagonista de la participació exigeix un canvi de paradigma intergeneracional, de concepcions en la cultura de la infància i de l'adultesa; canvis de les nocions de poder i transformacions de les relacions de poder (entre els diferents col·lectius); calen canvis en els enfocaments psicològics i pedagògics i modificacions en les estructures polítiques, socials, institucionals i culturals. És un canvi de paradigma, una concepció distinta de la infància i la seva participació com a actors socials dins de la comunitat (Trilla i Novella, 2011; Cussinanóvich, 2005; Alfageme i cols., 2003; Gaytan, 1998).

Com ja s'ha apuntat, es tracta de concebre la participació com un fet inclusiu i que s'exerceix en múltiples contextos. En el cas dels infants, i d'acord amb Rojas, tot això no significa que infants i adolescents tinguin necessàriament les mateixes responsabilitats que els adults. Precisament per que la ciutadania té lloc en els espais quotidians i, en aquests espais, adults i infants són diferents. Tampoc es tracta d'invertir la situació de dominació cap a una "infantocràcia" sinó d'obrir espais de convivència on la veu dels infants sigui valorada com a competent d'acord amb la seva condició d'ésser humà i d'actor social rellevant (Alfageme i cols., 2003). Parlarem seguidament, de forma més extensa, de la idea de protagonisme a partir de la visió dels diferents autors.

Ángel Gaytán (1998) defineix el protagonisme infantil en la participació des de la idea del que és ser "protagonista principal" (que no voldria dir únic protagonista): exercir el paper principal en el seu propi desenvolupament i el de la seva comunitat per assolir la realització plena dels seus drets. Segons Gaytán tant erroni seria pensar que aquest protagonisme ha de ser sense intervenció de l'adult com que es produeixi en els marges que marqui aquest. Quan parla de protagonisme parla de que els infants han d'exercir en la participació un paper, que ha de ser, a més del principal, determinant. El protagonisme infantil el presenta com un procés social en el que cal desenvolupar diferents mecanismes, agrupat en tres components importants que l'autor anomena "fontes i parts del procés de protagonisme infantil". Aquestes parts poden desenvolupar-se de manera paral·lela o desigual, però sempre es vinculen entre sí de forma que si no es produís aquesta vinculació resultaria un fre en el processos de protagonisme infantil. El seu desenvolupament s'ha de produir simultàniament i cap d'elles és prerrequisit per l'impuls de l'altra. En el seu treball Gaytán presenta, com s'ha vist, una exhaustiva proposta d'indicadors per a valorar cada una de les parts del procés¹⁰⁹. Aquestes parts serien:

- Organització Infantil: és el procés d'articulació dels infants a títol individual i/o de grup, amb la finalitat d'exercir i fer valer els seus propis drets d'acord al seu "interès suprem". Aquesta articulació pot anar a diferents nivells territorials (local, provincial...) i en diferents contextos socials (escola, comunitat...). Estaríem parlant de consells, comitès, associacions...

¹⁰⁹ Els indicadors corresponents a la participació els hem vist a l'apartat 1.2.5.2. La resta d'indicadors no seran exposats tot i que és interessant la revisió d'aquest treball ja que dona pistes concretes del nivell de desenvolupament ideal de cada part per poder parlar de protagonisme i serveix com a eina d'avaluació i guiatge del procés..

- Participació infantil: Seria el procés que tendeix a incrementar poder a la infància organitzada (segons el concepte de la part anterior) en la seva relació amb els adults. Aquesta participació garanteix la legitimitat i incidència del protagonisme infantil i es podrien distingir diferents nivells. En aquesta part és en la que l'autor defineix els nivells de participació així com els indicadors de participació (veure l'apartat 1.2.5.2).
- Expressió infantil: es refereix a la manifestació del ser, pensar i sentir de l'infant com a subjecte en una comunitat, en referència als seus interessos. Es produiria amb diferents graus d'autenticitat davant de les influències externes (adults de referència, companys, mitjans de comunicació...). Aquesta autenticitat es presenta com el paràmetre per a mesurar els nivells en que es manifesta el ser, pensar i sentir de l'infant. Gaytán estableix, en relació a això, tota una sèrie d'indicadors, com fa amb la participació, d'avenç de l'expressió¹¹⁰.

Gaytán diu que la participació pot analitzar-se en els seu diferents aspectes, moments i espais de realització tot i que no podem establir mesures exactes en no ser aquesta una ciència exacta (com en tot procés social). No obstant, tot i poder establir rangs convencionals per quantificar les categories, aquestes responen més a aspectes qualitius: actituds individuals i/o col·lectives o manifestacions de situacions canviants. Aquí és on, diu, trobarem indicadors d'avenç que ens permetin analitzar el procés i avaluar els canvis qualitius en el camí cap al protagonisme esdevenint aquests canvis els millors indicadors de l'impacte a aconseguir.

«Separar organització, participació i expressions infantils a la pràctica és desintegrar el protagonisme infantil i no veure la seva complexa relació amb els altres sectors de la societat. Si, al contrari, impulsem processos integrals de protagonisme infantil, serem congruents amb el plantejament de que els infants i adolescents són subjectes socials de drets (p. 85)».

D'acord amb aquest plantejament, indicar que per fer pràctica aquesta visió cal una redefinició dels rols en els diferents components de la societat. Infants i joventut, autoritats, família, sectors no organitzats, societat civil, entitats, etc., postulat amb el que coincideixen els autors estudiats.

¹¹⁰ A Alfageme, Cantos i Martínez (2003) es troba un resum i adaptació força operativa d'aquests indicadors així com els de participació (p. 106 i 107).

Alfageme, Cantos i Martinez assenyalen al seu treball cinc dimensions que consideren claus a l'hora de promocionar el protagonisme infantil i que, consideren, recullen l'esperit del paradigma del protagonisme infantil, cinc dimensions sobre les que cal treballar i reflexionar. Aquestes dimensions són:

- A. La participació infantil, pròpiament dita.
- B. El paper de la infància (actoria i visibilitat social).
- C. Les cultures adult-cèntriques (canvis en el rol adult).
- D. Els codis de comunicació i l'associacionisme.
- E. Organització infantil.

En aquest sentit, la darrera dimensió, la primera i les *B* i *D* es podrien relacionar, amb les parts del procés de protagonisme infantil proposades per Gaytán (enumerades respectivament segons ha estat exposades anteriorment).

Liebel (2001), apunta una sèrie de pautes per entendre la filosofia de la idea del protagonisme infantil¹¹¹ com a via per crear un nou model d'infància competent rearticulant les estructures del sistema:

- Qüestionar el model de relació jeràrquica actual entre adult i infant.
- Creure que l'infant posseeix una equilibrada capacitat d'actuació i que aquesta la pot adquirir fàcilment quan no és reprimat ni evitat.
- Defensar que els infants i adolescents mereixen els mateixos drets que els adults (Drets Humans) i la protecció legal no s'ha de fer a costa de la igualtat de drets.
- Garantir la possibilitat estructural i legal per a exercir influència en el món (adult) i en la societat (no només en uns espai apartat de la societat) a partir d'afirmar que els infants tenen la capacitat per a fer-ho.

¹¹¹ Extret de <https://www.cibercorresponsales.org/pages/la-participacion-infantil>

1.2.7.4 Implicacions educatives, socials i polítiques de l'enfoc protagonista: recapitulant.

El pas cap al paradigma del protagonisme requereix concretar el discurs participacionista que es contradiu amb la realitat de les institucions i de les pràctiques socials (poc participatives i democràtiques, en general); «molta participació al llenguatge i poca participació a la realitat» (Tenti, 1999). «Estem davant d'una acceptació retòrica del dret a participar i no davant la seva assumpció plena i compromesa» (Trilla i Novella, 2011, 25). D'acord amb aquestes idees i amb tot el que s'ha exposat en aquest punt, diríem que pot ser hem d'organitzar menys la participació infantil i hem de crear més condicions per a que es produeixi. La dimensionalitat descrita així com els canvis d'enfocs i reestructuracions plantejades pels diversos autors són elements centrals d'aquestes condicions a crear. Però educar és també crear condicions (Martínez Martín 2010) i l'educació és converteix en un factor que no pot estar al marge però que ha de transformar també la seva aportació a aquest canvi, ha de canviar també el paradigma. La participació no pot ser (almenys únicament) un contingut curricular, ha de ser una metodologia i un principi regulador dels elements del currículum. Els objectius educatius han de mirar cap a la consecució del nou model de ciutadà i de la resolució de les veritables necessitats (actuals) de les persones per gestionar la seva vida i els eu futur i el dels altres. Les competències s'han de replantejar i redissenyar malgrat reconèixer la dificultat de dissenyar un model competencial per un món que ens és difícil de dibuixar a la llum dels ràpids canvis. Precisament per això la preocupació per l'actualització i la revisió ha de ser constant i permetre la inclusió de la visió d'aquells que són els principals protagonistes del procés imprescindible. Com diuen Corona i Morfín (entrevistades per Rojas Arenaza, 2013), parlar de protagonisme infantil, de participació protagonista, ens parla dels equívocs en els inicis del moviment de la participació infantil. “Ser part de” i “prendre part en”, segons les mateixes autores, implica la qualitat d'actor i no exclusivament d'espectador; té a veure amb actuar a la teva pròpia realitat, a tenir realment incidència i major presència i a actuar des de la visió infantil.

Quan parlem de protagonisme infantil no estem parlant d'una proposta conceptual. Hi han implícit un caràcter polític, social, cultural, ètic, etc., que exigeix una pedagogia i que permet replantejar l'estatus social de la infància i dels adults a la comunitat; el protagonisme com a referent conceptual i com a dret de tot ésser humà porta un missatge clar: l'ésser humà és un “ésser competent” i es converteix en un camí vàlid per a aconseguir un futur diferent a la infància (Alfageme i cols., 2003) i a la

resta de la societat. Vinculada amb aquesta idea, Cussinánovich (2005) veu aquest protagonisme com el deure d'arribar a ser el que som com a éssers humans destacant components com la dignitat, la individualitat la pertinença a un col·lectiu major amb identitat pròpia i positiva on l'altre és respectat i on cal el "saber ser" i el "saber conviure" amb els altres (elements clarament competencials de la persona als quals inclouríem altres dos: "saber" i "saber fer"). Protagonisme, diu, com una necessitat ineludible de l'espècie humana i de la persona i, per tant un dret natural: el protagonisme es presenta com «una cultura que recupera la centralitat de l'ésser humà».

«El protagonisme constitueix un valor, una necessitat, un dret i una exigència de cada individu i col·lectiu social qualsevols que siguin els escenaris possibles i probables, a curt, mitjà o molt llarg termini, en els que es desenvolupi la vida dels éssers humans» (A. Cussiánovich, 2005)

1.2.8 Un nou context: la cultura prefigurativa

S'ha vist que la relació adult-infant és decisiva per l'adquisició de protagonisme infantil i per a una efectiva participació. Segons Oliver (2003), els adults continuen sent el principal obstacle de la participació efectiva d'infants i adolescents. Aquesta idea és compartida per altres autors i es pot inferir de l'estudi de les diferents escales vistes i de com és de determinant la cessió de poder de l'adult en la relació entre aquest i l'infant. En parlar d'aquesta relació es considera important una mirada a les relacions intergeneracionals que vindria a completar el breu apunt sobre la visió històrica i cultural de la infància fet anteriorment. El nou paradigma necessari descrit es justifica perquè estem en un nou escenari cultural.

L'antropòloga Margaret Mead (1970) va analitzar els diferents tipus de cultures que defineixen les formes de transmissió educativa en funció de les relacions entre generacions i les seves vinculacions, a partir de com els canvis socials han determinat aquestes relacions i dels rols i les necessitats d'uns i altres en els diferents moments. L'estudi acurat d'aquesta proposta creiem que aporta consideracions importants al respecte d'elements claus per entendre el paper de l'educació i de la necessitat de canvis metodològics i funcionals i per justificar els posicionaments sobre protagonisme infantil. Ajuda també a comprendre l'origen de les posicions protectores i paternalistes

i, sobre tot, justifica la necessitat del canvi de paradigma. La descripció que farem a continuació de la teoria de Mead està extreta del seu treball *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional* (1970). L'autora distingeix tres formes d'establir les vinculacions entre les generacions. Aquestes tres formes esdevenen a partir del procés de desenvolupament en el temps però, a la vegada, són plenament vigents de forma simultània en les nostres societats. Segons els seu model parlem de tres cultures en les relacions adults-infants: la cultura postfigurativa, la cultura cofigurativa i la cultura prefigurativa. Veiem-les una per una.

a) Cultura postfigurativa.

En aquestes cultures els canvis socials són tant lents o imperceptibles que els adults imaginem per als seus infants un futur molt semblant o igual al seu. Per tant, el passat i present adult és el futur de l'infant. El rol adult és preparar a l'infant per a allò que ell ja ha passat o està passant (i que fins i tot a ell ja li van dir que passaria). Per tant, l'adult posseeix el coneixement i el traspassa a l'infant i aquest no té més a fer que aprendre d'ell. Els coneixements es reben sobretot de petit i adolescent i serveixen per a la resta de la vida. La continuïtat de la societat depèn de la "implantació" dels esquemes que l'adult té en l'infant. Aquest tipus de cultura és reticent a l'apoderament de l'infant, a la pèrdua de poder de l'adult que és ferm en el seu rol de posseïdor del coneixement i de la "veritat" en front de l'infant. És una cultura tancada i mancada d'idees originals ("això sempre s'ha fet així").

b) Cultura cofigurativa.

Cultura cofigurativa és aquella en la que «el model prevalent per als membres de la societat resideix en la conducta dels seus contemporanis.(...) En una societat on l'únic model fos el configuratiu, grans i joves per igual suposarien que és "natural" que la conducta de cada generació sigui diferent a la precedent» (p. 65). Però a totes les cultures cofiguratives els adults predominen, en el sentit que fixen i estipulen els límits de la configuració (aprenentatge entre iguals, aprendre dels altres) dels joves: «els adults han de donar el consentiment a la nova conducta del jove la qual cosa vol dir que els joves no recorreran als seus iguals sinó als adults buscant aquesta aprovació per al canvi» (p. 66). No obstant, en aquest model, cada individu es converteix d'alguna manera en referent per a altre de la seva generació. El coneixement ja no està únicament en els grans sinó en els contemporanis, en la transmissió de

coneixements. Adults, infants i joves aprenen junts tot i que l'adult exerceix encara la responsabilitat de la transmissió. Aquí el sistema educatiu ha jugat un paper des de l'aparició dels primers models escolars moderns fins a l'actualitat¹¹². Infants i joves aprenen també d'altres adults que no són els seus pares/mares i avis/àvies. Els joves de tot el món, en una societat "en xarxa" d'intercomunicació¹¹³, comparteixen un tipus d'experiències que els seus grans no tenen ni tindran ja mai. La generació gran mai veurà repetida en la vida dels joves la seva pròpia experiència. Aquesta ruptura entre generacions és totalment «nova, planetària i universal». Els infants s'han criat a un món que els adults mai han conegut però que uns quants adults sí podien preveure. «Aquests seran els precursors de les cultures prefiguratives, en els que allò prefigurats és desconegut» (pag.94).

c) Cultura prefigurativa (i "fills desconeguts")¹¹⁴

«Característiques de la nostra època són la celeritat del canvi, la irrupció de la tecnologia i la crisi dels sistema modern». Amb aquestes paraules comença Mead la descripció d'aquest model que es publica al 1970¹¹⁵. Sorprèn , com es veurà, la increïble actualitat que els paràmetres que el defineixen mantenen per al moment actual, quaranta-cinc anys després. En aquestes cultures, les prefiguratives, es produeix una intensificació de la cultura cofigurativa on els iguals estan reemplaçant ràpidament als pares i adults com a models significatius de conducta. Assistim, a més, a l'aparició d'una comunitat mundial: els éssers humans congregats en funció de la informació que tenen uns dels altres¹¹⁶. S'han produït canvis importants i decisius que es concentren moltes vegades (i parlant de temps) dins del cicle vital d'una generació. De sobte els joves són la primera generació d'un temps nou. Estan còmodes en el seu temps, viuen en un món que controlen i per al que els coneixements no presenten les

¹¹² En aquest sentit, no podem oblidar que l'escola s'ha definit històricament per la separació i resguard dels infants i joves d'altres àmbits potencials de socialització (el carrer, les fàbriques, els adults...) (Batallán i Campanini, 2008) i que pot arribar a constituir un tancament i exclusió del món de l'experiència i que això propicia sentiment conscient de ser *nen* i/o de ser *jove*, és a dir *no adult* i no estar preparat encara per formar part de la societat (Ariès, 1986). La nostra escola s'ha desenvolupat a partir d'aquest model. Darrerament hem hagut de desenvolupar programes per "obrir l'escola a la societat, a l'entorn" per permetre una permeabilitat mútua que hem de reconstruir.

¹¹³ En el moment d'escriure el seu model, dubto molt que Mead es referís a Internet ja que apareix a finals dels 60 com a una xarxa de comunicació militar (ARPANET) i no serà fins a partir dels 70 que es desenvoluparà. Són els mitjans de comunicació tecnològics els que penso que li fan parlar de "xarxa de comunicació". Tot i així és clar que els seus plantejaments són perfectament vàlids aplicant aquest concepte de xarxa al que avui sabem d'internet.

¹¹⁴ L'autora anomena així també a aquesta cultura.

¹¹⁵ Existeixen edicions posteriors però aquesta l'obra és publicada inicialment al 1970 a partir d'unes conferències donades per l'antropòloga, morta al 1978.

¹¹⁶ Crec important insistir en que aquest plantejament és literal de Mead fa 45 anys però perfectament vàlid avui dia fins al punt que en pensar que es una reflexió actual no ens sorprendria.

dificultats que per a molts adults. Diu Mead que ara no hi ha cap lloc en el món on els grans sàpiguen més que els joves. Els adults conformen una generació «estranyament aïllada» que mai no havia experimentat un canvi tant massiu ni ràpid. Aquesta idea pot ser fàcilment identificable per la generació d'adults de la generació nascuda entre els anys 40 i 80 del segle passat. En aquesta cultura els grans “caduquen” ràpidament i tot i així “s'aferren al timó”. Però seran el fills i no els pares ni els avis qui representaran el futur. Els coetanis reemplacen als grans. La informació ja no està en mans de ningú, la informació “està” (societat de la informació, societat del coneixement). La possessió de la informació és el que caracteritza aquest model i aquesta ja no resideix únicament en els adults i, fins i tot, moltes vegades la tenen únicament els més joves de forma que els adults han d'estar disposats a ser informats / formats. És l'infant qui s'ha de convertir en el símbol del que serà la seva vida i per a això «necessitarà una atenció adulta imaginativa, nova i sol·lícita, molt més refinada de la que li proporcionem actualment (des de models pràcticament postfiguratus) (...). Per contribuir a una societat de cultura prefigurativa on el passat sigui útil i no coactiu, cal modificar la ubicació del futur i el futur és ara» (pag.125).

1.2.8.1 Les implicacions d'aquest nou model cultural.

Cap dels models culturals és excloent, malgrat la percepció d'una certa dependència de l'evolució en el temps. Aquesta evolució temporal no garanteix el canvi dels paradigmes ni dels esquemes culturals que es poden mantenir. Actualment podem trobar comunitats que es troben en un o altre model cultural i institucions que fan servir un o altre model. El plantejament de Margaret Mead és plenerament vigent i clarament gràfic per entendre la necessitat de reconduir actituds educatives i plantejaments en les relacions entre infants i adults. La clau està en comprendre com hem arribat al moment actual a partir de canvis en els models socials i en les relacions intergeneracionals. Les implicacions educatives derivades són importants. Martin Barbero (1996) diu que la societat contemporània travessa per profundes transformacions de caire antropològic que ressalten les contradiccions entre aquests tres tipus de cultures.

Alejandro Tiana (2003) es basa també en els conceptes de Mead per explicar el model de transmissió educativa familiar durant els darrers 60 anys. Resumeix la

implicació pel que fa la relació intergeneracional respecte al coneixement de forma molt ràpida: «A la societat postfigurativa els fills saben menys que els pares, a la cofigurativa fills i pares desconeixen la majoria de coses i aprenen junts i a la prefigurativa els fills saben més que els pares i fins i tot els ensenyen¹¹⁷» (p. 246). Per a Tiana, el model de cultura o societat cofigurativa (la intensificació del qual, com hem vist, porta a la prefigurativa) afecta de forma molt profunda al concepte i a la pràctica de la transmissió educativa en el si de la institució familiar. Aquí la tradició com a “saber” no és un “be perdurable” ni un referent dominant; el focus d’interès de l’aprenentatge està en el futur i el veritable estímul per aprendre està en aprendre quelcom útil per al futur. Diu l’autor citat que a una societat prefigurativa no s’estudia per aprendre sinó per emprendre. La idea de la participació protagonista comportaria aquesta premissa. L’educació ens ha de propiciar les competències necessàries.

Posar el focus en les competències i habilitats personals sembla, llavors, imprescindible. Una idea en la que es coincideix majoritàriament des del camp de les ciències de l’educació és que les primeres estimulacions es produeixen en la família i que aquesta és la primera via educativa en importància¹¹⁸. Aquells nens que al si de la família tenen relacions comunicatives múltiples i es fomenten converses i intercanvis més enllà dels tòpics i clixés socials manifesten els nivells més lats de consciència política i de participació mentre que aquells que pertanyen a famílies més “protectores” i amb menys interaccions comunicatives manifesten nivells més baixos (Julian Pindado 2010)¹¹⁹

Més enllà de l’àmbit familiar, les implicacions amb l’escola són també clares. Els nostres models educatius són especialment postfiguratius. La concepció de l’educació des d’aquest model és que la informació, el coneixement, està en mans d’uns quants (els mestres i professors) i el que cal és traspassar-la als infants i

¹¹⁷ En aquest enllaç es pot visionar un spot publicitari d’una agència de telecomunicacions argentina que il·lustra d’una manera molt gràfica (tot i que humorística i caricaturesca), el sentit d’una societat prefigurativa : <https://www.youtube.com/watch?v=tIA6utO23JE> (“padre e hijo personal”, para buscar)

¹¹⁸ Considerant com a vies educatives en importància però interrelacionades les següents: 1- família, 2- escola 3- Lleure (aquest terme és català i faria referència a les accions educatives fora de l’escola sigui quin sigui el seu àmbit institucional i que englobaria l’educació no formal i la informal).

¹¹⁹ És molt interessant el treball de Julian Pindado sobre la influència dels mitjans de comunicació en la socialització d’adolescents i infants: *Socialización juvenil y medios de comunicación: algunas cuestiones clave*. Fa reflexionar sobre la necessitat del treball en competències per als mitjans tecnològics d’informació i comunicació. En un model cofiguratiu, aquests s’han instal·lat com un d’aquells “altres” dels que s’aprèn de forma que els ofereix als infants un missatge de societat: «la “media” fa que el que mostra acabi sent normal i acceptat, la imatge que els retorna del món entorn seu és assumida com a natural» (J.Pindado, 2010, p.80).

joves.¹²⁰ Però en la societat actual, la societat del coneixement i la societat de la informació¹²¹, la informació no està en mans de ningú especialment, la informació “està” (en la xarxa, mitjans de comunicacions, intercanvi...) i el paper de l’educació cal centrar-lo en aprendre a aprendre¹²² i, com hem vist que diu Tiana, emprendre.

1.2.8.2 Un nou model de participació?¹²³

Dit això, sembla una aportació interessant incorporar el model de Mead a la qüestió de la participació i des de la perspectiva del protagonisme infantil. Per al que es refereix a l’aportació d’aquesta tesi, ens sembla important assenyalar que el treball de Mead es centra en parlar de l’aprenentatge com els hàbits desenvolupats en el context de les relacions socials tant Intergeneracionals com entre iguals. En aquest sentit, l’adquisició de determinats hàbits, habilitats i competències seria el que afavoriria les conductes ciutadanes i participatives o les limitarien, tant en infants com en adults. La predisposició adulta és decisiva així com la capacitat infantil i juvenil per reivindicar-se.

Exposades algunes de les diferents propostes de nivells i tipus de participació, es pot veure com la relació amb l’adult i/o el rol que aquest permet a l’infant en funció de la cessió de poder (i apoderament) cap a ell és un dels elements definidors. Això fa que sigui fàcilment identificable una de les tres cultures que Margaret Mead ens

¹²⁰ Fins a l’arribada de la premissa de “l’educació al llarg de la vida” i del model per competències, el nostre sistema educatiu es basava pràcticament en aprendre fins a una edat determinada tot el que es necessita.

¹²¹ Societat del coneixement com a societat on destaca especialment el paper que el coneixement exerceix de la dinàmica social; el coneixement social sempre ha estat un fet essencial i ha estat en la base de tota activitat humana. El terme Societat de la Informació es va començar a fer servir abans que el de Societat del coneixement i defineix a una societat on l’aparició dels mitjans *mass media* i de comunicació van començar a permetre la circulació i difusió d’informació. Poc a poc el segon terme va anant fent-se servir més per a definir la societat actual en ser una societat que ha evolucionat de forma que el seu component nuclear és el coneixement i ja no la informació. Ja no és només tenir la informació el que és important sinó també saber fer-la servir. No és correcte fer servir els termes com a sinònims ni tampoc de forma indistinta. Ambdues societats coexisteixen a la vegada sent la Societat de la Informació el substrat sobre el que s’assenta la Societat del Coneixement: la informació és la matèria prima del coneixement i, a la vegada, el coneixement es propaga convertit en informació. La Societat de la Informació és para la Societat del Coneixement una condició bàsica però no suficient: la clau per a que la informació passi a ser coneixement radica en com es maneguin les dades que es reben. Un element comú i també definitori és l’ús (protagonisme) de les tecnologies tant per a la informació com per al coneixement (emmagatzematge, transmissió, creació, difusió... (Sacristan, 2013, p.19-72).

¹²² El concepte, tant en català com en castellà, permet jugar amb la intercalació d’una “h”: “aprendre a aprehendre”, “aprender a aprehender”.

¹²³ Aquesta és una aportació personal a partir del model de Mead (1970) interpretat i aplicat a la participació.

defineix i que, per tant, podríem parlar de la participació infantil en funció també d'aquest tres models. El treball de Mead es basa en les diferents relacions establertes generacionalment, entre els adults i els seus infants i joves. Com hem vist als diferents models explicats sobre participació infantil, aquests venen principalment definits per les formes de relació de l'adult amb l'infant. Així doncs podríem dir que partint d'aquest precepte ens trobaríem amb els següents models de participació:

- Participació postfigurativa: aquells on és l'adult qui té el poder, és qui defineix el projecte i dibuixa com ha de ser l'aportació de l'infant i el seu rol. L'adult és representant de l'infant ja que pensa que coneix el que l'interessa i el que voldria i seria bo per a ell. L'adult parteix de la seva "experiència" com a infant o d'un coneixement suposat de l'infant i del principi de protecció. Serien els models de manipulació, decoratius, la participació simbòlica
- Participació cofigurativa: Adults i infants col·laboren tot i que els adults mantenen una certa primacia en els projectes i accions. Serien aquells nivells o tipus on adults i infants treballen de forma conjunta: on els infants són consultats, assessors, continuen projectes iniciats pels adults i prenen decisions (plantejades per als projectes adults).
- Participació prefigurativa. És la cultura del protagonisme infantil. Serien els nivells de participació autònoms. Els infants emprenen de forma autònoma, prenen les seves decisions i exposen a l'adult els seus interessos per negociar (cofigurativament) o bé porten els projectes des de la idea fins a l'execució. L'adult cedeix poder i crea condicions per tal que els infants puguin protagonitzar processos de presa de decisions importants per al seu futur i per al de la comunitat i dotar-los d'eines polivalents per a les seves accions i per a un futur per dibuixar. És el model de la ciutadania infantil.

Si fem una mirada als models i escales revisats, la majoria plantejen un recorregut des del primer model al prefiguratiu. En aquest escenari que planteja la cultura prefigurativa és on, a més, apareixen les noves formes i els nous escenaris de participació (entre d'altres la "e-participació" de Prieto-Martin 2010). Unes noves formes de participació que, des de models postfiguratius adults, no s'estan tenint en compte. Volem i insistim en reproduir formes que es basen en les experiències de participació de les nostres generacions o que ja tenen poc sentit per que han "caducat". Els infants i els joves ens han d'ensenyar quines són les noves formes de

participació en les que hem de treballar i, a ben segur, diferiran força dels models adults postfigurats en el que es basen la majoria de programes i intervencions actuals per fomentar la participació. Els adults ens hem de deixar ensenyar. Pot ser ja ens ho estant mostrant i no acabem de saber veure-ho. Cada vegada més els aprenentatges i els vincles socials dels infants i joves depenen menys que abans dels adults.

«Apareixen noves condicions culturals que fan possible que infants i joves aconseguixin major grau d'autonomia i independència respecte a l'adult, per a definir les lògiques d'individualització que els permeti ser reconeguts com a subjectes (com a actors socials), no sense desdibuixar-se del tot els rols normatius que li representen els adults, encara que aquests hagin declinat» (Jurado, 2003, 177).

Els infants i els joves no són únicament destinataris passius de les estructures socials adultes, sinó que construeixen activament la seva vida i la de les persones que els envolten. Treballar la participació no és sols per aprendre a participar (com a adults) sinó per a ser escoltats (com a infants i joves) i per a ser protagonistes.

«La participació infantil és l'essència del desenvolupament personal, col·lectiu i comunitari. Ens formem com a ciutadans i com a ciutadanes en la mida que tenim l'oportunitat d'exercir els nostres drets civils en el marc dels grups i les comunitats que estem implicats» (Novella, 2008).

Fins fa molt poc temps, els adults podien dir: Saps una cosa? Jo he sigut jove i tu mai has estat vell. Però els joves d'avui poden respondre; Tu mai has estat jove en el món el que sóc jove jo, i mai ho podràs ser
Margaret Mead

1.2.9 Les raons de la participació infantil.

No seria o no hauria de ser necessari justificar per que cal participar i per què hem de treballar per a la participació dels infants i joves, a la vista de tot el que s'ha exposat fins ara. Tot i així, abans d'entrar en les qüestions educatives és interessant aportar el que la literatura treballada recull sobre les raons per les quals la participació porta beneficis. Beneficis que clarament s'han abordat des del desenvolupament i la comunitat però que també es troben en l'àmbit del desenvolupament personal (ambdós relacionats clarament).

Novella i Trilla (2011) parlen de tres «bones raons per a promoure la participació infantil»:

1. Raó jurídica: «La participació **és un dret** de la ciutadania i els infants són ciutadans (no només futurs ciutadans)». S'ha expressat sobradament aquest aspecte amb anterioritat. Aquests autors citen a Cussiánovich per referir-se a la participació com a dret i com a principi:

«Entenem per principi, en aquest cas, un referent que fa cos amb la dignitat de l'ésser humà. Declarar com a principi és emancipar quelcom de la seva contingència, de la seva circumstància i reconèixer-li una força inspiradora que opera, en primer lloc, com un imperatiu ètic. I quan un principi es revesteix de i s'expressa com un dret, podem dir que simultàniament passa a ser, a més, un imperatiu jurídic (...) per això podem assumir que principis i drets encarnen i es refereixen a valors necessaris i no negociables» (Cussiánovich, 2009, 22).

2. Raó pragmàtica: «la participació en general -i, per tant, també la infantil- suposa una millora dels àmbits en els que es produeix». La democràcia es defineix i millora amb la participació. Totes els estructures i tots els processos milloren amb la participació dels implicats. Per això «és rellevant formar en els valors i en les actituds propis de la participació».
3. Raó educativa: «Mitjançant la participació es formen a bons ciutadans i ciutadanes». Però, apunten Trilla i Novella, amb una pedagogia genuïna que

eviti pensar en aquesta educació com una “preparació per ser”. Una pedagogia vivencial i en línia amb les pedagogies participatives i anta autoritàries (Freire, Freinet...). Per això, aquesta raó, no en va situada en tercer lloc, no te sentit sense les dos anteriors:

«Si s’ha de promoure la participació infantil no és prioritàriament per que així es formaran per a la participació futura, sinó per que ja tenen el dret a participar i perquè amb la seva participació s’espera que millori el funcionament dels àmbits en els que aquesta es produeixi» (p. 31).

Silva i Martínez (2007) relacionen l’autoconcepte amb la participació. Aquestes autores afirmen que es poden identificar relacions entre els processos de participació social i cívica i l’autoconcepte de les persones: aquelles amb una participació social activa experimenten un desenvolupament positiu i social ja que aquesta i els processos d’apoderament impliquen compromís amb el bé comú i enforteixen les competències de les persones. La participació eleva la dignitat de la persona i li obre possibilitats de desenvolupament i realització (Kilksberg, 1999)

En una línia semblant però més àmplia, la Plataforma d’Organitzacions de la Infància, va presentar al 2000 un quadre amb les conseqüències positives de la participació i les conseqüències negatives de la no participació (fig. 23).

Novella i cols. (2014) afirmen que les experiències participatives viscudes a la infància incideixen positivament en la formació de futurs bons ciutadans sempre que en aquestes experiències se’ls tracti com a tals. El treball recull un estudi sobre dos experiències, educació formal i lleure. A les dades que exposen es confirma que un dels factors que incideix en que l’experiència educativa sigui recordada positivament té a veure amb el grau en que la institució va aconseguir que els alumnes es sentissin integrats i partícips: el fet que hi haguessin condicions per expressar-se lliurement, sentir-se escoltats, prendre decisions, arribar a acords, compartir projectes, assumir responsabilitats... (tot lligat a al participació). La participació contribueix també a la qualitat de les experiències que es viuen a les institucions.

En el procés d’apropiació de l’entorn que segueixen els infants des de ben petits, només les formés “locals” de participació i ciutadania estan al seu abast (família, aula, escola...). La socialització no és només qüestió d’adaptació i interiorització, també és un procés d’apropiació, reinvençió i reproducció. Fonamental en aquesta visió de

socialització és la valoració de la importància de l'activitat col·lectiva, comunitària: com els nens i les nenes negocien, comparteixen i creen cultura amb els adults i amb ells (Checkoway i Gutiérrez, 2009).

Fig. 23: Conseqüències positives de la participació i negatives de la no participació (diversos autors, 2000).

CONSEQÜÈNCIES POSITIVES DE LA PARTICIPACIÓ I CONSEQÜÈNCIES NEGATIVES DE LA NO PARTICIPACIÓ	
CONSEQÜÈNCIES NEGATIVES DE LA NO PARTICIPACIÓ	CONSEQÜÈNCIES POSITIVES DE LA PARTICIPACIÓ
Dependència: el nen depèn de l'adult per a qualsevol decisió	Millora de capacitats i potencialitats personals
Escassa iniciativa	Autonomia
Passivitat, comoditat, conformisme	Creativitat
Manca de resposta en situacions crítiques	Experimentació
Manca de sentit crític	Capacitat de raonament i elecció
Inseguretat, baixa estima personal	Aprenentatge dels errors
Reducció de la creativitat i imaginació si les activitats són dirigides	Es configura una major personalitat, es fomenta el sentit crític
Estancament en el desenvolupament personal i formatiu	S'incrementen les relacions personals i l'intercanvi d'idees.
Por a la llibertat, a prendre decisions	Aprenentatge més sòlid
Baixa capacitat de comunicació	Es desenvolupa la capacitat d'escolta, negociació i elecció d'alternatives
Baix aprenentatge de valors democràtics	Aprenentatge de valors democràtics: participació, llibertat
Baixa creença en la democràcia	Valor de la democràcia Inter generacional
Infància com a objecte no participatiu	Infància com a subjecte actiu social
Desconeixement de drets d'expressió	Exercici i reivindicació de drets d'expressió
Invisibilitat social d'ela infància	Major riquesa i diversitat social
Font: Plataforma d'Organitzacions de la Infància (Martínez Muñoz i Martínez Ten,2000)	

Els infants han de participar en la creació de la societat civil. Ningú explica millor com es veu el món als 5 o als 12 anys que un nen o una nena de 5 ó 12 anys. Només ells tenen l'experiència i habilitat de veure el món a través dels seus ulls i tenen, per

tant, la millor preparació per donar la visió sobre les qüestions comunitàries que els afecten. Òbviament, el mateix amb qualsevol jove (i en qualsevol altre sector social). En no donar-los lloc adequat als infants i als i les joves com a etapes essencials de la societat humana, la infància i la joventut s'infravaloren (Blitzer, 2009). No podem ni devem continuar treballant per als infants i per als joves sense comptar amb ells, o, fins i tot, sense permetre que ho facin ells. No podem construir ciutadania sense aquests ciutadans. Calen més raons?

Els adults han d'abandonar la seva posició de privilegiats des de la que valoren la resta d'etapes vitals (fins i tot la tercera edat, però aquest és un altre tema). La participació implica ser tinguts en compte i la responsabilitat dels adults es canviar el verb i, per tant, l'acció. Com diu Martínez (2010) hem de ser capaços de superar el nivell declaratiu, hem de promoure i fer i situar-nos en un nivell propositiu¹²⁴. Canviar el políticament correcte i dispers "fomentar" per l'efectiu i rendible "educar". I per corregir la tendència a l'infinit de la que hem parlat, i tornant a la força de la llengua per representar la realitat, cal afegir-hi un parell de preposicions que, a la vegada, esdevenen proposicions clares: educar "en" participació i educar "per" participar. Així també clarifiquem més l'escenari. Totes dues idees són una mateixa ja que no poden existir l'una sense l'altre.

Cal convertir la participació en una conducta habitual, en forma de relació, de ser, de fer, d'estar, de conviure... Cal que des de l'educació ens n'ocupem. Les actituds, habilitats, comportaments i, en una paraula, les competències participatives han de formar part del repertori d'habilitats de les persones.

Però abans de parlar d'educació de la participació, es considera important fer referència al cas dels i les joves. Les seves actituds i comportaments envers la participació són un clar reflex del producte de les polítiques i accions (tan educatives com sociocomunitàries) que s'han portat a terme en participació. L'estat de la qüestió ens ha de facilitar pistes per l'abordament educatiu i per contextualitzar la necessitat de la intervenció educativa.

¹²⁴ Fa aquesta afirmació Martínez referint-se a la formació de la ciutadania activa, en la que la participació és un element clau.

1.2.10 El cas dels joves.

En parlar de participació no és fàcil trobar literatura al respecte. És un tema certament treballat a nivell d'articles i publicacions concretes però amb manca d'estudis profunds sobre el tema. La qüestió es complica en parlar de la població juvenil, dels i les joves i la participació. Sobre participació infantil, com hem vist sí que podem trobar treballs i aportacions específiques. S'entenen inclosos els i les adolescents en el benentès que la declaració de Drets de la Infància situa la categoria "infància" fins als 18 anys. La realitat social ens mostra dos situacions que no podem obviar:

- Per un cantó el reconeixement que els adolescents i els infants posseeixen característiques diferents i crec que això fa necessari que es consideri a l'hora de tractar els temes que les hi afecten. En aquest cas, les actuacions en infància (primera infància, edat escolar de primària) no poden ser iguals que a partir de la pubertat. Molts treballs se n'ocupen de l'aplicació de metodologies participatives a l'escola i de l'aprenentatge de la participació des de petits. Què passa quan l'adolescent no ha tingut experiències participatives? Què i com podem fer per treballar la seva actitud i comportament participatiu? Com veurem, aquesta recerca vol aportar una forma d'abordar aquesta qüestió. Les característiques conductuals i evolutives dels adolescents ens obliguen a revisar i tenir cura de les metodologies a emprar. Moltes experiències d'èxit sobre participació infantil (consells d'infància, per exemple) deixen de tenir continuïtat per als adolescents que després tenen dificultats per canalitzar els seus aprenentatges en un moment on encara requereixen consolidació i fins i tot, com veurem en parlar d'adolescència i aprenentatge, es podrien perdre si no troben aplicació i utilitat per a la persona. O el que és pitjor: arribar al desencant i la frustració en no trobar escenaris on aplicar el que s'ha après durant una etapa amb gran necessitat de seguretat.
- D'altra banda està el concepte jove. I a partir dels 18, què? Si retornem a la criticada concepció de ciutadania legal veiem que seria l'edat d'ingrés a aquesta categoria però... Es pot exercir realment? Des de la democràcia representativa, el jove pot votar però ja s'ha deixat clar que no és la condició única ni significativa de la participació. En les nostres societats les dificultats dels i les joves per a formar part del món adult comencen per al tema de la inclusió al mercat de treball i les dificultats d'emancipació que fan que el

període adolescent-juvenil es perllongui com una categoria de ciutadania que arriba fins pràcticament la meitat de la trentena¹²⁵. La dependència de l'adult no ajuda.

De la primera consideració, els adolescents, ens ocuparem en els propers apartats del treball ja que la proposta del programa va en la línia del treball amb adolescents. Dedicarem aquest punt a parlar de la qüestió de la participació jove tot tenint en compte el reforç que les consideracions fetes aquí suposen cap a al proposta per adolescents (i, per suposat, infants).

Es justificaria parlar de joves amb dos arguments: per un cantó per analitzar com és la situació a partir d'una certa visió de "conseqüència" i com això ha de justificar la intervenció en adolescència en el marc de la prevenció educativa. La visió d'ela situació actual de la participació dels joves ens pot portar a comprendre el sentit de la intervenció en adolescència. Per l'altre (com es reflexionarà més endavant) per considerar que parlar d'adolescents és una terminologia més fisiològica que social delimitadora. Les polítiques i accions en joventut són polítiques i accions en adolescents.

La ruptura generacional que ha causat el model de societat prefigurativa és visible en els relacions adults joves actuals. Les estructures adultes es volen mantenir en models postfiguratius i neguen protagonisme als joves. En el difícil camí cap a l'apoderament del jove i la seva inclusió com a ciutadà de ple apuntarem les consideracions que seguidament s'exposen.

1.2.10.1 El jove: aprenent de ciutadà?

La idea d'aprenent de ciutadà, sobre la que ja s'ha parlat, continua més enllà dels 18 anys i la única via per poder accedir a la ciutadania vindria marcada per la via adulta (Benedicto, 2011). Segons Benedicto, L'educació per a la ciutadania dels joves està basada en un model de dèficit i l'objectiu de les polítiques de joventut és definir estratègies per compensar aquest dèficit i/o preparar els joves per a l'accés definitiu a la ciutadania amb la incorporació a la vida adulta. Aquesta visió no respecta la joventut com un element de diversitat en la comunitat sinó sosté que la comunitat és "adulta".

¹²⁵ molts dels programes i accions per a joves provinents de l'administració categoritzen la població jove fins als 35 anys.

En aquest context el jove està en una posició de subordinació i de dependència de l'adult i ha de seguir unes normes de comportament que li van indicant el camí cap a la ciutadania (la del model adult, és clar). Així, de forma progressiva i sense la intervenció dels protagonistes, diu Benedicto, s'anirà tractant de compensar el dèficit cívic juvenil mentre arriben a la condició de persona adulta reconeguda socialment. Aquesta actitud, lluny de preparar realment per a la ciutadania, aïlla d'ella i avorta l'aparició i desenvolupament d'habilitats i competències que permetin al jove "formar part" de la comunitat ja que, en molts casos, no hi ha ni tan sols una preparació sinó un aplaçament que esdevé exclusió, com seria el cas de joves sense feina i fora del sistema educatiu. El reduccionisme del paradigma d'etapa preparatòria provoca una postergació dels drets dels infants i adolescents en considerar-los sense maduresa social i inexperts (Krauskopf, 1998).

Així les coses, si l'experiència és una de les formes principals amb les que l'individu integra aprenentatges i habilitats, es podria dir que la gent jove viu un procés d'adquisició d'aprenentatges polítics i ciutadans (coneixements i hàbits) en funció de la seva vinculació a la comunitat, de la que en té i de la que se li permet.

1.2.10.2 La visió negativa dels adolescents i dels joves

Com hem vist anteriorment en definir les característiques i visons de les cultures negadores de la infància, una d'aquestes visions era la perillositat. Aquesta visió forma part (una més) de la visió negativa de la joventut, una visió que genera una actitud protectora i assistencial. Pel que fa a la primera actitud es podria afirmar que, a diferència de l'actitud protectora en els infants, en molt casos es pot sospitar que es tracta més de protegir-se de la joventut, de forma que s'estigmatitza el col·lectiu. Lluny de propiciar relacions equitatives es porten a terme actituds de subordinació i es produeix exclusió en anul·lar la condició de l'altre (el jove) per reafirmar la condició d'adult (superior) sent la única forma d'inclusió adquirir les categories que et defineixen com a adult (una feina, emancipació, autonomia, contribució econòmica...) (Corona i Morfín 2001; Benedicto, 2011; Benedicto i Morán, 2003).

L'educació que propiciem les famílies també va en aquesta línia ja que vam estar sotmesos també en la nostra educació a la lògica de l'exclusió i disposem de poques eines per promoure una pràctica diferent. És a dir, no tenim competències.

Estem mancats d'una perspectiva de desenvolupament positiu de la joventut en una història d'intervencions assistencials. Fins i tot, als vuitanta es va arribar a encunyar la frase "ajudem al jove encara que no es drogui" com a protesta davant l'oblit d'aquesta perspectiva que encara avui ens dura. Com assenyala Krauskopf (1998) els hem cobrat als joves la factura de no estar malalts. Cal deixar de veure al i la jove com un "problema a resoldre" (fracàs escolar, embaràs, drogues, alcohol...) per passar a percebre'ls com a persones amb habilitats i característiques positives i que poden tenir èxit si els donem i posem a l'abast els recursos i les oportunitats adequades: relacions amb adults responsables, adquisició de competències, oportunitats d'interaccionar i ajudar als altres, etc. (Blitzer, 2009). La visió positiva de l'adolescent és una qüestió cabdal en aquest treball i de la que es parlarà més endavant. Amb el que s'ha dit anteriorment podríem connectar amb les propostes de Gardner (1983), les de Goleman (1995) i les de Bisquerra (2009) sobre competències emocionals, habilitats socials i el seu vincle amb l'educació per la ciutadania i les competències per participar, com també veurem més endavant. Cal deixar de pensar en els joves com a projectes d'adults i educar en eines útils per els seves relacions interpersonals a partir d'una visió positivista i d'apoderament, cal considerar-los com a ciutadans i ciutadanes de la seva edat.

Blitzer (2009) es pregunta si és pertinent aplicar als infants i joves un concepte de ciutadania centrat en l'adult i de quina manera se'ls pot considerar ciutadans i ciutadanes. Manté que si la ciutadania la seguim definint com "drets totals" (en el sentit de legals: votar a dirigents i càrrecs públics, filiacions legals, etc.), la definició sols s'aplicarà als adults, entesos a partir dels 18 anys, circumstància socialment no real. Una ciutadania com a conjunt de normes a acceptar i complir no permet als nens, als joves, canviar les regles del joc. Com ja s'ha dit, una ciutadania com a construcció conjunta permet la inclusió de tothom com a ciutadà i ciutadana independentment del seu cicle vital. Cal deixar de veure aquest amb un esquema de muntanya on el cim és el ser adult i passar a un esquema de camí transitat en companyia. Els programes i projectes dirigits als i les joves han estat, i encara ho són moltes vegades, dissenyats per als joves però sense els joves (Checkoway i Gutiérrez, 2009). En general, com Elena Alemany (2012) diu a una entrevista amb Lourdes Gaitán¹²⁶, la relació dels adults o de les institucions amb els infants, adolescents i joves és una mena de «despotisme il·lustrat»: tot per als infants i joves però sense els infants i joves

¹²⁶ a: <http://www.sintesis.com/blog/los-derechos-de-los-ninos-entrevista-a-lourdes-gaitan.html>

1.2.10.3 Joves i participació: algun tòpic a desfer.

Pel que fa a la participació, el treball realitzat en els darrers quaranta anys, al nostre país, es podria dir que s'ha centrat majoritàriament en la promoció i foment de la participació en el més pur estil "tokenist". Des de l'aparició dels primers ajuntaments democràtics i la recuperació de les institucions democràtiques, la participació ciutadana ha estat una constant preocupació i la participació juvenil un repte i una de les prioritats, almenys sobre el paper, dels serveis comunitaris i de les polítiques de joventut desenvolupades per les administracions públiques. Durant els finals dels setanta i principis dels vuitanta del segle passat es tenia l'esperança que una nova generació educada en democràcia seria més participativa que l'educada durant el franquisme (Serrano i cols., 1999). Principalment entre els finals dels 80 i principis dels 90 van començar les primeres accions de dinamització juvenil i de treball en el col·lectiu juvenil per tal de promoure i fomentar la participació. Seria d'esperar que després de més de trenta anys d'accions i intervencions en el tema, les xifres de participació reflectissin resultats positius i que aquests fossin socialment visibles demostrant-ne així la validesa dels projectes i intervencions que s'han fet. Sense menysprear cap d'elles, podem dir que en termes generals això no és així. Si revisem les dades de diversos estudis que parlen dels nivells de participació juvenil veurem que en realitat no han hagut variacions significatives en els darrers vint anys. Als anys 90 la taxa d'abstenció en els diversos processos electorals anteriors a Espanya era alta i s'argumentava que la joventut "passava" de la política (Op. Cit.).

Malgrat això, des de les polítiques públiques continuem situant com un dels objectius principals "fomentar" la participació i fem crides a l'associacionisme i a participar en consells, etc., tot, això sí, des dels esquemes clàssics assajats en els anys 80-90 i que sobradament han demostrat la seva caducitat o, si més no, no han acabat de funcionar com s'esperava. La idea del passotisme jove ha arrelat encunyant-se un nou terme: el de la desafecció política dels i les joves. Aquesta idea es repeteix una i altra vegada convertint-se en una explicació compartida socialment i en una mena de karma. Fins i tot una profecia autocomplida. Aquesta afirmació és, més bé, una distorsió cognitiva que no ens permet anar més enllà, que, una vegada més, culpabilitza als joves i que, d'acord amb Benedicto, s'ha convertit en un paradigma adult sobre la joventut. Forma part d'aquest paradigma la idea que als

joves només els interessa la diversió, “la festa” i el gaudi. Caldria aquí tenir en compte dos consideracions: per una cantó hauríem de veure si aquest desinterès i desafecció política provenen precisament del sentiment de malestar per l'escassa atenció als interessos juvenils o per considerar la política coses d'adults que encara “no toquen”. D'altra banda cal tenir en compte també les baixes taxes de participació adulta activa en el terreny polític (Benedicto, 2011); donem per suposat que els adults participen més que els joves. Sovint es posa l'èmfasi en l'actitud i comportaments dels joves sense fer una revisió de com són aquests comportaments en la població adulta (Soler, 2013).

En aquest sentit, l'estudi *Democràcia, participació i joventut* fet per Roger Soler (2013)¹²⁷ aporta dades que desmunten aquesta mena de mite. No seria l'edat per sí mateixa la que causa una participació política major o menor. Es podrien assenyalar, diu l'autor, un conjunt de processos i de situacions socials que estan vinculades a les diferents fases del cicle vital. Entre les diverses conclusions i afirmacions que trobem a aquest interessant estudi sobre els hàbits de participació dels joves destaquem les següents:

- La relació de la ciutadania amb l'esfera pública canvia al llarg de tots els trams d'edat.
- És un error creure que la participació i les orientacions polítiques s'estabilitzen després de la joventut: l'atenció que es presta al col·lectiu jove fa pensar que és especialment diferent a la resta, però quan s'estudia el global de la població les diferències es detecten al llarg de tot el cicle vital.
- Segons les dades de l'estudi (p. 19) no es pot dir que la desafecció política sigui un fenomen especialment juvenil: l'esfera política interessa o desinteressa al col·lectiu jove en la mateixa mesura que a la resta de la població. Tot i així l'estudi sí que indica que els joves tenen menys propensió a declarar-se propers a un partit polític :

«Dalton (2002, 188-199) posa l'èmfasi en el fet que la ciutadania i en especial les generacions més joves, cada vegada tenen més formació i un

¹²⁷ Aquest treball és un anàlisi de l'Enquesta de participació i política realitzada per la Generalitat de Catalunya al 2011 i publicat al 2013. Aquest estudi tenia com a objectiu identificar les actituds i els comportaments participatius de la joventut respecte a la resta de la població i caracteritzar trets i tendències dels joves cap a l'esfera pública, entre d'altres. L'estudi ofereix dades interessants al respecte que van més enllà de les consideracions generalistes.

accés millor a la informació i això fa que disposi de més recursos per buscar, seleccionar i processar la informació política per si mateixa sense necessitar la mediació dels partits polítics» (p. 21).

- No es que els joves no tinguin interès per la política sinó que estan apostant per altres formes de practicar-la (Parés, 2104). S'està passant de formes de participació relativament institucionalitzades, organitzades jeràrquicament i amb un funcionament rígid i estable a un predomini de la participació amb lògica puntual, selectiva i vehiculada, a través d'organitzacions i medis flexibles i horitzontals. Són formes de participació que responen a identitats molt diverses (Benedicto y Morán 2003), flexibles i inestables. Creiem que aquesta realitat és especialment important tenir-la en compte per abordar les qüestions de participació.
- Les persones joves se senten més allunyades de la política institucional i partidista que la resta i orienten més la seva participació a objectes polítics extra institucionals: la protesta, participar en manifestacions, signar per causes.
- Els joves utilitzen més la protesta il·legal, pràcticament nul·la en la resta d'edats. Les i els joves són més proclius a altres formes de participar allunyades dels esquemes tradicionals i de la forma de participar dels adults i a les que aquests, a més en són contraris (Serracant i cols., 2009). A Espanya hi han estudis que demostren (ja abans de la crisi) que els joves tendeixen a protestar més que els adults (Parés, 2014). Aquesta dada ens fa pensar en la categoria "-1" de la proposta de Prieto-Martin que hem vist anteriorment, (conflicte) contemplada com un forma de participació autònoma en resposta als models que únicament contemplen la participació administrativa (de difícil accés o vetada en alguns casos als joves). Aquesta participació autònoma s'inicia de forma espontània pels afectats o interessats quan havent-se fet servir la resta de vies i mitjans aquestes no han resultat satisfactòries. En aquest sentit afegiríem dos premisses importants a considerar: que moltes vegades aquestes vies "formals" no existeixen i, pel que fa a l'inici de forma espontani, cal afegir-li l'efectivitat de la convocatòria "expres" i "viral" mitjançant les xarxes socials que respon a la necessitat d'immediatesa dels joves a més de situar-se en un espai "ocupat" majoritàriament per ells.

- La gent jove participa en menor mesura en entitats que la població adulta però es constata que, entre les persones que col·laboren amb entitats, les joves ho fan amb més intensitat. Sembla que la població jove entén la implicació d'una manera més directa i és menys propensa a la intermediació o la delegació de participació.
- Els joves no limiten la seva participació als espais i mecanismes que ofereix el sistema institucional, orienten la seva participació cap a objectes més diversos. La seva implicació política i compromís social es dirigeix cap a temes i preocupacions que no recullen les institucions polítiques tradicionals (p. 25). Allò que és susceptible de generar implicació política és més ampli.
- La participació extra institucional és la que està més estesa entre els perfils dels joves. Prefereixen les formes de participació que impliquen un vincle més directe amb allò que els fa participar (que minimitzi l'acció d'intermediaris que vehiculin el seu compromís).

Com hem vist, i d'acord amb Soler, les persones joves no són necessàriament el grup d'edat més excepcional. Durant molt de temps, les polítiques de joventut han perseguit "ajudar" a ser adult als joves i ser jove no es pot resumir únicament en la finalitat de ser adult. Cal treballar per tal que els infants, adolescent i joves d'avui siguin ciutadans avui i no únicament adults demà.

En què estan equivocant-se, llavors, les nostres intervencions, les nostres polítiques de participació juvenil? Creiem que un dels grans errors és quedar-se en el concepte de "fomentar" la participació, gran objectiu bandera de moltes actuacions des de les administracions públiques. Presenta el perill de l'ús d'infinítius als objectius: projecten l'acció cap a l'infinít (per això es deuen dir infinítius...). És sabut que el llenguatge és l'eina amb la que ens representem la realitat i, com a tal, és poderosa. La paraula "fomentar" ens té atrapats, no ens porta a cap final, no ens permet una visió del que volem que passi amb la participació, no concreta i permet que tot el que es faci sigui vàlid ja que, com a mínim, fomentarà participar. Cal, doncs, que verbalitzem de forma correcta l'escenari que perseguim i volem: un escenari de ciutadania exercida de forma responsable, activa i protagonista. Els joves, es fan ciutadans i ciutadanes «quan irrompen en l'esfera pública, exerceixen els drets que van adquirint i reclamen la seva participació en la presa de decisions col·lectives; és a dir, realitzen una sèrie de pràctiques que van donant forma a una peculiar

experiència» (Benedicto i Morán 2003). Si, com s'ha vist, la ciutadania són, un conjunt de pràctiques que defineixen a una persona com a membre competent d'una societat podríem estar d'acord que el que estem fent precisament és no permetre aquestes pràctiques ni als joves ni als infants i, per tant no permetent el seu accés a la ciutadania ni propiciant una educació en participació. Si com s'ha dit, educar és crear condicions (Martínez, 2011), no estem creant bé les condicions. Per practicar la ciutadania és necessari formar-hi part, la societat civil és una autèntica escola de ciutadania i difícilment podem formar ciutadans i ciutadanes fora d'un escenari social i comunitari. D'acord amb Parés (2014), la clau de l'acció comunitària resideix en la capacitació i l'apoderament dels joves per a exercir una influència tangible sobre la realitat que els envolta i que els afecta (Checkoway i Gutiérrez, 2009). Rellevant, en aquest sentit, la frase que encapçala un interessant article de Néstor Garcia: *Els joves no es veuen com el futur...Seran el present?* (2008)¹²⁸ i on fa una reflexió sobre l'actualitat dels joves i de les seves problemàtiques necessitades d'un abordament urgent.

Una qüestió important i present en el que hem vist és l'aparició de nous espais i escenaris de participació, noves formes de participació. Una de les raons que, podríem dir, justifica perquè no participen actualment els joves o, més acuradament, per què tenim la percepció de que no participen, seria que els adults, "promotors" d'aquesta participació, pretenen que els infants i joves facin servir els mateixos escenaris i formes de participació que ells van fer servir en el seu moment (comportament postfiguratiu). Aquests models ja no són vàlids ni resolutius en un món que ha canviat ràpidament les formes d'intervenció i relació i les formes d'estar i de ser present. Això realment, més que justificar una no participació com s'ha dit, el que fa és crear-nos una falsa aparença de no participació dels joves. Els i les joves sí participen però no ho fan necessàriament en els escenaris i formes que s'han fet servir anteriorment i que pretenem perpetuar des de les administracions i des del món adult ni en aquells "ocupats" pels adults (ve de gust escriure aquesta paraula amb k...). Tal i com ens mostra la teoria de Mead, ens aferrem al nostre paper postfiguratiu quan l'escenari on s'han de desenvolupar els joves i on es desenvolupen no és ni te res a veure amb el que em fet servir les primeres generacions democràtiques. Hem de deixar que ens mostrin aquests escenaris en els que els adults també haurem de ser presents de forma que no propiciem dos *realitats* paral·leles (divergents fins i tot, en alguns casos). En aquesta mateixa línia es mostra Krauskopf (1998), 121 quan diu que

¹²⁸ Disponible a: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781551>

és evident que actualment el saber no està del costat dels adults sinó que està a ambdós costats i això implica que la relació tradicional (la de la “preparació” i manca de drets) s’ha modificat.

Els estudis ens estan mostrant clarament com els joves no “passen” sinó que critiquen els models establerts i es mostren en nous espais¹²⁹ com internet que es configura com un nou espai públic del que tot just es comença a conèixer el seu potencial.

No seria l’objectiu d’aquest treball analitzar aquests nous espais i formes però si apuntar com ens ho mostren els estudis referenciats mes a dalt i els treballs de Prieto-Martin i Ramírez-Alujas (2014) sobre la *e-Participació*¹³⁰ i els de Parés (2014)¹³¹ sobre innovació social (participació implementativa). Nous escenaris també suposaran noves habilitats i noves competències de les que l’educació haurà de ser conscient. Caldria però un estudi sencer al respecte.

1.3 L’educació de la participació: la importància de les competències

En aquest treball es parteix de la premissa que participar implica un aprenentatge. Un adolescent o un infant no pot reclamar, demanar ni defensar allò que

¹²⁹ A més dels estudis ja referenciats, durant la redacció d’aquesta tesis es va presentar el document *Política e internet: Una lectura desde los jóvenes (y desde la red)* publicat pel *Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y juventud*. Aquest estudi fet per internet durant el 2014 amb un total de 800 joves mostra, entre d’altres dades, la baixa consideració cap als partits polítics (i altres institucions tradicionals) i la creixent importància de les accions d’altres institucions socials com les ONG i col·laboratives. Dos dades a destacar és que la principal preocupació dels joves respecte a la política és la corrupció dels polítics i que ¾ parts dels enquestats admeten que si la ciutadania s’organitza es poden canviar les coses i confien en el poder d’aquesta ciutadania implicada.

¹³⁰ Prieto-Marín i Ramírez-Alujas (2014) a l’article *Caracterizando la participación ciudadana en el marco del Gobierno Abierto*, expliquen que «les diferències entre la participació i la e-participació poden assimilar-se a les que hi ha entre una bicicleta del 1860 i una bicicleta moderna. No hi ha dubta de l’existència de diferències notables s’entre una i altra, però també és cert que els seus elements centrals (rodes, pedals, manillar, forma d’ús...) segueixen sent els mateixos. La e-participació no seria més que la pròpia participació en la seva versió del segle del segle XXI» (p. 68). No caldria separar o parlar d’una participació específica amb les tecnologies quan aquestes ja es troben incorporades i formen part del nostre sistema de treball i de relacions. Internet és un espai públic i tota una infraestructura electrònica ja dona suport a la participació. Els autors posen l’exemple de la banca electrònica com un element que s’especificava en els seu inicis i que avui ja no es separa però no s’entén l’activitat bancària sense aquest suport.

¹³¹ Són interessants els treballs de Marc Parés (2014) en aquest sentit. A l’article citat es fa una interessant reflexió sobre el nou model de participació dels joves en l’època.

no està a l'abast del seu coneixement (Oliver 2003). Educar la participació i educar en participació han de ser objectius prioritaris. Aquesta tesi presenta un programa per abordar aquesta qüestió als primers cursos de l'ESO, amb adolescents. Per anar apropant-nos a la proposta i després d'haver conceptualitzat la participació, abordarem ara la relació educació i participació així com l'educació de la participació.

Una mirada cap la procedència de la majoria de les primeres experiències de participació (en les quals després s'han sustentat els diferents estudis sobre nivells) ens evidencia que aquestes tenen a veure majoritàriament amb la planificació urbanística i/o aspectes mediambientals en general. Com apunta Palacios (2006), aconseguir ciutats i comunitats més sostenibles i desenvolupar les habilitats i mecanismes apropiats per a la participació per afavorir aquesta sostenibilitat, s'ha convertit avui en eix principal dels projectes relacionats amb urbanisme, ecologia i medi ambient. De fet, la llei exigeix processos participatius per a validar planificacions urbanístiques, entre d'altres. No entràriem aquí a valorar, però, el nivell i qualitat d'aquests processos ja que alguns serien exemples clars dels nivells més baixos de les escales que hem vist (circumstància aquesta, entre d'altres, que les manté en una total actualitat a algunes d'elles). Per tant, i seguint el que diu Palacios, fer contribucions a l'educació d'una ciutadania amb major sentit de pertinença, capaç de desenvolupar una visió més crítica i més creativa sobre els espais on es desenvolupa la seva vida, continua sent un repte educatiu i una forma de fer possible la construcció de la ciutat com a projecte compartit. És obvi que això s'estén més enllà de les fronteres dels temes urbanístics, ecològics i mediambientals per adequar-se a tot allò que impregna i afecta a la vida de les persones en comunitat, al seu benestar i desenvolupament. Però sembla interessant la reflexió sobre aquest origen. En aquest context, una de les primeres actuacions sobre el tema va tenir relació directa precisament amb l'educació presentant un interessant precedent. Parlem de l'informe Skeffington (1969) sobre el que després es va basar la proposta de la roda de la participació de Davidson (1998) (juntament amb la proposta d'Arnstein), i del que Palacios fa una descripció al seu treball citat.

A finals dels anys 60, a Anglaterra es va generar la idea de que els ciutadans havien de participar en el procés de planificació urbana a ran del descontent amb les pràctiques tecnocràtiques i jerarquitzades del moment que no tenien en compte els interessos dels diversos grups socials (Palacios, 2006). Llavors va encarregar a un comitè encapçalat per Arthur Skeffington una recerca per estudiar els mètodes més adequats per fer efectiva la participació ciutadana. Aquest informe es va publicar al

1969 amb el nom de *People and Planning* i recomana, entre d'altres coses, que a les escoles de secundària s'havien d'incloure als currículums disciplines que fessin conscients als joves dels seus drets com a ciutadans i a la formació del professorat aspectes sobre estudis cívics. A partir dels setanta, l'educació per l'entorn va formar part dels currículums i es va prioritzar la importància de l'entorn més immediat incloent tallers d'arquitectura, temes mediambientals, etc. Palacios cita al seu treball altres experiències semblants relacionades amb la creació i el disseny on l'interès principal es centra en els aspectes perceptius i el desenvolupament d'habilitats crítiques. Aquests precedents van en la línia de prioritzar en l'educació dels infants i joves aquells aspectes competencials d'utilitat per a prendre part en les posteriors responsabilitats ciutadanes i comunitàries i és un bon exemple de bona pràctica. El currículum ha d'afinar aquests aspectes i revisar els continguts per aterrar-los a les necessitats d'una ciutadania planetària i actual en la que es requereix un ciutadà actiu i implicat en el desenvolupament i la transformació i millora de l'entorn. Prieto-Martín (2014) considera com una de les àrees a reforçar en el processos de formulació de polítiques públiques de participació la de l'aprenentatge i la capacitació: proporcionar una base per al desenvolupament de les actituds i comportament polític per tal de construir comunitats més fortes.

1.3.1 Per si calgués una justificació.

La participació està molt vinculada a una sèrie de circumstàncies específiques com s'ha vist al llarg del capítol anterior però també a un conjunt de voluntat humanes (Merino 1995). Participar ens remet a la idea de persones amb capacitats de pensar, analitzar, imaginar i actuar juntes amb altres per quelcom que val la pena (Corona, Quintero i Morfín, 2005). Segons explica Serracant a *l'Enquesta a la joventut de Catalunya* (2012), els factors que apareixen com a més rellevants a l'hora d'explicar actituds i comportaments participatius són el nivell d'estudis propi així com variables relacionades amb l'origen social¹³². L'educació ens proporciona competències genèriques que, combinades amb les específiques, ens haurien de permetre ser resolutius, hàbils i eficaços en les qüestions a abordar de la nostra vida. En aquest estudi s'aborda l'existència i educació d'unes competències específiques per a al

¹³² En punts anteriors s'ha explicat com les conductes en el si de la família també influeixen en les actituds participatives.

participació.

D'acord amb diferents autors que parlen de l'aprenentatge de la participació cal considerar que la participació no es produeix per sí sola. És un procés que es dona de manera gradual, requereix actituds particulars i aprenentatges i, per tant, ens remet a un procés educatiu en el que entren en joc el desenvolupament d'actituds i habilitats (Corona i Morfn, 2001; Osorio, 2003; Galceran, 2004; Artagaveytia i Bonetti, 2006; Bisquerra, 2008; Trilla i Novella, 2011). La ciutadania és una categoria que postula competències i compromisos molt particulars, individus dinàmics capaços de modificar les estructures existents, de construir relacions exigents amb les administracions (Ochamn, 2004; Hernández Aja, 2002). L'exercici d'aquesta ciutadania i, per tant de la participació, exigeix de nosaltres un conjunt de coneixements però, sobre tot, d'habilitats, valors i actituds que conformen la manera de ser i d'actuar pròpia d'aquells que porten a terme una ciutadania activa en el marc dels reptes i necessitats actuals (Folgueires, Massot i Sabariego, 2008). Participació és posar-se en moviment per sí mateix, no ser posat en moviment per altres (mobilització) (Rueda, 2012).

D'acord amb Espejo (2009) i Dewey (2001), el desenvolupament de les potencialitats de l'individu és una condició necessària per al desenvolupament humà en comunitat. Un ésser humà desenvolupat, diu Espejo, no és necessàriament el que ha desenvolupat els seus aspectes potencials, sinó aquell que desenvolupant algunes de les seves capacitats és capaç de posar-les al servei de la comunitat i participar en la vida social d'aquesta. Donar els espais de participació és necessari però no és suficient, cal un acompanyament educatiu que reforci i ajudi a la persona en aquesta etapa de desenvolupament. Aquí l'educació, segons el mateix autor, es transforma en un procés dual: d'una banda procura (o ha de procurar) el desenvolupament de les capacitats, habilitats i potencialitats de la persona i, d'altra, afavoreix (o ha d'afavorir) la generalització d'aquestes, la seva aplicació a l'entorn social¹³³. I no només pel que fa a la participació política i administrativa. La majoria d'estudis i treballs sobre la participació es centren en aquest aspecte, però cal ampliar el focus des de la visió de la participació com un valor més ampli present a la comunitat on els aspectes esmentats en són una manifestació més. Cal tenir en compte també que la participació és un valor amb uns ideals que sovint entren en contradicció amb els valors socials imperants (Galceran, 2004). La participació no s'ha de situar únicament en l'esfera política, a allò públic, com habitualment fem sinó que s'ha d'estendre a dominis, espais

¹³³ L'autor ho defineix com un moviment cap a dins i in moviment cap a fora que es fan necessaris (tots dos) per pensar el desenvolupament humà, la qual cosa justifica incloure-ho com a prioritat en l'educació.

i situacions diferents (Oliver, 2003). És el que Hernández Aja (2002) diu quan explica que també construïm espais de solidaritat amb els nostres veïns desconeguts: recolzem un company de feina, ens aturem a un accident de trànsit, ajudem a altres ciutadans en dificultat... I en aquests actes ciutadans esperem també reciprocitat.

«No podem negar que dia a dia participem i que voluntàriament (i pot ser inconscientment¹³⁴) realitzem actes de construcció social, Sempre deixem petjada, sempre participem en la conservació o en la transformació del nostre entorn. Quan es parla de participació s'acostuma a parlar d'una mancança, sembla com si no hi hagués participació, com si no estiguéssim integrats en una societat» (Op. Cit.).

Ser membre d'una societat en la que establim aquestes relacions i de la que en som part fonamental necessita educar persones competents per formar-ne part. Parlem d'una ciutadania activa i apostar per ella des d'un punt de vista pedagògic suposa, com diu Martínez Martín (2010) proposar espais d'aprenentatge que permetin una construcció col·laborativa del coneixement i pràctiques de participació de qualitat. L'aprenentatge de la participació podria dir-se que va de dins cap a fora, del micro al macro. D'acord amb Galceran (2004, 10), per arribar a una dimensió més àmplia de la participació prèviament cal haver après a participar en petits grups i en nivells de socialització més bàsics. Continuant amb Martínez, educar a partir del model de ciutadania activa requereix accions pedagògiques orientades a la persona i a la seva globalitat, a la intel·ligència, a la raó, al sentiment i a la voluntat; com diu el mateix autor, formar ciutadans actius és necessari i no s'improvisa. Necessitem, diu l'autor, una ciutadania pròpia de democràcies participatives: un model que afavoreixi que les persones es comprometin i estigui en condicions de participar en processos de deliberació, presa de decisions, etc. L'educació ha d'afavorir recursos (habilitats, competències, coneixements...) per a aquest processos i, per tant, per a la participació activa a la comunitat de la qual forma part. Vilarasa (2007) diu que part de les dificultats de la democràcia són dificultats cognitives, en el sentit que el ciutadà té dificultats per comprendre el seu entorn social i polític i es troba mancat de competències que li permeten comprendre els problemes que l'afecten, qüestionar la realitat, establir valoracions, plantejar alternatives i saber-les justificar i argumentar. Amb aquesta argument es mostren també d'acord Bisquerra (2008), que manifesta darrera la manca de participació hi ha -entre d'altres coses- una manca d'habilitats i

¹³⁴ I per a que formi part del nostre inconscient serà imprescindible l'entrenament educatiu d'habilitats com veurem més endavant.

competències pròpies de la participació i Medina Guerrero (2006) que assenyala la falta d'aptituds participatives com una barrera que dificulta una eficaç participació ciutadana i afirma que els ciutadans han de tenir les habilitats precises per operar activament en els processos participatius. Un estudi fet per Sant Obiols (2011) sobre l'avaluació de la participació democràtica conclou que treballar les competències ciutadanes relacionades amb la participació democràtica és de suficient importància com per a invertir més temps i recursos en resoldre els dèficits existents (i que l'estudi assenyala).

La participació és igualment una construcció no únicament social sinó també individual i te, per tant, implicacions en l'ordre social i en l'individual. En el social entra en joc la pràctica de la democràcia; en l'individual implica dimensions psicològiques que influeixen en la formació dels valors ètics, morals i cívics dels ciutadans. (Estrada, Madrid i Marina, 2000). Treballar en el desenvolupament de competències ciutadanes és prendre la decisió de fer la democràcia "in situ", de formar uns ciutadans compromesos, respectuosos de la diferència i defensors del bé comú: uns ciutadans i ciutadanes que des de les seves cases, escoles, feines, etc., obrin espais de participació (Corona i Morfín, 2003).

Seguint el que diu Bisquerra al respecte (2008), les investigacions han posat en evidència que amb els coneixements no és suficient per fer possible una ciutadania activa, efectiva i responsable. Es requereix el desenvolupament de competències que s'apliquin a les situacions de la vida diària i que facin possible la convivència en democràcia. Segons aquest autor, el desenvolupament de competències presenta bones perspectives de futur segons ha posat de manifest la investigació al respecte. En la mateixa línia Martínez (2010) afirma que és important, per a formar una ciutadania activa, incidir des de tots els àmbits educatius en la promoció de competències que «afavoreixin construcció col·laborativa del coneixement, argumentació de qualitat sobre qüestions socials i èticament controvertides, participació i actituds proactives, emprenedores i transformadores» (p. 23).

Perrenaud (2004) fa també referència a l'ensenyament per competències i diu que des de mitjans dels 90 s'està instant des de les institucions europees i que aquest està en estreta relació amb les eixos de la renovació de l'escola (més endavant es veurà en parlar dels "Pilars de l'Educació"). Entre aquests eixos està incidir en les habilitats a partir de la participació activa de l'alumnat en activitats vivencials.

1.3.2 Aprendre a participar.

«Aprendre és, abans que res, estar inclòs i participar en la creació, no només de productes de la cultura, sinó de processos socials de creació d'aquesta cultura: processos que condueixen a un important canvi en la qualitat del compromís, de la participació del respecte al pensament aliè, de sentiments de solidaritat». (Brandao, 1986, p. 65).

Una de les màximes que es repeteix al llarg de tota la literatura sobre participació, quan s'aborda com educar-la, és la següent: "a participar s'aprèn participant", com a nedar s'aprèn nedant i, afegiríem, òbviament a l'aigua. Aquesta consideració s'ha anat reflectint al llarg de l'anterior bloc en l'argumentari i en les referències al respecte en la literatura sobre participació. La participació no és un discurs, és una pràctica i la formació per a la participació no és prescriptiva sinó reconstructiva (Acosta i Pineda, 2007). Al voltant d'això, però, creiem que cal plantejar algunes qüestions per a la reflexió.

Es fa complicat educar persones participatives si l'aula, el centre, la ciutat, la família..., no esdevenen escenaris de participació on crear, practicar i desenvolupar les habilitats participatives, on construir-se i reconstituir-se com a ciutadà i ciutadana: aprenentatge situat i significatiu (més endavant es parlarà). D'acord amb Prieto-Martín (2010) és la pròpia dinàmica de les nostres societats la que ens impedeix adquirir la pràctica de participar: la nostra vida, en general, es troba inserida en estructures jerarquizades i jerarquizadores on es promou abans la confrontació defensiva de les idees que la seva associació creativa. Sauri i Márquez (2005) coincideixen amb aquesta idea. Ens costa molt discutir de forma constructiva, diu Prieto-Martín; reconèixer que l'altre té també part de raó o canviar d'opinió. A això no ajuden els models mediàtics, on tertulians a jornada completa ens ofereixen opinions elaborades i subjectives a dojo i sigui quin sigui el tema. A sobre en escenaris de confrontació permanent, falta de respecte i prioritzant l'espectacle agressiu i violent. Tampoc ajuda l'actual model de política on la desqualificació i la demagògia en són l'eix principal.

Com diu l'autor citat, ens enfrontem a un problema cultural i formatiu: l'educació que han rebut els ciutadans i ciutadanes, els funcionaris i els polítics no els ha preparat per discórrer de forma deliberativa, per controlar les emocions, per respectar i empatitzar amb l'altre, entre d'altres coses. Els nostres sistemes educatius

fomenten la competitivitat envers l'altre i les perspectives individualistes enfront de les col·lectives; la immediatesa enfront de les qüestions a mig o llarg termini (hem oblidat educar en l'aplaçament de la recompensa, per exemple) i l'egoisme abans que la responsabilitat.. Prieto-Martín ho explica amb una metàfora molt gràfica: «pretendre que els ciutadans exerceixin “d'hàbils deliberadors” seria com treure del quadrilàter a una parella de boxejadors professionals i confiar en que faran un bon número sobre el trapezi d'un circ» (p.15). Així doncs, en un context com l'actual, calen llavors processos d'aprenentatge que vagin augmentant i fent créixer la cultura participativa i dotant d'eines, recursos i habilitats a ciutadans, polítics i institucions (Prieto-Martín, 2004). El canvi en les persones és el que propiciarà el canvi en les institucions i en les formes de fer. És clar que aquest processos d'aprenentatge s'hauran de recolzar necessàriament en una gradual i creixent experimentació participativa. Però no és suficient donar l'oportunitat de participar als diferents actors, es fa necessari que estiguin preparats per fer-ho (Sánchez Vanegas, 2012).

Malauradament no abunden encara les experiències de participació genuïna que facin tenir una visió excessivament optimista sobre el desenvolupament de les aptituds participatives. Tot i així, d'acord amb Trilla i Novella (2001) , és clar que és millor una experiència participativa de baix nivell que cap. Com hem vist, la majoria d'autors reconeixen en exposar les seves propostes de nivells i escales que en els nivells més alts els costa trobar experiències concretes. Així doncs pot ser clau plantejar-se de quina forma podem complementar educativament l'aparició de competències i habilitats en infants i joves de forma que en aquests escenaris de baix nivell puguin irrompre i transformar les experiències a nivells majors. No és objecte d'aquest treball, però no ens podem estar de dir que caldria plantejar-se un treball seriós en la formació dels adults (professionals de l'educació, tècnics i polítics de l'administració...) per avançar en els espais de participació¹³⁵, com ja també s'ha dit.

Els nivells de participació on l'infant és actor i factor i que configurarien el model de ciutadania activa i protagonista (parlo del model de participació projectiva i meta participació de Trilla i Novella) no sempre és l'escollit per les institucions (Martínez, 2010). Llavors, «aprendre a participar en escenaris de falsa participació és la millor forma d'immunitzar-nos davant la participació i la vida democràtica en la nostra societat (...) són necessaris més espais de participació projectiva, i també consultiva, que reuneixin les condicions necessàries per poder garantir la seva potència

¹³⁵ Explicaré més endavant, com una de les dimensions de la proposta que es presenta en aquesta tesis implantada a un centre de secundària, és la formació del professorat.

pedagògica» (op. cit., p. 22). I això ho podem fer de mica en mica, adaptant espais i metodologies que estan al nostre abast, que depenen d'accions concretes i intervencions individuals: a la família, a l'aula, a l'associació on participem, etc. En definitiva, a l'espai públic que compartim amb els altres, a les relacions que establím. En aquest sentit es poden recordar i adoptar les paraules que Eleanor Roosevelt va pronunciar referint-se als Drets Humans:

«Després de tot, on comencen els Drets Universals? En llocs petits prop de la llar, tan petits i pròxims que no es poden veure a cap mapa del món . Malgrat això sí representen el món de cada persona: el seu barri on viu, l'escola o l'institut a on assisteix , la fàbrica, la granja o l'oficina on treballa. Aquests són els llocs on cada home, dona i infant busca igualtat equitativa, oportunitat pera tots i totes, dignitat sense discriminació. A no ser que aquests drets tinguin significat en aquests llocs, mai no tindran significat en cap lloc. Sense una preocupació dels ciutadans i ciutadanes per a mantenir-los prop de la llar, estarem buscant inútilment el progrés del gran món »¹³⁶

A la pregunta “on comença l'educació per a participar?” , la resposta pot estar, com s'ha dit, en adoptar aquesta eloqüent cita de Roosevelt. Per tant, mentre treballem en la línia d'afavorir i crear espais o estructures més àmplies hi han dos actituds que no valen: restar inactius a l'espera ni reproduir models que ja s'han caducat. Tampoc podem restar a l'espera que apareguin per “generació espontània” espais de participació: cal la creació i cal la reivindicació i tant per una cosa com per l'altre es necessiten persones proactives amb habilitats personals determinades. La participació, com apunta Naval (2003), és canal d'educació perquè s'aprèn participant però, a més, requereix educació, un aprenentatge tant en l'educador com en l'educand, una iniciació per portar-la a terme ja que no es dona (no es pot donar) a la força. En aquest sentit, diu l'autora, es fa patent des del punt de vista educatiu la necessitat de transmetre una sèrie de coneixements, promoure l'adhesió a uns valors i a unes formes de veure i sentir el món (que implicaran unes actituds i uns hàbits) i facilitar l'adquisició de competències instrumentals i habilitats operatives especialment participatives i comunicatives¹³⁷.

¹³⁶ Font: <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/271719-celebrando-dia-internacional-derechos-humanos/>. Traducció pròpia.

¹³⁷ L'autora anomena algunes com saber argumentar, defensar el propi punt de vista, saber interpretar els arguments de l'altre i saber reconèixer i acceptar la diferència

1.3.3 Educar “en” participació i educar “per” a la participació.

Educar “per” la participació ens ha d’ajudar a treballar competències claus per a que les persones participin, per a que vulguin participar, sàpiguen participar i pugin participar (González i Mestres, 2010). En la base de la participació es troben també valors, actituds, continguts i requereix un aprendre a saber, a fer a estar i, per suposat, a conviure (Martínez i Tiana, 2004). Per dissenyar quins són aquests aprenentatges ens cal esbrinar molt clarament quines són les habilitats pròpies i necessàries per participar per tal de començar a incloure-les, primer, en els currículums per, després, infundir-les-hi. Aquestes competències, com veurem, estan molt lligades amb competències socials, comunicatives i emocionals.

Cal insistir: de res servirà tenir individus participatius si no hi ha escenaris on ser participatius i que ho permetin ho requereixin i ho justifiquin. Amb els infants hem de crear escenaris educatius en participació on s’apregui a participar de la única forma que es realment eficaç, participant (Trilla i Novella, 2001), hem d’educar “en” participació. Cal la unió de l’ “en” i del “per”. En la transformació dels espais educatius com a entorns i escenaris de participació i en el treball educatiu transversal en habilitats participatives és on comencem a crear noves dinàmiques que permetran el desenvolupament autònom de l’individu i la seva capacitació per esdevenir ciutadà i ciutadana activa i protagonista en una societat de la que ha de formar part, en una ciutadania planetària que avui dia podem mínimament intuir però no imaginar i que poc tindrà a veure amb els nostres models actuals.

Per això aquest model l’han de construir ells, els models del futur (de demà mateix) estan per inventar. No podran ser inventats si no els preparem per fer-ho. Seran els adults qui s’hauran d’adaptar a aquest nous escenaris, els qui tindran la responsabilitat d’aprendre els nous llenguatges i reconèixer els nous espais de participació per explotar-los educativament. No treballar als àmbits educatius continguts participatius, d’emancipació i autonomia manté la infantilització i silenciament dels nens i joves com a subjectes polítics (Batallán i Campanini, 2008). Però l’efectivitat de tot això estarà, en gran part, en la qualitat de l’acompanyament, del procés educatiu, del que representa la unió “en” i “per”. Cal irrompre en les aules, en la societat amb les dos preposicions i amb un propòsit: educar.

L’educació ja no té res a veure (o no hauria de tenir) amb les velles concepcions postfiguratives que l’assumeixen com la «socialització metòdica de la jove

generació per l'adult», segons la visió de la sociologia clàssica de Durkerm (Jurado, 2003, 81). L'educació ja no és transmetre unidireccionalment; educar és tenir una sèrie de pràctiques i experiències culturals que permetin que els joves aconseguixin una disposició cultural (la democràtica i participativa, en aquest cas) i una major autonomia per adoptar diverses formes de ser en una etapa de gran elasticitat per als aprenentatges (Jurado, 2003). L'educació en la societat de la informació ha de permetre que les persones siguin competents per a governar les seves vides (Martínez, 2010). En aquest sentit, la formació per a la participació s'entén com un procés que condueix a les persones a respectar-se a sí mateixes i als altres, que busca el desenvolupament de l'autonomia, el respecte i la sensibilització, de tal manera que s'apropriïn de la participació com a dret en el context de la vida quotidiana (Acosta i Pineda, 2007).

1.3.4 L'experiència de l'entorn escolar.

Com s'ha dit anteriorment, la base pedagògica del treball de la participació infantil es troba en les pedagogies antiautoritàries i en els treballs i postulats dels moviments de renovació pedagògica de principis del segle XX . Aquestes pedagogies van servir de base al desenvolupament del que més endavant coneixem com educació en el lleure. La guerra civil i el franquisme van suposar un cop de fre per al desenvolupament d'aquestes pedagogies a l'estat, la filosofia de les quals es va recuperar arribada la democràcia en els postulats de la pedagogia activa. La democratització de l'escola ha permès la inclusió d'experiències al respecte de la participació infantil lligades majoritàriament a la constitució dels consells infantils. Aquests consells d'infància constitueixen veritables espais de formació en participació tal i com es recull en les treballs de Trilla i Novella (2001,2011).

A partir d'experiències com la que va tenir lloc a la ciutat de Torino (Itàlia) recollida en el treball de Francesco Tonucci *La ciutat dels infants* (1997) s'enforteix el moviment de ciutats educadores¹³⁸ que aglutina, a Catalunya, tot un seguit de municipis que es sumen al projecte i signen la Carta de Ciutat Educadora. Aquest fet permet implementar experiències educatives en les que la participació dels infants és

¹³⁸ Més informació a <http://www.edu21.cat/files/continguts/Ciutats-educadores.pdf> i a <http://www.edcities.org/ca/carta-de-ciutats-educadores/>

un eix important. Una de les experiències més interessants al respecte dels consells infantils la podem trobar al treball d'Ana Novella *La participació dels infants a la ciutat des dels consells d'infants* (2009) on es descriu el projecte de creació del Consell d'Infants de Sant Feliu de Llobregat. En aquest treball es vincula el treball a l'escola amb la participació a la ciutat i és detalla amb profunditat aspectes teòrics rellevants en referència al dret dels infants a la participació. És un projecte clarament transferible en altres realitats i de referència per a la constitució de consells infantils. Altres ciutats s'han inspirat en aquest model per crear el seus òrgans de participació infantil intervenint a les escoles.

1.3.5 L'experiència de l'educació en el lleure¹³⁹

Com s'ha dit, els principis educatius dels moviments de renovació pedagògica i les experiències d'autors de referència com Freinet (les colònies escolars, l'Escola Nova), Ferrer i Guàrdia (Escola Moderna) i els mestres de l'escola racionalista, per citar alguns, van ser recollits en moviments educatius situats fora de l'entorn escolar en el que avui coneixem com a moviments d'Educació en el Lleure o Lleure Educatiu. Formant part d'aquests moviments, moltes entitats organitzades i estructurades per la societat civil han constituït espais educatius de qualitat.

Ja s'ha explicat que les competències per a la participació social i democràtica no s'adquireixen de forma espontània sinó que s'han d'anar facilitant i assegurant a través de l'adquisició de destreses i capacitats concretes. És aquí on aquests espais educatius de lleure es converteixen en veritables escoles de ciutadania, en micro societats organitzades per als propis infants i joves (tant horitzontal com verticalment) on s'adquireixen aquestes competències (Galceran, 2004). És un exemple de posta en pràctica de l'enfoc de desenvolupament humà de la que parla Bisquera (2008) i que es centra en el desenvolupament de competències. La pedagogia del lleure té aquí moltes coses a dir i a compartir amb l'educació formal. La possibilitat que la primera permet pel que fa a vivències, aprenentatge situat i significatiu, és el que li dona la seva potencialitat enfront de les pràctiques majoritàriament passives i escolàstiques de

¹³⁹ Intencionadament el títol d'aquest apartat és aquest i no *L'experiència de l'educació no formal*. A la bibliografia treballada es fa referència sovint a aquest tipus d'educació, la no formal, com a facilitadora d'experiències participatives. Crec que s'ha de matisar. En l'educació no formal i han àmbits molt "formals" i és realment l'educació que fa servir el temps lliure recreatiu i lúdic majoritàriament associativa (centres d'esplai, escoltisme, clubs infantils...) les que proporcionen aquests experiències de qualitat. En castellà seria el que Osorio (2003) anomena activitats de recreació.

l'escola que fan que sigui difícil incorporar la participació als processos educatius donat que certes dinàmiques escolars actuals entren en conflicte amb la condició pràctica que implica participar. Cal, però, incorporar l'educació per a la participació dins del context escolar sigui en la forma que sigui. El més adequat, al nostre parer, i tal com intentem justificar més endavant, seria integrant les pràctiques i metodologies provinents de l'àmbit no formal on existeixen multitud d'interessants experiències educatives (De Alba i Garcia, 2012). En dir àmbit no formal cal aclarir que principalment estem parlant de l'educació en el lleure on, com diu Galceran (2010), es produeix una educació del sentit amb sentit, una educació practicada a les entitats infantils i juvenils i moviments d'educació en el lleure que són institucions d'educació fonamentalment ètica. Aquesta autora ens explica que la diversitat de moviments i entitats tenen en comú uns trets metodològics característics que fonamenten aquesta educació ètica i la metodologia específica:

- Una dimensió de convivencialitat: permeten una vinculació continuada i són petites estructures organitzades en les que es posa en joc la democràcia i la participació.
- Adhesió lliure i voluntària dels seus membres.
- Descentralització de la intervenció: no hi ha dependència administrativa.
- Vehiculen la participació social: són associacions en les que participar.
- Utilitzen el quotidià com element educatiu principal.
- Permeten diferents estructures grupals que s'interrelacionen.

Caldria afegir un clima afectiu positiu, consciència col·lectiva i un clima just i democràtic. Aquest marc és molt més àgil i facilitador que el de l'educació formal. Aquesta darrera pot adoptar elements metodològics que flexibilitzin l'estructura actual. El programa que es presenta pretén fer aquesta aportació.

Com ja s'ha apuntat en parlar de les "raons de la participació", les experiències participatives viscudes en la infància incideixen en la formació de futurs ciutadans (Novella i cols., 2014). Al treball citat es recull el resultat d'un estudi (Morata, Noguera,

Gómez i Trilla, 2014) on es presenten una sèrie d'aspectes en els que les experiències de participació infantil han marcat la manera de ser i les trajectòries personals. Les dades de l'estudi presenten com les experiències des de l'educació en el lleure són més potents i més valorades. A això contribueix, segons comenten els autors, la voluntarietat de l'activitat i que l'àmbit no formal no es troba tant estandarditzat que el formal i que els marges per la diversitat de projectes i activitats és molt més gran. En tot cas el treball mostra que la majoria dels que van participar durant la seva infància en les experiències participatives en les entitats de lleure opinen i valoren que la seva conducta ciutadana, el compromís social o la seva vida associativa¹⁴⁰ no seria la mateixa de no haver-les viscut. Afirmen els autors esmentats que aquestes persones són una constatació de que «a participar s'aprèn participant i que les actituds i competències participatives apreses a partir de les experiències van a projectar-se posteriorment en altres àmbits de la seva vida».¹⁴¹

Però cal tenir en compte, tal i com també s'ha expressat amb anterioritat que «la creença que tota educació genuïna es produeix a través de l'experiència no significa que tota experiència sigui genuïna o igualment educativa» (Dewey, 1938, a Tapia, 2005). Cal una bona preparació de les persones que volen promoure i educar aquesta participació¹⁴² i cal projecte educatiu compartit i compromès. Aquestes condicions es donen àmpliament en les entitats de lleure on, al capdavant dels projectes educatius, es troben joves que parteixen de vivències pròpies i aprenentatge en ambients participatius i compromesos i que sovint agafen el relleu en la responsabilitat de propiciar a altres l'educació que ells mateixos han rebut. Veiem en això una clara demostració de la capacitat ciutadana que desplega aquest sector de la ciutadania quan se'l permet l'exercici i és educat en participació i desenvolupament de competències i actituds participatives. Són joves que han viscut processos d'aprenentatge constants en el marc d'un grup o col·lectivitat on han estat estimulats, incentivats i ensenyats a participar (i, per suposat, han participat), entenent precisament la participació, d'acord amb Galceran (2004) com això mateix, un procés d'aprenentatge. Segons aquesta autora, en aquests grups, on «les relacions interpersonals que es forgen esdevenen una oportunitat única per l'aprenentatge de la participació» (p. 10), s'aprèn a participar des de l'experiència vital d'aquest valor. Com

¹⁴⁰ Els autors assenyalen aquestes tres dimensions de la vida social de les persones com les relacionades directament amb l'actitud participativa.

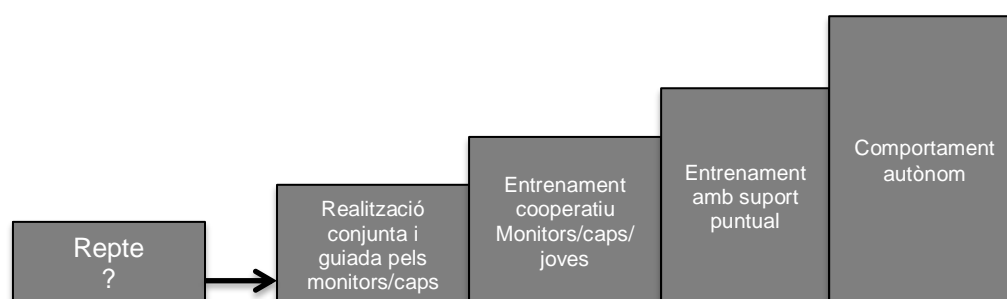
¹⁴¹ Caldria un estudi exhaustiu sobre les competències que comparteixen les persones amb actituds participatives i que participen activament.

¹⁴² La literatura consultada al respecte i, en especial, els treballs desenvolupats a Llatinoamèrica donen força importància al paper i formació del que anomenen els *promotors de la participació*.

ja hem vist que ens expressava Payà (2010) en l'apartat on s'analitzava la participació com a valor, la captació dels valors és preferentment emotiva. Havent tractat ja aquest aspecte més endavant, en parlar de competències, es parlarà de com els valors, d'acord amb Payà, esdevenen «tendències de comportament».

Tornant a la idea de la participació com a procés d'aprenentatge, Galceran (2004) el veu com un procés guiat en el que es desenvolupen una sèrie d'etapes que parteixen d'un repte determinat en el que caldrà esbrinar en quin moment del procés d'aprenentatge de la participació es troba el grup per intervenir en conseqüència:

Fig. 24: Procés educatiu en l'àmbit del lleure, per projectes (Galceran, 2004)¹⁴³



Quan el grup aprèn a decidir i a planificar, la tasca dels educadors és posar a l'abast els recursos necessaris i fer recolzament. A la tercera fase, quan el grup ha adquirit pràcticament l'autonomia, la tasca dels responsables és oferir un entrenament amb recolzament puntual. Aquest entrenament esdevé la facilitació d'escenaris i posta en contacte amb activitats i moments que catalitzin l'aparició de competències i habilitats. A la darrera fase el grup presenta un comportament autònom i autogestionat, treballa sol de manera eficaç, els educadors acompanyen sense intervenir. Com es pot veure, el que es potencia és l'autonomia i el protagonisme a partir de disposar de capacitats, habilitats i oportunitats.

Els programes i projectes que es desenvolupen permeten una pràctica educativa i un procés formatiu basat en l'adquisició d'hàbits i competències, valors i actituds, formes de pensament i pautes de relació social (Sauri i Márquez, 2005). En

¹⁴³ Adaptació pròpia de la proposta de l'autora. Altres autors han fet propostes més genèriques sobre els principis que han de guiar qualsevol projecte que tingui com a finalitat promoure la participació efectiva. Al treball de Novella i Col. (2014) *Participació infantil i construcció de la ciutadania*, s'inclou un recull d'aquestes propostes (pag. 73-90). Més endavant, en analitzar els components i bases de la proposta que es presenta en aquesta tesi es farà referència a aquests principis.

aquests grups el nen és concebut com a agent del seu propi desenvolupament , com reconeix el Consell de la Joventut d'Espanya (Casas, 2008). Gaitán també s'expressa en els mateixos termes quan ens diu, com s'ha vist, que la participació està lligada a l'organització i al protagonisme com a via per al desenvolupament propi i el de la comunitat i per assolir la plena realització dels Drets. És aquí on radica un dels grans potencials de l'educació en el lleure i la seva metodologia: no només en que obre espais per a la participació infantil sinó per crear ambients de socialització i aprenentatge per a un protagonisme real i no competitiu, per al coneixement mitjançant el joc de les estructures de poder, socials i d'Estat i per al maneig del conflicte i habilitats per a la solució de problemes per mitjans no violents així com la formació de capacitats indispensables per a poder ser protagonistes del propi desenvolupament (la capacitat de reflexió sobre sí mateix i la seva realitat, la presa de consciència...) (Osorio, 2003)¹⁴⁴. Si, tal i com apunten Trilla i Novella (2011), per a una participació real i efectiva calen tres condicions a donar-se de manera conjunta: reconeixement del dret a participar, disposar de les capacitats per fer-ho i l'existència d'espais i mitjans per exercir-lo, es podria afirmar que en aquests entorns conflueixen les tres condicions.

Esperanza Osorio ens parla de la "recreación" (en castellà), d'activitats d'oci i de lleure, com el mitjà pel qual, a través d'activitats estructurades o no estructurades, "recreen" (si se'ns permet la redundància i la reinterpretació de la paraula, que equival al terme "educació en el lleure") en temps i espais d'oci situacions i vivències basades en decisions autònomes i que permeten separar-se de les "activitats de la vida" quotidiana i comprometre's psicològicament amb la vivència. Es configuren escenaris on es produeixen condicions d'aprenentatge i de desenvolupament humà i on que configuren un veritable camp d'adquisició, desenvolupament i entrenament d'habilitats. La recreació (l'educació en el lleure) com a medidora de processos de desenvolupament educatiu i social a partir de la presa de consciència i la pràctica reflexiva.

A més, les entitats i grups que s'hi dediquen permeten condicions per a emprar el temps lliure de les persones (els joves majoritàriament) en projectes i accions orientades al desenvolupament humà de forma que esdevenen estructures comunitàries útils i en la línia de la intervenció social de la que s'ha parlat com a forma

¹⁴⁴ L'autora adverteix també que, per les mateixes raons que esdevenen espais per a garantir el dret a la participació poden ser un mitjà per a la seva manipulació. No deixen de ser espais de relació adults-infants i dependrà llavors com es adults abordin aquestes relacions (en la línia de l'escala de Hart, per exemple).

de participació. En general, la participació de joves a entitats suposa també un element socialitzador que li atorga un valor afegit: estar en contacte amb entitats durant la infància i la joventut fa que les persones demanin més endavant (en ser adults) entitats per col·laborar-hi i, a l'hora, contribueixin a crear i mantenir organitzacions i col·lectius que facilitaran la participació d'altres persones, generant un cercle virtuós de la participació (Serracant, 2012).

És particularment interessant la polisèmia del terme que fa servir Osorio quan parla de la recreació com a sector ja que aquí es veu, per un cantó, clarament reflectit el model català de l'educació en el lleure (recreació com a recreo, esplai i gaudi) i, per l'altra, la possibilitat que permet aquest estil educatiu no formal i informal de recrear (experimentar en realitats més properes, que no només simular) vivències i estructures vivencials per a poder desenvolupar pràctiques, valors, actituds i competències. En la vivència, en l'espai del grup, en els entorns més propers, és on tenim l'oportunitat d'iniciar l'apertura d'espais per a la participació.

Serà en tota aquesta base teòrica exposada en la que es basa primordialment l'eix metodològic de la proposta didàctica objecte d'aquesta tesi: pretén recollir i aprofitar l'experiència de la metodologia del lleure per portar-la a l'aula i introduir-hi experiències de vivències participatives i de desenvolupament d'habilitats i competències per a la participació.

1.3.6 Una qüestió de competències.

Durant l'exposició realitzada als apartats anteriors s'ha intentat ressaltar les diferents implicacions pel que fa al desenvolupament de competències i habilitats relacionades amb la participació . L'avenç progressiu en aquest marc teòric ens va portant a parlar de competències. Veure la relació entre aquestes i els comportaments participatius i tot el que s'ha parlat sobre educació i participació ens porta a centrar-nos també en l'educació de les competències. Els propers apartats es dedicaran a aquest tema per finalitzar el marc teòric fent referència específica a l'educació dels adolescents. Extraurem aquí algunes idees força que evidencien clarament la relació expressada:

- La majoria de models sobre nivells de participació, sigui quina sigui la seva estructura (en escala, nivells, cíclica...) ens mostren com a models ideal aquells on les persones proposen i porten a terme les seves propostes i projectes. És a dir on desenvolupen un màxim d'autonomia. La proactivitat, capacitat de lideratge, habilitats socials de tipus comunicatiu i emocional, per citar-ne algunes, seran elements importants a posar en joc per a aconseguir aquestes fites.
- L'apoderament com element essencial per a la participació de les persones implica sobre tot, com s'ha vist, una cessió de poder cap a l'altre. Però no podem oblidar que també requereix ser competent per exercir aquest poder i per poder fer-ho en la forma adequada i no reproduint els esquemes autoritaris que critiquem. Cal desenvolupar en les persones habilitats socials i emocionals que garanteixin aquesta fita.
- El protagonisme, en la mateixa línia del que s'acaba d'expressar, necessita de comportaments proactius, prosocials , autònoms i responsables que també requereixen unes habilitats personals i interpersonals determinades.
- Poder prendre part de la comunitat implica sentiment de pertinença i autoestima així com altres habilitats socials com la empatia, la solidaritat i la tolerància i visió inclusiva entre d'altres.
- Prendre part de processos participatius necessitarà d'habilitats comunicatives, resistència a la frustració, aplaçament de recompensa, competències aquestes que precisament en una societat de la immediatesa i consumista com la nostra estan en veritable perill d'extinció. Aquests processos participatius, a mida que avancen en els escales es van fent cada vegada més complexos i demanen tipus de coneixement, lideratge i capacitat de gestió (Medina Guerrero, 2006).
- Les implicacions emocionals que, segons s'ha vist, impliquen els processos de participació requereixen l'educació i potenciació de la intel·ligència emocional en les persones i, per tant, el desenvolupament de competències emocionals. Els autors que treballen aquest tema inclouen les habilitats socials com una d'aquestes competències emocionals.

Veiem ara, més detalladament, les implicacions competencials d'aquests elements essencials en el model de participació que es defensa en aquest treball.

1.3.6.1 Les implicacions competencials dels components, dimensions i factors moduladors de la participació

Hem vist anteriorment els components de la participació derivats directament del seu caràcter de dret: ser informat, emetre opinió, ser escoltat i incidir en les opinions. D'aquests components es deriven clarament competències imprescindibles com la comprensió dels diversos missatges i canals de comunicació (els seus codis, etc.), la capacitat crítica, la comunicació assertiva (saber i poder emetre una opinió, expressar i exposar un plantejament o idea, respectar l'opinió dels altres, saber argumentar, etc.). En la proposta de dimensions de Novella (2012, 2014) trobem també clarament les referències educatives ja que és precisament aquesta multidimensionalitat de la participació la que ens permet veure la importància i el poder educatiu de les pràctiques participatives, s'entén la participació com principi educatiu, com a valor a defensar i com metodologia de creixement personal. En aquest cercle on la participació, sens dubte, desenvolupa capacitats però també en requereix, l'educació ha d'avançar-se i garantir als infants i joves els primers instruments per posar-se en marxa. Això serà especialment important en entorns on no s'ha tingut l'oportunitat de tenir experiències participatives. En el cas de la intervenció amb adolescents entre els quals es vulguin iniciar processos de participació, potser s'haurà de fer un treball d'implementació en una sèrie d'habilitats i competències bàsiques que, això sí, requeriran d'escenaris d'aplicació i desenvolupament (per tant, escenaris de participació).

Als nivells de participació proposats per Trilla i Novella (2001), la participació projectiva requereix i exercita competències que han de permetre el treball cooperatiu i autònom. Els projectes educatius han de prioritzar aquest tipus d'implicacions en l'alumnat com a font principal del desenvolupament de les competències. Així mateix, en referir-se a aquesta participació projectiva, expliquen que els adults i les institucions poden intervenir per desenvolupar les competències i ampliar les possibilitats de participació (facilitar mitjans, animació...) i que el desenvolupament d'aquestes competències abasta tot l'arc de les dimensions de l'educació: coneixements, destreses i habilitats, actituds i valors (Trilla i Novella, 2011). És en aquest marc

precisament que es situa la proposta metodològica i didàctica objecte d'aquesta tesi. En aquesta mateixa proposta els autors assenyalen quatre criteris o factors moduladors de la participació, com s'ha vist: implicació, informació-consciència, capacitat de decisió i compromís-responsabilitat. Aquests factors moduladors ens fa pensar també en la importància que les competències personals jugaran precisament en aquesta modulació: el nivell d'identificació (identitat), la comprensió crítica de la informació, l'escolta activa, l'empatia, la capacitat d'argumentar, de prendre decisions i les habilitats relacionades amb la responsabilitat, per posar alguns exemples.

1.3.6.2 Les implicacions competencials i educatives del model de participació protagonista.

Cal partir, com indiquen molts autors al respecte, del reconeixement que l'infant gaudeix de certa capacitat genèrica per participar i que per tal que es faci efectiva cal desenvolupar-la. Ja em vist sobradament un dels aspectes necessaris per a aquest desenvolupament: la pròpia pràctica de la participació i l'existència d'experiències participatives. D'acord amb Vilarasa (2007), un projecte d'educació per a la democràcia radical a l'escola ha de basar-se en quatre dimensions fonamentals que han de donar-se de forma simultània i sostinguda:

- El coneixement del sistema democràtic i les seves institucions
- L'adquisició d'una cultura democràtica per la via de la quotidianitat
- L'Adquisició de competències i sabers contextualitzats
- Pràctica tutelada de l'exercici de la ciutadania activa.

En aquesta mateixa línia M^a Àngels Marín (2010) diu que és precís educar en unes qualitats ciutadanes que permetin una convivència social amb persones diverses però amb una responsabilitat compartida: construir una societat justa, equitativa i sostenible. Afirmar que aquestes qualitats no són quelcom natural i inherents a la persona, sinó competències que s'aprenen i s'exerciten en un procés social en

construcció. Aconseguir una convivència pacífica i creativa, diu, necessita no només ésser ciutadà sinó sentir-se ciutadà i aquesta consciència ciutadana “no neix” sinó que “es fa”, és un procés d’aprenentatge que es dona a mida que les persones interactuen i viuen amb els altres desenvolupant valors i normes de comportament col·lectiu i que és aquí on radica la importància de l’educació per afavorir aquests processos d’aprenentatge que es construeixen en comunitat i a partir de la participació. Coincideix Luque (2003) quan afirma que els joves no porten incorporat genèticament el seu caràcter de ciutadans i per tant qualsevol eina de «reconstrucció política» ha d’incorporar eines que portin a adquirir sabers, actituds o pautes culturals¹⁴⁵ que els permetin realitzar les funcions constitutives de la comunitat. Tomant a Marín, l’autora proposa que qualsevol plantejament d’educació per a la ciutadania ha de considerar tres àrees:

- Una àrea eminentment cognitiva dirigida a desenvolupar una cultura política.
- Una àrea dedicada a actituds, valors i pensament crític, relacionats amb la ciutadania.
- Un àrea dirigida a promoure la participació activa i el sentiment de pertinença cívica.

1.3.6.3 Les implicacions competencials de la visió de l’apoderament

Medina Guerrero (2006) apunta entre las diverses causes que dificulten la participació una falta d’aptituds participatives, manca d’habilitats tant per part de la comunitat com del propi aparell administratiu. Afirma aquest autor que es freqüent veure com la ciutadania li manquen habilitats i coneixements precisos per aprofitar i fer us dels mecanismes de participació. Algunes d’aquestes dificultats són present inclús en els nivells més baixos que representen les diverses escales: els d’informació. Les competències relacionades amb la recerca, la comprensió, etc., són aquí especialment importants. Davant d’una ciutadania culturalment més preparada que incrementa el seu activisme, l’operativització del mecanismes de participació requereixen una adequada educació cívica que inclouria el desenvolupament de les habilitats socioemocionals adequades. Afirma aquest autor que «els ciutadans han de

¹⁴⁵ Adverteix Luque que cap d’aquests termes són neutrals.

tenir les habilitats precises per operar activament en els processos participatius, Se'ls ha de proveir, per tant, d'una específica formació al respecte. Dites habilitats comprenen assumptes tals com la comprensió del context, capacitats tècniques planificadores i coneixements de treball en equip i negociació» (p. 40). A tal efecte recomana la posta en marxa de programes en capacitació tant d'organitzacions com de grups de ciutadans i considera essencial aquesta capacitació en sectors socials marginats.

Vega i Castro (2006) recullen la descripció que Pineda (1999) fa de tres models de ciutadania:

- El model súbdit/beneficiari: el ciutadà és súbdit de l'estat, obeeix obligacions i deures que li són assignats sense interferir en la presa de decisions.
- El model participació ciutadana: possibilita que el ciutadà interfereixi en les decisions de govern, principalment a través de mecanismes electorals i pressuposa que la ciutadania ja està preparada per exercir els seus drets sense tenir en compte una educació al respecte.
- El model de l'apoderament: suggereix preparació de la població per a generar canvis en els seves realitats, per tant és la mateixa comunitat la que, través de l'aprenentatge o l'organització pren el poder per transformar el seu entorn. En aquest procés pot haver l'ajut de facilitadors que orientin el procés.

Aquest darrer és el model que es defensa en aquest treball. S'ha parlat ja anteriorment sobre l' "empowerment" (veure nota 77) com a condició bàsica per a la participació i per al protagonisme en la participació i en el desenvolupament personal i comunitari. Segons Silva i Martínez (2007), els processos d'apoderament i les oportunitats de participació social poden jugar un paper important en el desenvolupament d'un autoconcepte positiu en les persones en quant que impliquen compromís amb el bé comú i enfortiment de les competències de la persona. En aquest sentit l'apoderament ha estat definit com el procés i els mecanismes mitjançant les persones, les organitzacions i les comunitats guanyen control sobre les seves vides (Silva i Martínez, 2007). Ens expliquen les autores esmentades que Montero (2003,) proposen fer servir el terme "enfortiment" ("fortalecimiento" en castellà), i ho defineix de la següent forma:

«El procés mitjançant el qual els membres d'una comunitat (individus interessats i grups organitzats) desenvolupen conjuntament capacitats i recursos per a controlar la seva situació de vida, actuant de manera compromesa, conscient i crítica, per a aconseguir la transformació del seu entorn segons les seves necessitats i aspiracions, transformant-se al mateix temps a sí mateixos» (p. 72).

En aquest sentit hem de considerar que l'educació de competències, en el sentit que realment té, és un procés d'apoderament de les persones. Qualsevol proposta de treball en aquest sentit el que intenta és afavorir aquest enfortiment de la persona per al seu protagonisme vital en el que la participació, com acció natural, esdevindria autònoma, espontània i lliure. Especialment important aquests processos de proporcionar competències en una societat com la que ens apunta Mead, una societat prefigurativa on la informació i coneixement, com s'ha explicat, ja no estan en mans de ningú sinó que "estan" i el que necessiten les persones són habilitats i competències per captar, seleccionar, compartir, expressar i ser crític, creatiu i constructiu, etc. És la base del principi d' "Aprendre a aprendre" i, sobre tot, "aprendre a aprehendre"¹⁴⁶ en la societat del coneixement. Però per aprendre a aprendre calen també competències i les competències, com ja s'ha apuntat, no sorgeixen per generació espontània. Per a Zimmermant (1995) aquest procés, que suposa l'apoderament en la línia del que expressa Montero, resumeix les creences sobre la pròpia competència, els esforços per exercir el control i una comprensió de la realitat sociopolítica. Diu també que l'apoderament, pel que fa al seu component intrapersonal, comprèn atributs del "self" com sentit de competència, d'influència i d'autoeficàcia. Estem d'acord que la percepció de competència de les persones és un factor clau en la seva decisió per participar i aquest aspecte cal treballar-lo a nivell competencial. Aquests anomenats "atributs del self" són per molts autors, segons les autores referenciades recursos psicològics que possibiliten la realització de comportaments orientats a l'aconseguit de resultats i fites determinades. D'acord amb això, seria la interacció entre les accions i les oportunitats d'apoderament (escenaris on poder realitzar aquestes accions amb eficàcia) el que influiria en el sentiment de competència i d'autoconcepte positiu en permetre aconseguir fites tant individuals com col·lectives¹⁴⁷.

¹⁴⁶ aprendre a aprendre i aprendre a aprehendre. Aquest joc és molt recurrent per la seva significació en molts autors a partir de la seva introducció per Aristòtil que es referia al terme *aprehendre* com aprendre de la realitat partint de l'experiència, "agafar" de la realitat i aprendre comprensivament, entenent, dotant de significat i incorporant, copsar mentalment.

¹⁴⁷ En el seu treball Silva i Martínez indiquen que, de totes formes, la direcció d'aquesta associació entre accions i oportunitats no ha estat establerta en no disposar d'estudis longitudinals al respecte.

1.3.6.4 *Voler, poder i saber participar*

González i Mestres (2010)¹⁴⁸ diuen que per participar s'han de donar tres condicions: voler poder i saber. Expliquen que la primera recull la inquietud de la persona per incidir en la vida pública, la segona es refereix a l'existència d'espais on poder participar i dels recursos (de context) necessaris i la tercera als coneixements i habilitats (recursos personals). Aquesta consideració és ampliada posteriorment per Cortés i Díez (coords., 2009) en una publicació d'Esplais Catalans¹⁴⁹ (p. 61) seguint la mateixa línia conceptual però incloent en els tres factors els Drets de la infància (sense excloure altres consideracions): voler posar-los en pràctica, poder fer-los servir com a eina jurídica i afavorir el seu coneixement (saber-los).

En un altre treball del 2011, publicat per a l'Ajuntament de Vitoria-Gasteiz (INVESCO, 2011), es consideren aquestes condicions com a necessàries i interdependents de forma que en qualsevol d'elles es poden trobar barreres per a la participació. Com a elements del "voler" identifica l'opinió, les actituds, la motivació, la interiorització de la norma (assumir com a pròpies les normes socials) i el compromís. Es podria dir que tots són elements que configuren la motivació i/o predisposició a (en quant a voluntat). En la interiorització de la norma i la formació de la voluntat és fonamental la socialització on esdevenen determinants la família, el grup d'iguals i l'entorn social i educatiu. El compromís vindria lligat a raons i motius personals de diversos tipus (emocionals, ideològiques d'identitat, etc.). En el "poder" hi ha una ampliació a les consideracions anteriors: s'inclourien a més dels factors del context (espais, entorn i estructures per) participar les capacitats personals per fer-ho, capacitats reals (les adequades per a la participació) i percebudes i sentides (confiança en els possibilitats personals d'aconseguir objectius a través de la participació). Així, doncs, no només ha d'existir l'estructura sinó que la persona l'ha de percebre com oberta a la participació. En parlar de les capacitats sentides ens apareix aquí també els conceptes d'eficàcia percebuda i autoconfiança que, a la vegada

¹⁴⁸ El treball d'aquests autors, Fidel Martínez i Aida Mestres, publicat per *Casals de Joves de Catalunya* al 2010 amb el nom d' *Educar en participació, una assignatura pendent*, és, com s'explicarà més endavant un antecedent de la proposta de la que es tracta en aquesta tesis i el seu punt de partida.

¹⁴⁹ *ESPLAC*, Federació d'entitats d'educació en el lleure (esplais) pertanyent al mateix moviment educatiu que Casals de Joves de Catalunya, El MLP (Moviment Laic i Progressista). Es pot consultar el quadre a: http://assac.esplac.cat/documents/document_i_web319.pdf , p. 61

entroncarien amb el *voler* (la motivació)¹⁵⁰ però també les capacitats que ens porten cap al “saber”. Finalment, pel que fa al “saber”, s’indica que inclou les habilitats socials i participatives, la informació i el coneixement teòric. Cal conèixer les estructures o organitzacions de la participació i desenvolupar les capacitats personals i habilitats per a desenvolupar la participació. Expliquen els autors d’aquest informe que aquest *saber* implica poder tenir habilitats «per poder passar de la queixa a l’exercici de la ciutadania (coresponsabilitat social) i a la postura activa de la recerca de solucions» i que això implica tenir habilitats i coneixements per a la resolució de conflictes i per a trobar espais de consens. Afegiríem a aquest plantejament, a partir de les propostes anteriors, al “saber” el coneixement del dret (Drets Humans, Drets de la Infància).

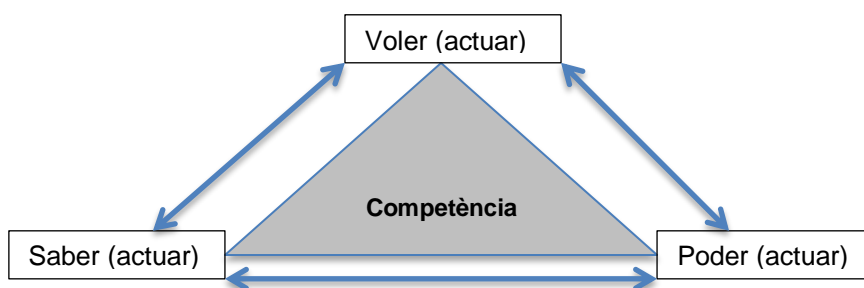
En l’apartat sobre educació en el lleure s’ha vist que Trilla i Novella apunten unes condicions per a una participació real i efectiva. Sense anomenar aquests tres verbs, ens parlen de tres circumstàncies que s’han de donar de manera conjunta i que si les examinem es podria establir una relació més o menys directa amb aquesta triada:

- Reconeixement del dret a participar: seria un *voler* centrat en qui té el poder per promoure aquesta participació i un “voler” per al que l’ha d’exercir a partir del coneixement del seu dret, i per tant també part del saber.
- Disposar de capacitat per fer-ho: aquí la relació és més directa amb el “saber” (habilitats i coneixements).
- Existència d’espais i mitjans per exercir-la: és el “poder” , les raons de context.

En aquesta unió del voler poder i saber s’estableix un triangle molt important que, coincidentment, és el que configura la pròpia definició del que és una competència, del que vol dir ser competent:

¹⁵⁰ L’experiència emocional (frustració, èxit, eficàcia...), la percepció d’utilitat, etc., en experiències anteriors conformen també elements de motivació.

Fig. 25: Triangle de competència¹⁵¹



Podríem concloure que la competència per participar esdevé com a combinació d'aquests tres elements en equilibri i mútua correspondència. Com es pot veure, amb alguna diferència en les formulacions, són molts els autors que coincideixen en la idea que cal l'educació d'unes competències específiques per a la participació. També hem vist les implicacions pel que fa a competències i habilitats presenten els diferents models i enfocaments per a la participació. En especial el model que es postula en aquest treball: la participació protagonista des d'una visió positiva de l'adolescència. Aquestes competències abastarien totes les dimensions de l'educació: coneixements, destreses i habilitats, actituds i valors (Osorio, 2003). Els canvis metodològics i el treball de les competències a partir d'experiències vivencials i pràctiques de valor, en la línia que assenyala Puig (2010) són les vies per incloure l'educació de la participació. Aquest treball en competències requereix tenir clares algunes qüestions:

- Què es una competència.
- Què vol dir treballar per competències i com es formulen.
- Com s'eduquen els hàbits i les competències.

Veiem a continuació que són les competències i com s'eduquen, com a part important i final d'aquests recorregut per l'educació de la participació.

¹⁵¹ Elaboració pròpia. En produir-se aquestes tres condicions en l'exercici de participació esdevenim competents i, com a procés d'aprenentatge que és, es conforma també un procés d'aprenentatge estratègic en la línia que postula Martínez Fernández (2002) que parla del *triangle de l'aprenentatge estratègic* com el configurat pels eixos voler, poder i saber aprendre. Més endavant es desenvoluparà aquest model.

1.3.7 Marc conceptual de la competència, objecte d'educació

Ens hem estat referint a les competències per participar, al fet de ser competent per a la participació, és a dir a la idea de de ser capaç i tenir la capacitat per participar. En aquest punt del treball, a partir de la bibliografia revisada i les diferents aportacions, s'ha apuntat criteris per a sustentar una de les idees base d'aquest treball: la participació requereix la mobilització de recursos i aquests recursos són tant externs (de context) com interns (lligats a la voluntat, capacitat i coneixement per fer coses). L'objecte concret d'aquest tesis són els recursos interns, les capacitats. La competència per participar.

Ens trobem novament davant d'un concepte multidimensional. Convindria, doncs, tractar les dimensions d'aquest concepte per tal de poder clarificar quina és la intervenció educativa adient i on i com es contextualitza. El concepte competència és sovint utilitzat juntament i, fins i tot, com a sinònim d'habilitat. Cal aclarir el sentit d'un concepte i d'un altre ja que, al nostre parer, tenen més una relació de continent i contingut respectivament. Disposar d'habilitats no és l'únic requisit per ser competents. A mode il·lustratiu podríem fer referència a un conegut llibre del professor Laurence J. Peter, *"El principi de Peter"* (1969). En ell, parlant de la jerarquització de les organitzacions i del nivell d'incompetència, ens ofereix exemples com el d'un excel·lent mecànic que, en ser ascendit a cap de taller, ensorra el negoci. L'explicació és clara: la competència per dirigir el taller necessita de més habilitats i elements constitutius del que realment compren ser competent com a bon mecànic (i a l'inrevés, es clar). Hom pot tenir una gran habilitat per la cuina però això no indica que sigui competent per muntar un restaurant o treballar-hi dins la seva cuina. En aquest punt farem una revisió inicial a la part conceptual per passar després al nivell operatiu, com s'eduquen les competències.

1.3.7.1 Què és una competència.

Chomsky és considerat el primer autor que va parlar de competència referida a l'adquisició del llenguatge. A *Aspects of Theory of Syntax* (1965), a partir de les teories del llenguatge, va establir el concepte com la capacitat i disposició per l'adquisició del llenguatge i per a la seva interpretació. Ser competent, per a aquest autor és ser capaç d'utilitzar les múltiples adquisicions i habilitats i aplicar-les a les

noves situacions i contextos, una competència en educació és el conjunt de comportaments socials, afectius i habilitats cognitives, psicològiques, sensorials i motores que permeten portar a terme adequadament una tasca o una activitat.

Vázquez i Sevillano (2009) recullen les aportacions de diferents autors sobre el terme. S'exposen seguidament algunes de les definicions a les que es refereixen aportant comentaris propis sobre les seves implicacions.

Per a Boyatzis (1982) és una característica subjacent d'una persona, idea compartida per Spencer i Spencer (2003). Aquesta característica «pot ser un motiu, un tret, una habilitat, un aspecte de la imatge personal o del rol social o un cos de coneixements els quals la persona servir». Destaca la idea d'element intern de la persona, de tret característic.

Per Graham (1991) són «les capacitats per transferir destreses i coneixements a noves situacions dins d'una àrea. Inclou també, a més de l'organització i planificació, la innovació i capacitat per abordar activitats no rutinàries,(...) incloent les qualitats d'eficàcia personal», la qual cosa és d'entendre que es refereix a la capacitat de ser resolutiu davant de situacions noves, no previstes. Una aproximació més completa creiem que és la de Le Boterf (1994), en referir-se a la competència com una estructura basada en recursos personals (coneixements, habilitats, qualitats o aptituds) i recursos ambientals (relacions, documents, informacions) que es mobilitzen per a aconseguir un acompliment. S'introdueixen aquí els factors de context, d'ambient que es recullen també en l'esquema de triangle estratègic que s'ha vist i que també es desenvoluparà més endavant. Continua l'autor dient que la competència és un saber combinatori des d'una aproximació sistèmica i dinàmica i profunditza en el sentit del que, crec, realment implica la idea de ser competent: «no són (les competències) elles mateixes recursos en la forma de saber actuar, saber fer o actituds, però mobilitzen, integren i orquestren tals recursos. Aquesta mobilització sols és pertinent en una situació, i cada situació és singular» tot i poder-se tractar amb analogia a una altra. Es relaciona això a la concepció de Boyatzis en parlar d'un tret intern, propi de la persona i a la de Perrenoud (2000) que la defineix com una capacitat de mobilitzar recursos per enfrontar un tipus de situacions. Pinto (1999) diu que és la capacitat per actuar amb eficiència, eficàcia i satisfacció sobre algun aspecte de la realitat personal, social, natural o simbòlica i, el que és més interessant de la seva aportació, que són aprenentatges integradors que involucren la reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge (metacognició).

Interessant la inclusió del component emocional que fa *Oficina Internacional del Trabajo (OIT) y la Secretaría de Políticas Públicas de Empleo del Ministerio de Trabajo y Empleo (MTE) de Brasil (2003)*, que també recullen l'autora i autor esmentats, en parlar de «capacitat d'articular i mobilitzar condicions intel·lectuals i emocionals en termes de coneixements, habilitats, actituds i practiques, necessàries per l'acompliment d'una determinada funció o activitat de manera eficient i eficaç i creativa».

Són també diversos els autors que inclouen el terme d'estàndard de qualitat en l'acompliment de la tasca com un element de competència, sobre tot aquells que fan la seva definició circumscrita a termes laborals. Entre elles, es destaquen les següents aportacions:

- Per a Méndez Villegas (2007) el que és essencial de la competència resideix en la capacitat de mobilització de recursos per part de l'individu, tant dels seus recursos propis (els seus "sabers" i els seus "saber-fer") com d'altres que li siguin externs. Aquesta mobilització suposaria fer alguna cosa amb allò que es coneix de manera que s'associa l'aplicació del coneixement conjuntament amb habilitats i actituds en una conjunció de pensament i acció amb l'objectiu de resoldre problemes de diferent índole amb ajut del coneixement (Ruiz Iglesias, 2004).
- D'acord amb Westera (2001) i des d'una perspectiva més teòrica, la competència es concebria com una estructura cognitiva que facilita comportaments específics. Segons el mateix autor, des d'una visió més operacional, les competències cobririen un ample rang de destreses i comportaments que es representarien en l'habilitat de sortir-se'n de situacions complexes i impredecibles. En aquesta visió, i unificant les dos perspectives, s'inclouen com a elements de la competència: coneixements, habilitats, actituds, metacognició i pensament estratègic i es pressuposaria la presa de decisions conscient i intencional.
- Això implica que la competència no consisteix en "demostrar el que es coneix" sinó que fa referència al domini d'una pràctica sustentat pel desenvolupament d'habilitats i que suposa transferència, resposta a situacions noves, valors humans posats en pràctica, coneixement tècnic intel·ligent i desenvolupament

de les habilitats que sustenten el seu aconseguint (Murillo Ortiz 2003). Aquesta visió és coincident amb l'aportació que hem vist de Zimmerman anteriorment on l'apoderament comprendria atributs del self entesos com a recursos psicològics que possibiliten realitzar comportaments orientats a fites determinades.

- Coincidint, entre d'altres, amb Boyatzis, per a Vargas Hernández (2001) les competències són característiques permanents de la persona que es posen de manifest quan executa una tasca o fa una feina de forma que es relacionen amb l'execució exitosa (relació de causa) i que poden ser generalitzades a més d'una activitat.

Després de la revisió de les diferents aportacions que es recullen en els treballs analitzats i ampliant l'anàlisi de Vázquez i Sevillano amb la revisió feta per a aquest treball, es destaquen com a elements comuns de les diferents definicions els següents¹⁵²:

- Són característiques comuns a la persona. Que formen part d'ella.
- Es posen de manifest quan s'executa una tasca determinada especialment amb nivells de dificultat o impredictibilitat.
- Es relacionen amb l'execució exitosa i satisfactòria de l'activitat.
- La seva relació amb l'èxit és de causa-efecte.
- Poden ser generalitzables a més d'una activitat.
- Implica metacognició.
- La competència fa referència a la capacitat o conjunt de capacitats que s'aconsegueixen per la mobilització combinada i interrelacionada de coneixements, habilitats, actituds, valors, motivacions i destreses a més de certes disposicions per aprendre i saber.

¹⁵² S'incorpora a les consideracions i anàlisi de Vázquez i Sevillano els elements de la resta d'aportacions que es citen

- Algú es considera competent degut que, en resoldre un problema o una qüestió, mobilitza aquesta sèrie de factors en un context o situació concreta.
- L'enfoc per competències te a veure amb el desenvolupament i educació per a la vida personal així com l'autorealització dels infants i joves (la qual cosa te clares implicacions per l'apoderament i el protagonisme).
- L'enfoc per competències te a veure amb la capacitat per recuperar coneixements i experiències i interactuar i aprendre en equip aconseguint una adequada i enriquidora interacció amb els altres i amb el context social i ecològic.

I com a elements que es repeteixen:

- La combinació de coneixements, habilitats i actituds.
- La idea de posar en joc i mobilitzar, capacitats diverses per actuar aconseguint un acompliment.
- La idea que aquest acompliment pot donar-se en diversos contextos el significat dels quals la persona ha de ser capaç de comprendre per tal que l'actuació sigui l'adequada.
- Una persona competent no només *sap* sinó que fa coses amb allò que *sap*

Les definicions de competències com a conjunt integrat per sabers i/o qualitats estan donant pas a una comprensió del concepte basat més en capacitats mobilitzades (Vázquez i Sevillano, 2009) . Sembla evident pensar que ningú pot mobilitzar recursos dels quals no disposa. És per això que les intervencions educatives, com la que e proposa en aquesta tesi, tenen com a objectiu proporcionar aquets recursos i la seva pràctica per tal que puguin ser incorporats per la persona. De forma més genèrica cal afirmar que en una societat prefigurativa no podem continuar únicament amb la transmissió d'uns coneixements que, amb tota seguretat, no tindran utilitat. Cal dotar a les persones de les eines per a la resolució de problemes i per aprendre a aprendre ja que l'aprenentatge esdevindrà un procés al llarg de la vida. Aquestes eines són les competències.

Són aquestes premisses les que originen una de les més revolucionàries reflexions sobre el canvi necessari en la forma d'educar: l'informe Delors (1996) que ha originat l'inici del canvi de models als sistemes educatius i a partir del qual la UNESCO ha elaborat una definició de competència ad hoc que s'exposa al següent punt. Cal encara recórrer molt camí per al canvi complet de paradigma ja que encara les situacions de l'aula en el dia a dia (a qualsevol nivell educatiu) resten molt lluny d'haver abandonat del tot les pràctiques postfiguratives.

1.3.7.2 *L'educació per competències: l'informe Delors (1996).*

A petició de l'UNESCO, una comissió internacional formada per experts en educació presidida per Jacques Delors va fer un estudi sobre com hauria de ser l'educació dels individus del segle XXI. Aquesta comissió, anomenada "Comissió Internacional sobre l'Educació en el segle XXI" va publicar les seves conclusions al 1996 en treball anomenat *L'educació: hi ha un tresor amagat a dins*.

El primer paràgraf d'aquest informe diu:

«En la perspectiva dels nombrosos desafiaments que ens reserva el futur, l'educació és un factor indispensable per tal que la humanitat pugui aconseguir els ideals de pau, llibertat i justícia social (...). L'educació ha de jugar un paper fonamental en el desenvolupament continuat de les persones i de les societats» (p. 11).

La comissió encapçalada per Delors ja aventurava una situació de futur no equiparable al viscut per la generació coetània, en la línia dels postulats de Mead: «El proper segle hi haurà mitjans sense precedents per a la circulació i emmagatzematge de la informació» (p. 75). En la presentació s'expressa com en una societat de canvis tecnològics importants i constants «s'imposa el concepte d'una educació continuada al llarg de la vida»¹⁵³. Entre les seves "pistes i recomanacions" diu que la vitalitat de la democràcia, malgrat el seu progrés, es troba amenaçada constantment i és en l'escola

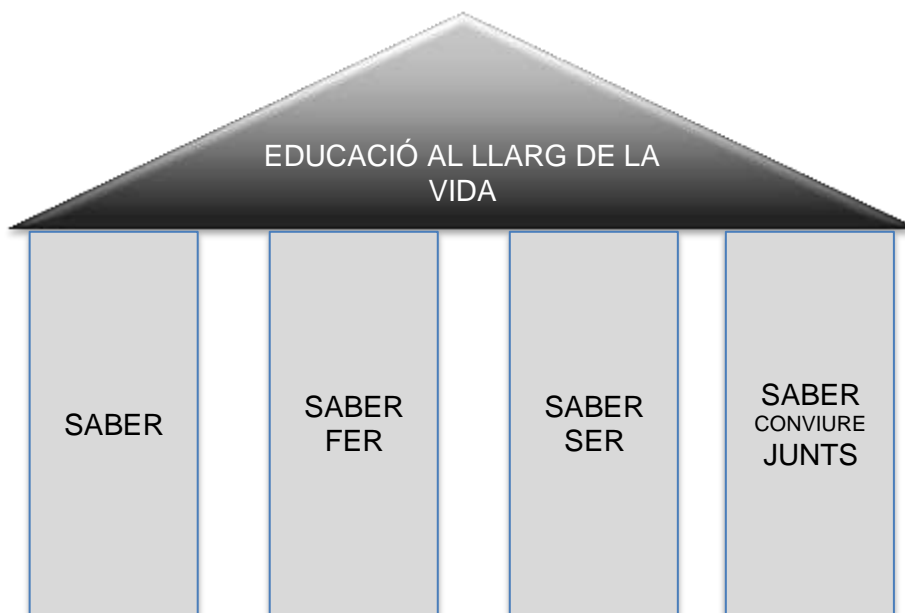
¹⁵³ Delors (1996) parla de la consideració de la comissió sobre que el segle XXI oferirà recursos sense precedents tant a la circulació i emmagatzematge d'informació com a la comunicació.

on ha d'iniciar-se l'educació en una ciutadania conscient i activa. La conclusió més important d'aquest informe és que l'educació al llarg de la vida es basa en quatre pilars o sabers :

- Aprendre a conèixer (**saber**): es refereix a l'aprenentatge d'un *petit número de matèries* i al coneixement que permet la comprensió i la metacognició (aprendre a aprendre). Es tracta de, segons explica l'informe, de tendir cada vegada menys a coneixements teòrics (codificats i classificats) i més al domini d'instruments del saber (d'aprehendre).
- Aprendre a fer (**saber fer**): aprenentatge de procediments, accions, habilitats i destreses per a fer. «Una competència que capaciti a l'individu per fer front a un gran nombre de situacions i a treballar en equip. Però també a aprendre en el marc de les distintes experiències socials de treball que s'ofereixen a joves i adolescents» (p. 34). És aquí on apareix el terme competència en proposar l'informe passar de la noció de "qualificació professional" a la de "competència".
- Aprendre a ser (**saber ser**): desenvolupament integral de la personalitat , l'autonomia i la capacitat de judici, sensibilitat, emocions.... Diu l'informe que per a tal finalitat no s'ha *de menysprear en l'educació cap de les possibilitats de cada individu*.
- Aprendre a conviure junts (**saber conviure**): desenvolupant la comprensió de l'altre i la percepció de les formes d'interdependència; realitzar projectes comuns i preparar-se per tractar els conflictes respectant els valors del pluralisme, comprensió mútua i pau. És considerada una de les missions fonamentals de l'educació en el segle XXI.

Apunta l'informe, al final de l'exposició dels quatre pilars, que mentre els sistemes educatius formals tendeixen a donar prioritat a l'adquisició de coneixements, en detriment d'altres formes d'aprenentatge, importa concebre l'educació com un tot. Així mateix, els pilars no poden limitar-se a una etapa de la vida o a un lloc.

Fig. 26: Esquema de la proposta de l'informe Delors



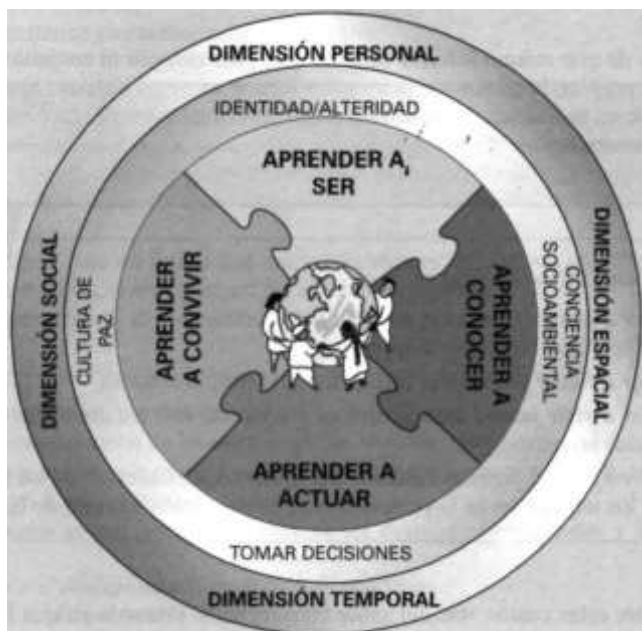
Segons aquest esquema proposat per l'informe Delors, es conclou que en qualsevol aprenentatge han de tenir-se en compte aquests quatre components o pilars: els coneixements i eines per a la pròpia adquisició (el saber), les habilitats, procediments i destreses que requereix (el saber fer), l'actitud i valors en referència (el saber ser) i la capacitat constructiva en la comunitat (saber conviure). És precisament en el marc específic d'aquest quart pilar que la participació es manifesta com una competència ciutadana imprescindible. També hem vist anteriorment en diverses ocasions com molts autors es refereixen a que l'aprenentatge de la participació requereix de coneixements teòrics, habilitats i actituds i de la seva importància per a la vida en comunitat. Els quatre pilars estan, a la vegada, clarament presents. Serà el treball en els quatre pilars i de manera interrelacionada el que ens fa treballar cap a l'objectiu de la competència en una matèria o activitat. Per a Morillas (2006) és necessari integrar aquests quatre aprenentatges en les quatre dimensions que ha de tenir en compte l'educació en el segle XXI:

- Dimensió personal: des de la que la persona aprèn a ser, que desenvolupa la seva identitat en relació amb l'alteritat dels altres i de l'altre.
- Dimensió social: pilar per a l'aprenentatge de la convivència i generadora d'una cultura de pau.

- Dimensió temporal: bàsica en l'aprenentatge de les habilitats d'acció ja que implica fer-se conscient del que les nostres accions del passat i del present poden significar en el futur, desenvolupant la capacitat de prendre decisions responsables.
- Dimensió espacial: que capacita per aprendre a conèixer i per saber estar en el nostre medi social i ambiental des d'una racionalitat integradora.

L'autor explica que aquestes dimensions impliquen, pel que fa al desenvolupament de competències ciutadanes, aprendre a ser en una societat complexa (dimensió personal), aprendre a conèixer en una societat planetària (dimensió espacial), aprendre a actuar en una societat en canvi (dimensió temporal) i aprendre a conviure en una societat amb conflictes (dimensió social). D'aquesta relació deriva una proposta de capacitats que serà exposada més endavant.

Fig. 27: Dimensions de la proposta de l'informe Delors (Morillas, 2006)¹⁵⁴



¹⁵⁴ Font: Morillas 2006, pag: 22

Tornant a l'informe Delors i a la conceptualització del que és una competència, la UNESCO la defineix com «el conjunt de comportaments socioafectius i habilitats cognoscitives, psicològiques, sensorials i motores que permeten portar a terme adequadament un acompliment, una funció, una activitat o una tasca». La competència es refereix a una interacció (per mobilització) reflexiva i funcional de sabers tant cognitius com instrumentals, actitudinals i procedimentals que condueixen a unes actuacions vàlides i intercanviables en qualsevol context (aquesta capacitat de generalització forma part de la competència) i que són el resultat de l'aplicació del coneixement adquirit (Rubido, 2012)¹⁵⁵. Parlar de competència és parlar de la capacitat per fer alguna cosa: saber com, perquè i per a què es fa. Ser competents és saber fer i actuar i responsabilitzar-se de les conseqüències i accions desenvolupades. D'acord amb l'autora citada, l'ensenyament i l'aprenentatge des de la perspectiva constructivista de competència integra els quatre pilars fonamentals que s'han exposat. D'aquesta forma podríem dir que l'aprenentatge de la participació és també saber com, perquè i per a què es participa. Ser competent per a participar és l'objectiu de l'educació en participació i per a adquirir aquesta competència cal educar les habilitats relacionades.

1.3.7.3 *Competència , habilitat i capacitat.*

Dèiem al començament d'aquest apartat sobre les competències que sovint s'utilitza els termes habilitat i competència com a sinònims i que és important clarificar que no és així. S'ha vist que en la majoria de definicions que s'han exposat sobre competència, el terme habilitat n'era un component més, juntament amb altres com els coneixements, els valors, les actituds, etc. Cal pensar més en una relació de continent i contingut, com també s'ha dit anteriorment: les competències contenen habilitats. El recorregut fet fins al moment per a les diferents aportacions conceptuals del treball hauria de ser suficient per situar la diferència arribats a aquest punt, la diferència i fer servir els termes encertadament. Serveixi aquesta "parada tècnica" per subratllar aquesta diferència i accentuar-la amb alguna aportació més així com per clarificar un altre concepte que sovint també s'utilitza de forma indistinta: capacitat.

¹⁵⁵ Rubido, S (2012). Document no publicat: material de consulta de l'alumnat de l'assignatura "Comunicació i Educació" d'Educació Social, UNED. Document exclusiu d'usuaris de la plataforma educativa.

Així com la relació entre “habilitat” i “competència” sembla clara, amb “capacitat” la relació és més complicada i es generen interpretacions molt diferents. Podríem entrar en la discussió de l’ou i la gallina, si es permet el símil. Quan fem servir terminologia educativa, l’expressió (verbalització) de la competència la comencem sovint per l’expressió “ser capaç de ...”. Això voldria dir que tenir unes habilitats determinades ens fa ser capaços de realitzar coses però no ens assegura la competència, la qual no quedaria demostrada fins al moment de l’acció, de trobar-nos en situació. El concepte de capacitat remet directament al subjecte. Però Ja hem vist anteriorment que un subjecte social no es pot definir únicament per la seva naturalesa autoreflexiva i el seu potencial. Li calen instruments que li permetin incidir amb eficàcia en la gestió social que és el que, en principi, pretenem amb la participació ¹⁵⁶.

Llavors “capacitat” com la potencialitat de fer (a partir de tenir unes habilitats) i “competència” com la demostració en l’acció. Com diu Mentxaka (2008, 82): «es necessita ser capaç per ser competent i la capacitat es demostra sent competent». Per a aquest autor, apostar pel desenvolupament de competències abans que de capacitats és una incongruència. Per a Rychen i Salganik (2004) una competència seria més que coneixements i habilitats i tindria a veure amb la capacitat de satisfer demandes complexes aprofitant i mobilitzant habilitats i recursos psicosocials en un context. El treball citat de l’ITE recull l’aportació del glossari del CEDEFOP ¹⁵⁷ que defineix habilitat com la capacitat de realitzar tasques i resoldre problemes. Continua dient que la competència és la capacitat d’aplicar els resultats de l’aprenentatge en un determinat context de forma que la competència no estaria únicament limitada a elements cognitius sinó que abastaria aspectes funcionals (habilitats tècniques), atributs personals (habilitats socials i/o organitzatives) i valors ètics. Per tant la competència, d’acord amb aquest treball, seria un concepte més ampli que es compon d’habilitats així com de actituds, coneixements, etc.

No es tractaria de resoldre la qüestió en aquest treball ni d’apostar per una concepció tancada però sí de situar en quins termes són utilitzats els conceptes referits en la proposta que conté i es treballa en aquesta tesis ja que aquests conceptes són components fonamentals. L’aportació de Mateo i Martínez (2006) al respecte situa un recorregut clar en la relació entre els termes d’acord amb altres

¹⁵⁶ Estaríem potser parlant de la combinació de les intel·ligències intrapersonal i la interpersonal que postula la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner i els models de la intel·ligència emocional.

¹⁵⁷ Glosari publicat per l’UE amb 130 termes educatius: *Terminología de la política Europea de Educación y Formación*. Disponible a: www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf

fonaments teòrics com ara la Teoria dels Estils d'Aprenentatge i de l'Aprenentatge Vivencial de Kolb (base també del treball de Shier) que situaré més endavant

Fig. 28: components del terme competència (Mateo i Martínez, 2006).¹⁵⁸

En aconseguir la comprensió d'un saber des de la seva lògica interna (la que ens permet seguir aprofundint en la seva construcció i desenvolupament), diem que hem aconseguit el domini o adquisició d'un:	Quan relacionem aquest coneixement concret amb un context de realitat i ampliem el nostre camp cognoscitiu entenent i interpretant el coneixement en funció de la realitat amb la que es relaciona ens trobem davant d'una:	Quan aquesta capacitat es manifesta i permet l'aplicació del coneixement sobre una realitat específica per a la seva transformació, estem situats al domini de les:	Quan una realitat complexa exigeix seleccionar entre l'univers de coneixements, capacitats i habilitats relacionades amb aquesta realitat (les que es requereixen per a la seva comprensió i transformació) ens trobem davant d'una:
CONEIXEMENT →	CAPACITAT →	HABILITATS →	COMPETÈNCIA

Referint-se a la competència, aquests autors afirmen: «el desenvolupament en la persona exigeix no només la capacitat de gestió global d'aquestes sinó també un cert grau de conjunció amb determinades actituds i valors personals». (p. 268).

1.3.8 Marc operatiu de la competència: educar competències

Un cop estudiat el concepte de competència, cal entrar en com s'eduquen les competències. Entendre el concepte ens ha de fer concloure que l'acció educativa destinada al desenvolupament de competències, el marc operatiu, és ben diferent a les formes de fer que es fan servir majoritàriament fins ara en models més escolàstics i acadèmics, sobretot a la secundària i l'ensenyament superior. Assumir el model de competències té implicacions educatives importants: canvis en la metodologia i la praxis i canvis en l'avaluació. No seria aquest l'espai per entrar en el detall del que el model de competències implica a efectes d'un nou disseny educatiu, però si creiem convenient apuntar una sèrie de consideracions en la línia de les implicacions més destacades per tal de configurar en el context d'aquet marc teòric de la tesi l'escenari de treball educatiu per a l'educació de les habilitats per participar.

¹⁵⁸ Elaboració pròpia a partir de l'aportació textual dels autors.

Una de les primeres implicacions en consonància amb tot el que s'ha vist és que l'educació per competències forma part del nou paradigma que es necessita en un context social com l'actual. Un context que requereix de la capacitat resolutiva i l'autonomia de la persona i d'habilitats per al seu desenvolupament personal i per al desenvolupament de la comunitat. Moltes d'aquestes habilitats són genèriques però també hi han habilitats noves que hem de dissenyar i portar a l'escenari educatiu. Fins i tot, les hi haurà que ara mateix no podem ni predir. L'educació, per principi d'utilitat, ha de garantir que preparem a les persones per al "seu" futur. És per això que hem de afavorir que les persones puguin tenir processos d'adquisició educativa en qualsevol moment de la seva vida. Les competències són educables però cal tenir en compte que s'apliquen en una situació diferent a la del seu aprenentatge. El que podem fer, llavors, des de l'educació és procurar que les situacions d'aprenentatge s'assemblin el màxim possible a la realitat. Tota competència es troba essencialment unida a una pràctica social de certa complexitat (Perrenaud, 2000) i no s'identifica totalment amb els coneixements sinó que aquests són utilitzats, integrats i mobilitzats de cara a la situació concreta base i criteri de la competència on es desenvolupa la capacitat i aquesta primera es mostra.

«Es en situació que l'alumne construeix, modifica o refuta els coneixements contextualitzats i desenvolupa competències a la vegada situades. (...) Ja no es tracta d'ensenyar continguts disciplinaris descontextualitzats (l'àrea del trapezi, suma de fraccions, procediment de càlcul mental, regles de sintaxis, mode de conjugació, etc.) sinó de definir situacions en les quals els alumnes puguin construir, modificar o refutar coneixements i competències a propòsit de continguts disciplinaris» (Jonnaert i cols. 2006).

D'acord amb l'autor citat, les competències centren el protagonisme en qui aprèn i concedeixen menys importància a l'ensenyament tradicional. Permeten no perdre de vista el per què s'aprèn donant major sentit i utilitat social a l'educació de manera que l'alumne se sent més motivat a aprendre en trobar-ne la utilitat i en sentir-se enfortit (apoderat) en les seves habilitats personals. Això ens situa, per un cantó, en el marc de les pedagogies antiautoritàries referenciades també als treballs de Novella i Trilla (2001, 2011, 2014), entre d'altres, com a base de l'educació per a la participació i, per l'altre, en el marc del principis pedagògics bàsics com:

- L'aprenentatge significatiu d'Ausubel.

- L'aprenentatge social de Rotter.
- La teoria de l'autoeficàcia de Bandura.
- L'aprenentatge situat a partir de Vigotsky.
- Teories constructivistes de l'aprenentatge (Piaget, Ausubel i Vigotsky).
- Pedagogia centrada en el nen de Dewey.
- Teoria de la bastida de Bruner i Vigotsky.
- Pedagogia connectivista de Siemens i Downes.
- Els principis de l'educació emocional i la intel·ligència emocional (Goleman, Bisquerra, etc.).

Qualsevol projecte centrat en el treball per competències ha de tenir en compte el marc pedagògic descrit on l'educador ha de dissenyar situacions d'aprenentatge on l'educació d'habilitats sigui possible de la única manera que ho és: tenint l'oportunitat d'exercitar-les en contextos de realitat.

Una altra implicació important a tenir en compte és que les competències no poden ser avaluades pels mètodes tradicionals, sinó posant als alumnes davant la necessitat d'utilitzar els coneixements en el marc de situacions-problema (Perrenaud, 2006). El paper i rol del professorat també ha d'evolucionar en un model com aquest. Cal fer-nos competents per ajudar a les i els estudiants a desenvolupar competències (Montero Lagos, 2002). No es pot desenvolupar un model com aquest amb praxis tradicional. Les pràctiques docents i, per tant, la seva formació han de canviar també. Perrenaud (2004) apunta deu noves competències entre les que es troben organitzar i animar situacions d'aprenentatge, gestionar la progressió dels aprenentatges, implicar als alumnes en el seu aprenentatge i en el seu treball, treballar en equip, us de les noves tecnologies i organitzar la pròpia formació continua. Afegiríem a aquesta proposta la feta per Martín i Puig (2007) sobre set competències bàsiques per educar en valors: ser un mateix, reconèixer a l'altre, facilitar el diàleg, regular la participació,

treballar en equip, “fer escola” i treballar en xarxa. També, tal i com diu Montero, convé reflexionar què tan competents som emocionalment i repassar les competències d'aquest tipus enunciades al treball de Goleman (1995) però també als treballs de Bisquerra (2008, 2009 i 2014)¹⁵⁹

L'educació d'habilitats, hàbits, actituds i valors comparteixen una metodologia que s'ha pogut inferir de tot el que s'ha vingut explicant fins aquí. No obstant, dins dels preceptes i implicacions explicats al punt anterior es situen dos concepcions metodològiques que creiem són bàsiques per al desenvolupament d'escenaris i accions educatives en matèria d'educació de competències. Ambdues compateixen el fet de ser components bàsics de la pedagogia del lleure i de l'aprenentatge vivencial. A continuació es detallen dos línies metodològiques considerades de gran importància per a entendre el procés d'educació i adquisició d'habilitats. El programa que es presenta es basa, metodològicament parlant, en el que aquestes teories promulguen i expliquen.

1.3.8.1 *Les aportacions de la Programació Neurolingüística*

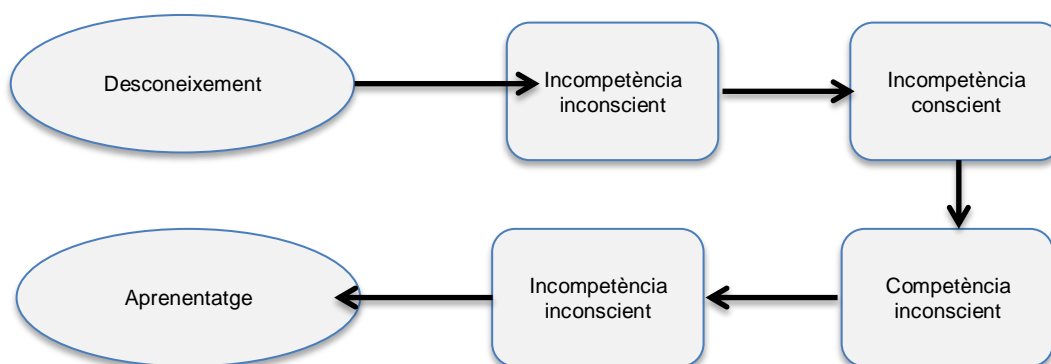
La Programació Neurolingüística (PNL, a partir d'aquí) ens aporta la concepció de conscient i inconscient per a elaborar una teoria sobre com aprenem. L'introduïdor de la idea és el psicòleg americà George Miller. Segons aquesta idea, que desenvolupen O'Connor i Seymour (2009), disposem al nostre cervell d'una part conscient i una altra inconscient. Seria l'equivalent a la memòria a curt termini o de treball i la memòria a llarg termini o de processament. Es parteix de la premissa que aquest conscient, on primer situem el nostre aprenentatge a partir de processos psicològics bàsics com la percepció i l'atenció (Santiago, Tornay i Gomez, 1999) a partir del domini conscient de petits trossos de comportament que, en combinar-se amb cadenes més llargues (coneixements previs, altres comportaments, etc.) es converteixen en habituals i inconscients. Segons O'Connor i Seymour «construïm hàbits i així ens alliberem per poder advertir altres coses» (p. 34). Dit d'una altra forma, passem de la part conscient a la inconscient en el moment que l'hàbit està adquirit i passa així a formar part del nostre repertori susceptible de ser mobilitzat per adquirir

¹⁵⁹ En aquest sentit cal afegir el GROPE, Grup de Recerca en Orientació Pedagògica (Bisquerra i cols.) de la Universitat de Barcelona que realitza diversos treballs i recerca en aquest àmbit de l'educació emocional.

nous coneixements o per abordar situacions, tal i com hem vist en definir competències. Aquest inconscient està constituït per tots els processos vitals del nostre cos, tot el que hem après i les experiències passades. «Una cosa serà conscient quan ens adonem d'ella (...) i serà inconscient quan no ens adonem d'ella en temps present» (p. 35). Llavors, segons aquest model l'aprenentatge tindria a veure amb la consciència o inconsciència de la nostra competència. Durant l'aprenentatge seriem conscients de la competència en el sentit que hem de pensar i actuar des de la premeditació conscient de l'acte. La seva pràctica constant i de qualitat seria la que ens faria aconseguir que l'hàbit quedi incorporat en l'inconscient i es reproduïxi quan la situació ho requereixi de forma natural i automàtica com a part de la nostra competència. El conscient fixarà l'objectiu però deixa a l'inconscient per a que ho porti a terme alliberant la nostra atenció per altres coses. L'aprenentatge, segons els autors citats i seguint els seus exemples il·lustratius, es produiria en quatre etapes:

- 1^a . Incompetència inconscient: No sabem fer alguna cosa però tampoc sabem que no ho sabem. Si mai he conduït un cotxe no tindrè idea del que és. Ho vull fer i de seguida conec les meves limitacions, començo a aprendre i entro a l'etapa següent:
- 2^a . Incompetència conscient: seguint l'exemple de la conducció, forcem les marxades, dominem mecanismes i cometem errors però és el moment en el que més s'aprèn. És el moment en el que comença una pràctica molt dirigida i cal dedicar més temps als coneixements previs a aquesta pràctica.
- 3^a . Competència conscient: Ho puc fer però requereix tota la meua atenció he de pensar permanentment en el que faig per fer-ho de manera competent. L'habilitat s'ha après però encara no es domina.
- 4^a . Competència inconscient: Tots els patrons apresos i repetits en la pràctica s'harmonitzen i, seguint l'exemple de la conducció, puc fer altres coses com escoltar la ràdio o tenir una conversa. El conscient fixa l'objectiu i l'inconscient allibera l'atenció.

Fig. 29 : Model PNL del procés d'aprenentatge



Pel que fa a l'actuació educativa, cal tenir en compte les següents consideracions en aquets model:

- Per passar del pas 1 endavant caldrà motivar a l'alumne en la necessita de l'aprenentatge. Busquem un aprenentatge motivat. Caldrà crear les condicions per a que la persona trobi necessari l'hàbit a adquirir.
- Del pas 2 al 4 és on es situa la pràctica com a element essencial. És on caldrà que hi hagin escenaris no només simulats sinó reals de pràctica que permetin una pràctica real i de qualitat. Serà aquesta pràctica repetida, en augment de dificultat, sostinguda, atenta i de valor la que proporcionarà l'adquisició de l'hàbit (Marina, 2013; Coyle, 2009)¹⁶⁰.

1.3.8.2 La pedagogia vivencial de Kolb i els estils d'aprenentatge.

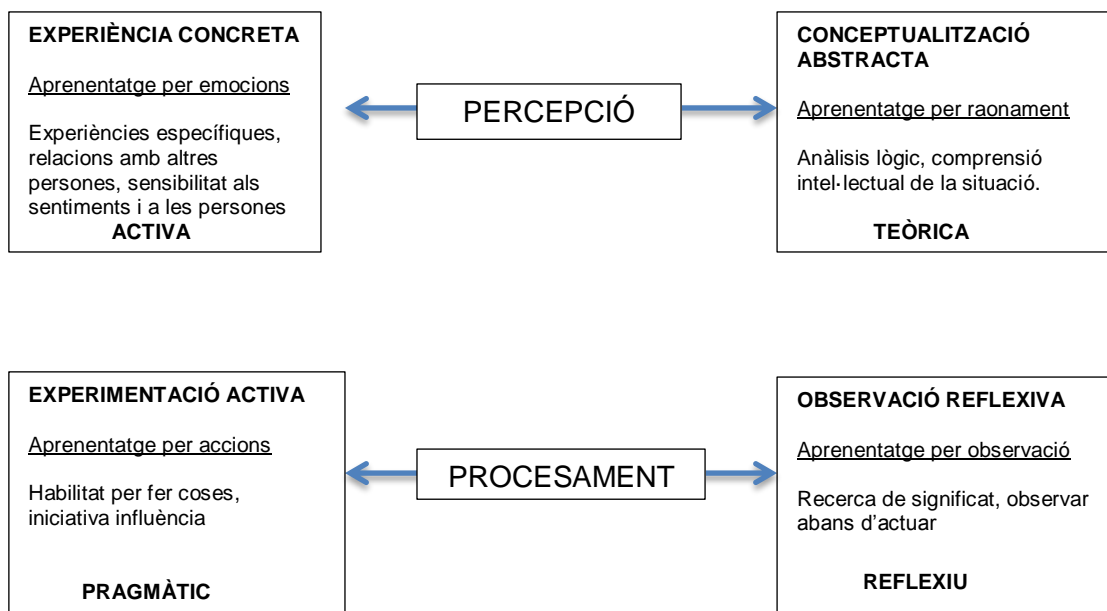
En referenciar el treball de Shier (2009) hem vist com es basava en el model vivencial de Kolb (1984). La teoria de Kolb es basa en la consideració de

¹⁶⁰ Segons les aportacions de la neurociència aquesta repetició atenta és la que afavoreix la mielinització, procés fonamental en l'aprenentatge.

l'aprenentatge com a producte de dos processos: la percepció de la informació i el processament d'aquesta. Per aprendre hem de treballar o processar la informació que rebem. La forma en que cada un d'aquests processos es porta a terme es pot representar amb dos pols de significació similar en els dos casos:

- Percepció: des de l'experiència concreta o des de la conceptualització abstracta. Dit d'una altra forma: o fent o veient fer o per que *ens ha passat* (de forma activa) o per que "*ens ho han explicat*" (de forma teòrica).
- Processament: a través de l'experimentació activa o des de la observació reflexiva: És a dir, fent-ho o pensant-ho, a través de l'experimentar i provar (de forma pragmàtica) o suposant (reflexionant).

Fig. 30: Vies de percepció i processament de la informació (Kolb, 1984)



A partir d'aquesta consideració i del creuament necessari dels dos processos en l'aprenentatge, Kolb elabora la seva teoria dels estils d'aprenentatge en la que postula que a partir de la forma (interna) en com es percep la informació i la manera en com aquesta és processada per l'individu sorgeixen quatre formes distintes d'aprendre:

Fig. 31: Estils d'aprenentatge, model de Kolb (1984):

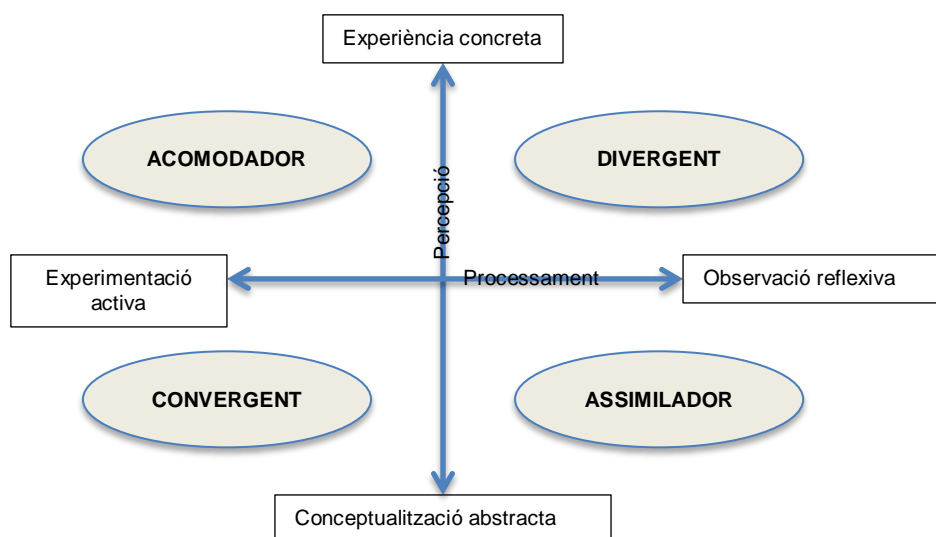


Fig. 32: Explicació dels estils d'aprenentatge segons el model de Kolb (1984)¹⁶¹

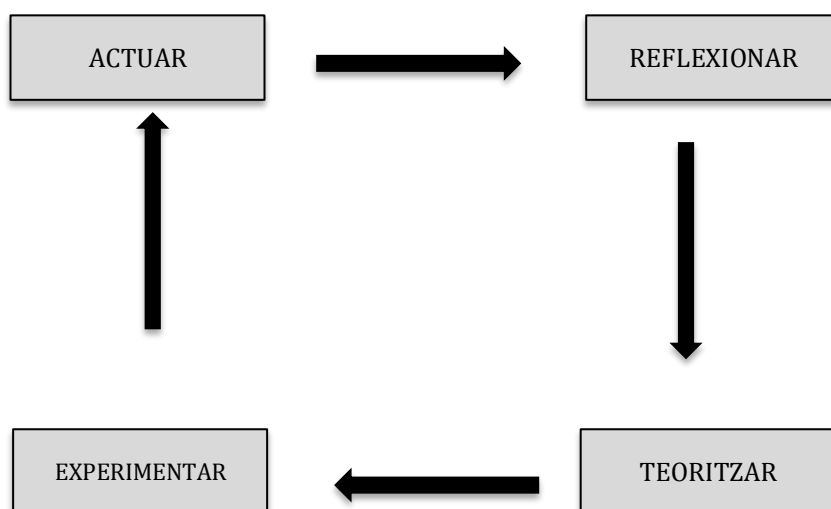
Informació ↕	PERCEPCIÓ ↔	
	EXPERIÈNCIA CONCRETA (Sentir)	CONCEPTUALITZACIÓ ABSTRACTA (Pensant)
PROCESAMENT ↔		
EXPERIMENTACIÓ ACTIVA (Fent)	<p>Acomodador. Aprèn principalment de la experiència, prenen part activa en les situacions</p> <p>Punt fort: experimentar, alumne pragmàtic.</p> <p>(Fent i sentint)</p>	<p>Convergent. Vol utilitat pràctica a les idees i teories. Busca resoldre problemes fent servir raonament hipotètic deductiu. Aplicació pràctica de idees.</p> <p>Punt fort: teoritzar, alumne teòric.</p> <p>(Pensant i fent)</p>
OBSERVACIÓ REFLEXIVA (Observant)	<p>Divergent. Prefereix observar i prendre diferents punts de vista per generar idees. Capacitat imaginativa</p> <p>Punt fort: actuar: alumne actiu.</p> <p>(Sentint i observant)</p>	<p>Assimilador Capacitat per crear models teòrics. Raonament inductiu.</p> <p>Punt fort: reflexionar: Alumne reflexiu.</p> <p>(Observar i pensar)</p>

¹⁶¹ Elaboració pròpia a partir de la revisió bibliogràfica.

Al quadre anterior (fig. 31) s'expliquen les característiques dels diferents estils proposats per l'autor. Kolb postula que les persones tenim un estil d'aprenentatge definit a partir dels anteriors esquemes (fig. 30 i 31). És, per tant, una implicació deduïble d'aquest model que les nostres aules tenen alumnes amb estils diferents d'aprenentatge. Dit d'una altra forma: a les aules es troben els quatre estils d'aprenentatge representats. Així doncs, si l'estil del docent s'instal·la únicament en el model adequat per a un d'aquests estils podem entendre que difícilment la resta d'alumnes estiguin aprenent. Seria, doncs, recomanable per a l'acció docent dissenyar les metodologies i la praxis didàctica a partir d'aquesta consideració.

Segons Kolb, un aprenentatge òptim es produirà en treballar la informació en quatre etapes (derivades dels quatre estils d'aprenentatge):

Fig. 33 : Etapes de l'aprenentatge segons Kolb.



L'aprenentatge és concebut com un cicle de quatre etapes: l'experiència immediata i concreta està en la base de l'observació i la reflexió. Aquestes observacions, a través de la reflexió, s'assimilen a una teoria (o fins i tot la generen) de les que sorgeixen noves implicacions per a l'acció. Aquestes implicacions serviran de guia per a actuar en la creació de noves experiències.

Sent aquesta la situació òptima definida per Kolb i de la que, com veurem, parteix la base metodològica del programa que es presenta, creiem que en les situacions d'aula el docent podria escollir iniciar el cicle per allà on fos més adient en funció del propi objecte d'aprenentatge (entenent que el subjecte és l'alumne):

- Punt de partida: reflexió. Un pensament, una idea (segurament a partir d'un esdeveniment intern o extern a l'aula amb la qual cosa realment el punt de partida és experimentació) amb la que hipotetitzem per continuar el cicle.
- Punt de partida: teoria. Partir d'un concepte d'un precepte existent o d'una hipòtesi. Cal passar a l'experimentació possible per a situar-nos en el cicle.
- Punt de partida: experimentació. Un fet que ha ocorregut, una experiència directa no premeditada pel docent (estaria en el següent cas), externa o interna a l'aula. Les experiències pròpies de l'alumne entrarien aquí. Aquesta experimentació seria considerada com la actuació i, per tant es continua el cicle en conseqüència.
- Punt de partida: actuació. Premeditar una situació que permeti l'acció dels alumnes per a la conseqüent reflexió en l'acció, etc.

Aquesta interpretació pròpia de la teoria de Kolb ens serveix de base en alguns dels plantejaments de les activitats del programa. L'eix principal és iniciar per l'actuació però com que les situacions d'aula són múltiples cal considerar altres punts d'inici. Fins i tot cal considerar que hi hauran aprenentatges difícilment assimilables a partir de l'experiència o l'actuació. Per exemple tractar les conseqüències nocives per a la salut de les drogues no passaria òbviament per l'experimentació però sí per situar en el cicle un punt de partida adequat per completar-lo. Aquesta és alguna de les crítiques o, més ben dit, limitacions que els propis precursors de models experimentals (com el propi Dewey) tenen en consideració.

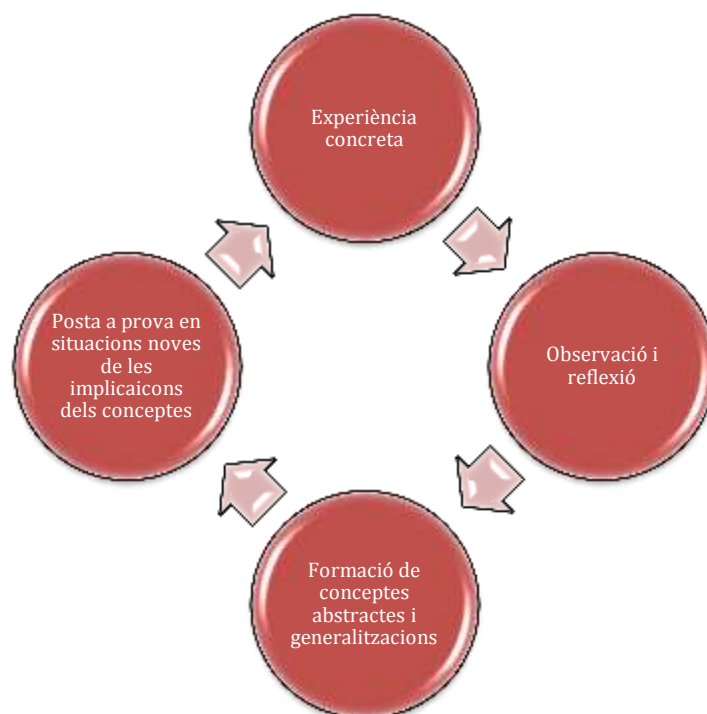
Aquest model, el de l'aprenentatge vivencial, és el que Shier va fer servir en el seu segon treball del que s'ha parlat també en aquesta tesi. La base del model parteix de tot el que s'ha explicat fins aquí. No podem passar per alt, coneixent el model, que aquest té moltes similituds amb el que és el cicle d'investigació-acció. Com si d'una igualtat matemàtica es tractes, podem afirmar que l'aprenentatge és també una tasca d'investigació acció i l'aprenentatge vivencial ho és també per suposat. Així doncs, el

plantejament també passa per situar la praxis metodològica en un procés d'investigació acció a l'aula on l'alumnat és protagonista del procés: de les vivències, de les conclusions, de la creació i de l'adquisició de competències.

La relació directa d'aquest model amb de la metodologia investigació acció que es definirà en el pròxim capítol és directa. La conclusió és clara: l'aprenentatge és investigació acció, la investigació acció és aprenentatge. És un model recurrent en els processos on es busca formació, creació de coneixement en i a partir de la praxis.

Fig. 34: Cicle de l'aprenentatge vivencial¹⁶²

*M'ho van explicar i ho vaig
oblidar, ho vaig veure i ho vaig
aprendre ho vaig fer i ho vaig
entendre
Confucio (551 AC-*



¹⁶² Ídem anterior

1.4. L'adolescència com a etapa educativa.

Al final del recorregut d'aquest marc teòric dediquem una part als destinataris de l'acció educativa que es proposa: els i les adolescents. En aquesta part teòrica del nostre treball sobre l'educació de les competències per a la participació en alumnes de secundària, hem conceptualitzat la participació, l'educació de la participació i les competències i la seva educació. Ens centrem ara, com es deia, en els destinataris fent un recorregut sobre les característiques educatives dels adolescents amb l'objecte d'entendre les particularitats que l'acció educativa hauria de tenir en compte però també per tal d'entendre i justificar perquè precisament és important una intervenció com la que es proposa just en aquesta etapa educativa. Que l'actuació del programa es centri en l'alumnat adolescent no és un fet arbitrari. Abordant els casos de la participació infantil i la juvenil (per separat) s'ha pretès posar en evidència com d'un cas a l'altra es poden observar diferències molt significatives. Si tenim en compte que en el trànsit d'una etapa vital a l'altra està l'adolescència, es troba a faltar un tractament específic donat que és aquesta una etapa amb característiques específiques.

Una primera qüestió a resoldre seria definir l'enquadrament de l'etapa vital de forma clara. Quan ens referim als adolescents freqüentment els abordem juntament amb una de les etapes properes: o parlem d'infància i adolescència o parlem d'adolescència i joventut. El més encertat segons la visió que es defensa en aquest treball, considerem que és la segona agrupació. Habitualment és d'ús més generalitzat la primera. Potser encara seria més encertat començar a abordar el tema específicament com a etapa única amb característiques i necessitats pròpies i deixar que la joventut, més que etapa vital, sigui un matís o un grau de l'adultesa. D'acord amb Feixa (2009), ens hem de replantejar si en el segle XXI té sentit parlar d'una etapa de transició a una suposada edat adulta.

Els drets dels i les adolescents són abordats en la declaració dels Drets de la Infància, que així es denominen: de la infància i de l'adolescència. No obstant hem d'admetre que la gradual adquisició de l'autonomia de l'infant troba en l'adolescència un punt de cruïlla especialment important i delicat. Introduir en aquest marc teòric una referència als adolescents és situar i justificar per què una acció específica en educació d'habilitats en ells és especialment indicada en el marc de l'educació de la participació. Com a part dels elements teòrics a tenir en compte per al programa

presentat, calia una referència específica a l'adolescent, centrada en aspectes molt concrets de les seves característiques d'aprenentatge i desenvolupament psicosocial.

Els adolescents realitzen agrupacions amb codis propis i transiten per diferents institucions (família, institut, associacions, etc.) trobant els obstacles o les oportunitats d'un món ja pautat per altres (els adults), sortejant-les com poden (Konterllnik, 1998). En aquestes interaccions, diu Konterllnik, van organitzant el seu món intern, la seva subjectivitat. Pensar-se i organitzar aquest món intern, amb percepcions que els col·loquin com a subjectes de dret depèn de la possibilitat que tinguin d'intervenir en el disseny de pautes i normes del món en el que viuen. És més, afegiríem que créixer sense aquesta possibilitat provoca les desafeccions posteriors a la comunitat ja que pot donar a entendre que és quelcom que es desenvolupa externament al subjecte: "no va amb mi, no formo part, hi han altres que han de fer i resoldre". Mead (1970) i altres autors postulants de l'aprenentatge social situen l'aprenentatge entès com els hàbits desenvolupats en el context de les relacions socials. Per tant la participació dels adolescents és una aposta per la reconstrucció d'una subjectivitat independent per ser part activa de la societat.

La majoria d'iniciatives per a la participació dels adolescents te més a veure amb una concepció ja descrita anteriorment: l'adolescent com a problema i, per tant, la prevenció com necessitat per allunyar-lo del problema¹⁶³. Con diu Konterllnik (Op. Cit.), la prevenció invoca a la participació com un instrument per a evitar altres mals, com a anticipació a comportaments indesitjables i descansa en aquesta identificació negativa dels adolescents. Una concepció més positivista de la prevenció apuntaria al desenvolupament de competències com una de les estratègies mes efectives (Bisquerra, 2008) afavoridora, a més del protagonisme i apoderament necessari. La visió negativa dels adolescents, aquesta visió problema, és una identificació construïda per una societat que actua com a profecia autocomplida. Aquesta societat els ha relegat a espais propis dels que s'han hagut d'apropiar per que l'adult l'impedeix l'ús dels que ha blindat com als seus espais. En la cerca d'identitat i de la seva autonomia, els adolescents han ocupat els llocs on l'adult no hi és. Podríem assenyalar principalment dos¹⁶⁴: per una banda la nit com un moment de ser lliures,

¹⁶³ Marina (2014) cita a Michel Fize qui diu que el nostre coneixement dels adolescents prové quasi exclusivament de l'estudi de subjectes problemàtics o amb trastorns; *els adolescents feliços, com es pobles feliços, no tenen historia* (pag. 18).

¹⁶⁴ Irene Konterllnik parla, a més de la nit del carrer i de les expressions musicals. Pel que fa al primer fa al·lusió a la *cantonada*: ens serà fàcil identificar com els grups d'adolescents busquen un petit espai referent propi com un banc determinat en un parc, un portal, un microespai de trobada, quant més recòndit millor, del que s'apropien amb el grup, i el converteixen en l'espai de trobada habitual (cada

bolcant tot el seu oci en aquest moment i espai on l'adult no hi és i on es poden relacionar i moure's segons les seves pròpies normes¹⁶⁵. Per l'altra banda, l'espai virtual (les xarxes socials principalment) on uns adults, majoritàriament immigrants digitals, no coneixen els codis ni hi són presents, de manera que les formes de presència i identitat virtual s'han convertit en espais de comunicació i desenvolupament, espais on "ser" (en la condició de nadius digitals). Pel que a fa a aquest darrer espai, una mirada atenta i d'anàlisi ens demostra que en l'apropiació han sigut capaços de generar noves formes (les seves) de participar, com s'ha apuntat també anteriorment, la qual cosa demostra, d'una banda la capacitat i voluntat de fer-ho en disposar de l'escenari i, de l'altra, l'absolut potencial que socialment estem malbaratant. Parlar d'educar en competències per a participar és parlar d'educar per a potenciar el capital social (Bisquerra, 2008). Els i les adolescents són portadors de veritats, percepcions, coneixements i també són portadors de paraula (Konternllnik, 1998). Cal donar-los eines per exercir el seu dret a participar i a ser escoltats i migrar de la visió paradigmàtica "adolescència-problema" cap a la d' "adolescència-oportunitat". Unicef ha advertit que els progressos en la infància poden ser anul·lats per una adolescència fracassada, que és en l'adolescència on es determina realment el trànsit entre generacions i que cal invertir més en ella per tal de tenir cura del futur (Marina, 2014). Aquesta idea d' "adolescència oportunitat" és una de les que centra la intervenció que es presenta en el programa objecte d'aquesta tesis.

Carles Feixas, en una ponència per a les XXIV Jornades de Polítiques Locals de Joventut (Diputació de Barcelona [DB], 2006) exposa tres formes que la societat ha desenvolupat en el tracte amb els adolescents al llarg del temps, com a tres síndromes no excloents entre si:

- Síndrome de "Tarzan" (exposat per Rousseau): l'adolescència com a domesticació del salvatge.
- Síndrome de "Peter Pan" (desenvolupat per Theodor Rozzac): l'adolescència i la joventut com a resistència a fer-se adult.

vegada més substituït per un espai virtual, al meu parer, que augmenta la individualitat i la vulnerabilitat de l'adolescent en perdre practiques i habilitats socioemocionals). Les expressions musicals estarien en la categoria de les identificacions amb col·lectius determinats amb estètiques pròpies, etc., que cada vegada són més diversificats i específics en resposta a la necessitat d'identificació no atesa pels adults (i com a resposta contestatària).

¹⁶⁵ El fenomen del "botellón" també com una resposta a la regulació adulta i mercantilista d'aquest espai en a línia de generar un espai propi.

- Síndrome de “Blade Runner” (no s’especifica autoria): l’adolescència com a sacralització de la tecnologia i l’adolescent com un “replicant” que es debat entre l’obediència i la voluntat d’autonomia.

Feixa diu que actualment tenim un model híbrid i ambivalent d’adolescent que es situaria entre una cada vegada més significativa infantilització, que es manifesta en dependència econòmica (amb disponibilitat en molts casos) i manca d’espais de responsabilitat, i entre una versatilitat intel·lectual que s’expressa en el seu accés privilegiat a les tecnologies, corrents estètiques, etc. En un article posterior, al diari El País (18/9/2009) i on reitera aquest anàlisi, afegeix a més que «entre la repressió indiscriminada del “botellón” i la promoció del “vinus circenses” (vi i circ) a càrrec de les administracions públiques, potser existeixi una tercera via que tracti als adolescents i joves no com a replicants sinó com a ciutadans capaços d’inventar-se com a actors socials». La responsabilitat dels que ens hem d’ocupar i ens ocupem de l’educació i de la comunitat en general és clara i decisiva en aquest objectiu.

Veurem ara aspectes concrets i teories sobre el desenvolupament adolescent que recolzen una intervenció educativa específica. Aquestes han estat considerats en l’elaboració del programa. No es tracta de convertir aquest capítol en un tractat sobre la psicologia adolescent. És per això que el que es farà es un apunt sobre els aspectes principals que sustenten i justifiquen el treball realitzat.

1.4.1 Desenvolupament psicosocial i cognitiu de l’adolescent.

Tal i com es va apuntant al llarg d’aquesta tesi, les bases pedagògiques del treball es troben en les pedagogies antiautoritàries i en el constructivisme i connectivisme com a teories de l’aprenentatge principals. El constructivisme sorgeix com a alternativa al conductisme radical i admet les dos fonts de coneixement, la innata i l’experiència. Els conceptes empírics no són únicament abstraccions a partir de l’experiència sinó que han de ser sempre construïts a partir dels esquemes disponibles, de les construccions que l’experiència prèvia ja ha proporcionat (Corral i Pardo, 2001). Els infants són capaços d’elaborar d’una manera espontània poderoses habilitats conductuals que després poden aplicar per aprendre altres o aquelles que no tenen un accés espontani. Però hi han conductes que únicament en situacions

d'aprenentatge estructurat és com es podran adquirir. Per a la participació hi haurien hàbits i conductes que estarien en aquesta categoria: existeixen habilitats que per promoure-les necessitem idear algun procediment instructiu per estimular la seva adquisició. Això és el que pretén el programa amb el seves activitats.

1.4.1.1 Visió psicosocial.

Per explicar el desenvolupament psicològic hi han diversos autors que han desenvolupat teories d'estadis. Eric Erikson (1966) deriva la seva proposta a partir dels estadis psicoanalistes de Freud i parla de vuit estadis on una crisi (situació que provoca el canvi), formulada com una confrontació entre dos aspectes, provocaria el pas d'un a l'altre. Es centra en els aspectes psicosocials del desenvolupament. Per a ell la crisi compren el pas d'un estadi a un altre com un procés progressiu de canvi de les estructures operacionals o un procés d'estancament (o regressiu) mantenint aquestes estructures. També contempla la relació dialèctica entre el que anomena les forces sintòniques (virtuts o potencialitats) i les distòniques (defectes o vulnerabilitat) de cada estadi. De la resolució positiva de la crisi dialèctica emergeix una força, virtut o potencialitat específica per a aquella fase. De la no resolució emergeix una patologia, un defecte, una fragilitat específica per a aquell estadi (Bordignon, 2006).

L'adolescència conforma el 5è estadi i assenyalat com etiqueta de pas (crisi) la identitat enfront de la confusió d'identitat. Aquest autor diu que cal enfrontar-se a la crisi de la identitat davant la confusió d'identitat per a convertir-se en un adult únic. Un fet curiós d'aquest autor és que la següent etapa és la d'adult, diferenciant entre "adult jove" i "adult medi". Per a Erikson, en aquesta etapa (que configura entre els 12 i els 20 anys) la qüestió principal és "Qui sóc?". Requereix establir una identitat social i ocupacional i l'agent social clau és la societat d'iguals. És un moment d'identitat "joïsta" (saber qui som i com encaixem a la societat) on destaquen com a virtuts psicosocials la fidelitat i la lleialtat i com a defecte-fragilitat el postergar valors i la moratòria social. Per a Erikson el major obstacle al que s'ha d'enfrontar el desenvolupament de l'adolescent és l'establiment d'una identitat. Els adolescents han d'adoptar rols nous propis dels adults de forma que cal superar la bretxa existent entre la seguretat pròpia de la infància i l'autonomia pròpia de l'adult (moratòria psicosocial).

En la recerca d'aquesta identitat els adolescents experimenten diversos rols. Erikson divideix la resolució del conflicte de la identitat en set parts:

- Perspectiva temporal enfront a confusió en el temps: necessita aprendre a percebre i ubicar-se en el temps (un sentit real es desenvolupa tard, cap als 14-15 anys).
- Seguretat en un mateix enfront d'avergonyir-se d'un mateix; desenvolupar la confiança en un mateix. Consciència d'un mateix.
- Experimentació de funcions davant de fixació de funcions. Poder provar diverses funcions en la societat.
- Aprenentatge davant d'estancament en el treball. Oportunitat de provar ocupacions, feines, etc.
- Identificació sexual¹⁶⁶.
- Líder i seguidor davant de confusió d'autoritat. A qui obeir, a qui seguir...
- Compromís ideològic davant de confusió de valors. La construcció d'una ideologia guia altres aspectes de la conducta.

Erikson conclou dient que si l'individu és capaç de resoldre aquests set conflictes emergeix una identitat forta. Segons Arnett (2008), aquest autor sabia que trobar una identitat satisfactòria es molt més difícil durant un període de canvi social ràpid perquè la generació major ja no és capaç de proporcionar models de funcions adequades per a la generació més jove. Aquesta afirmació ens porta a les consideracions fetes amb anterioritat a partir de la teoria de Margaret Mead.

Continuant amb el desenvolupament psicosocial, Robert Havighurst (1974, a Arnett, 2008) presenta la Teoria de les Tasques Evolutives: són les habilitats, el coneixement, les funcions i les actituds que els individus han d'adquirir en determinats moments de les seves vides per a funcionar de forma efectiva com a persones

¹⁶⁶ Erikson fa referència a una polarització sexual necessària (masculí/femení) tema amb el que no estaria d'acord i per això he redefinit com a identitat sexual en el sentí de clarificar la preferència en cada cas amb llibertat i sense condicionament.

madures. Segons aquest autor existeixen moments sensibles a la instrucció, un moment adequat per a ensenyar una tasca. Havighurst destaca vuit tasques mentals durant l'adolescència:

- Acceptar el propi físic i utilitzar el cos amb eficàcia.
- Formar relacions noves i més madures amb els iguals dels dos sexes.
- Adoptar un rol sexual (ell diu masculí o femení).
- Aconseguir independència emocional dels pares i altres adults.
- Preparar-se per a una professió.
- Preparar-se per a una vida en família (avui aquest tasca es redefinirà com preparar-se per una vida autònoma tot i que cal reconèixer els condicionaments socials sobre models de família que influiran en la identitat adolescent).
- Desitjar i aconseguir una conducta socialment responsable. La fita també inclou la participació en la vida adulta de la comunitat. L'autor diu que els adolescents lluiten per aconseguir una posició en la societat que doni significat a les seves vides.
- Adoptar un conjunt de valors i un sistema ètic com a guia de la conducta, desenvolupar una ideologia.

A la identitat també es refereix Groningen (a Op. Cit.) en establir, a partir de l'escala d'Erikson, una "escala d'identitat". Defineix sis àrees en les que es podria trobar compromís en els adolescents (hi ha un qüestionari al respecte): filosofia de la vida (política, religió i valors en general); pares (relacions amb els pares); amics; escola, ocupacions futures i lleure; característiques personals (un mateix i la seva aparença) i, finalment, relacions interpersonals. James Marcia (a Agulló, 1997) va definir a partir de la teoria d'Erikson, quatre estadis o modes de formació de la identitat a partir del nivell de compromís de l'individu amb una sèrie específica d'opcions (un sistema de valors, un projecte ocupacional...):

- Exclusió: es fan compromisos però sense prendre decisions. Els compromisos existeixen però han estat presos de forma prematura o per als seus pares.
- Difusió: encara no es fan compromisos, es té poc sentit de la direcció, es defuig l'assumpte. Adolescents que no tenen orientació i tenen falta de motivació, no han experimentat una crisi, estan evitant compromís.
- Moratòria: es passa per una crisi d'identitat o per un període de presa de decisions.
- Consecució d'ela identitat: es fan compromisos després d'una crisi d'identitat. És l'estat més madur.

Kurt Lewin (1978) explica i descriu la conducta dels adolescents en situacions específiques mitjançant la seva Teoria de Camp: una conducta (C) és una funció (f) d'una persona (P) i un entorn (E). Per entendre la conducta cal considerar la personalitat i l'entorn com a factors interdependents. Factors personals i ambientals en interacció conformen el que anomena espai de vida o espai psicològic. La conducta és, llavors, una funció del espai de vida, $C = f(Ev)$. L'espai de vida de l'infant està estructurat, a mida que avança a l'adolescència aquest espai de vida s'obre i s'expandeix però sense una claredat sobre on pot i no entrar l'adolescent, és difús i sense definir. Segons Lewin, l'adolescent està en una etapa de locomoció social i necessita estructures cognitives per anar aclarint les ombres de l'espai de vida.

Robert Selman, a la Teoria de la cognició social (Arnett, 2001), explica que aquesta és la capacitat per a comprendre les relacions socials i promou la comprensió dels altres; conèixer el que altres persones pensen i senten és necessari per tractar amb elles. Les capacitats cognitives implicades no són les mateixes que les que intervenen en activitats intel·lectuals i, per tant, les habilitats de resolució de problemes socials es poden aprendre o ensenyar-se separades de les capacitats intel·lectuals. Selman, un dels experts en aquest tema anomena el *rol taking* (situacions simulades, joc de rol) com una eina per a treballar la perspectiva de l'altre. En el seu model la darrera etapa (presa de perspectiva individual i dins del sistema social) és la que coincideix amb la de les operacions formals de Piaget i les etapes convencional i postconvencional del model de Kohlberg, però explica aquest autor que no tots els adolescents (ni adults) arriben a aquesta etapa.

Albert Bandura (1980), a la Teoria de l'aprenentatge Social, explica que els nens aprenen per l'observació de la conducta d'altres i imitant aquell patró, un procés de modelatge. A mida que creixen imiten diferents modes del seu entorn social. Des d'aquest punt de vista, els adults de referència són els que millor poden fomentar actituds, habilitats i comportaments als adolescents. Bandura va ampliar la seva teoria incloent el paper de la cognició expressant que la forma en que les persones interpreten les influències ambientals determinen la seva actuació. Això implicaria que les individus poden controlar activament els successos que afecten a les seves vides i no acceptar passivament allò que l'entorn el proporciona; es controla en part l'entorn per la forma de reaccionar davant d'ell.

Urie Bronfenbrenner (1987) va desenvolupar un "Model ecològic per a la comprensió de les influències socials". En aquest model l'adolescent és el centre dels sistemes:

- **Microsistema:** és on estan les influències més immediates per a l'adolescent, persones amb les que te un contacte més immediat i que influeixen en ell.
- **Mesosistema:** implica les relacions recíproques entre els diferents contextos del microsistema (com influeix el que passa a l'escola a casa i al revés, amb els amics, etc.). Aquests dos sistemes poden reforçar-se o contradir-se.
- **Exosistema:** Són contextos on l'adolescent no te un paper actiu però influeixen en ell (allò que els passa als pares, els mitjans de comunicació, el que passa a la ciutat: existència o carència de servies, etc.).
- **Macrosistema:** inclou les ideologies, les actituds, la moral, la cultura, un tipus de valors.

1.4.1.2 Visió Cognitiva.

Serà Piaget (1977) un dels principals autors que es centri en el desenvolupament cognitiu amb la seva proposta d'etapes. Piaget lliga la intel·ligència formal i les característiques del pensament científic amb les accions dels nens sobre el seu entorn físic, proporcionant una concepció acabada i sistèmica de la intel·ligència abstracta en els adults (Corral i Pardo, 2001). Situa a l'adolescència a l'etapa anomenada "Estadi Operacional Formal", que descriu com la capacitat d'utilitzar el pensament lògic abastant formulacions abstractes que permeten resoldre problemes de gran complexitat, abordats de manera ordenada i amb solucions raonades. Els adolescents superen les experiències concretes, actuals i comencen a pensar d'una forma més lògica. Són capaços de realitzar introspecció i pensar sobre els seus pensaments; poden pensar sobre el que podria ser (hipòtesis), projectant-se en el futur i fent plans sobre ell distingint de la realitat present i de la possible, per a reflexionar del que podria ser (Arnett, 2008). Els adolescents amb operacions formals poden sistematitzar les seves idees fent servir el raonament inductiu i fer anar els eu pensament. Poden construir teories sobre ell; també són capaços de realitzar veritables descobriments científics per mitjà del pensament deductiu. Com que poden construir idees, tenen la capacitat d'elaborar el que reben críticament per elaborar el que reben, generant noves idees i pensaments nous, imaginatius, creatius i originals (la possibilitat domina la realitat). Arnett explica que aquest pensament formal té unes efectes en la personalitat i en la conducta:

- Idealisme: la capacitat per distingir allò real d'allò possible els permet distingir com és el món adult i com hauria de ser, capacitat que els fa idealistes, es fan observadors crítics de les coses. Canalitzar aquesta capacitat i positivitzar-la és un repte adult.
- Valors a llarg termini: la seva personalitat és altament egocèntrica. És produeix el desenvolupament de valors amb implicacions a llarg termini en comptes de la cerca gratificació i satisfacció immediata. Tot i així el model social actual dificulta aquest aspecte.
- Hipocresia: la capacitat de relacionar la teoria general amb la pràctica no la tenen els adolescents més joves. Són capaços de formular principis generals però no tenen l'experiència ni habilitats per l'aplicació: coneixen la teoria (no cal insistir) però no la pràctica (és aquí on cal insistir, en els habilitats i competències).

- Creativitat: tenen una gran capacitat per la creativitat que augmenta amb l'autoconfiança.
- Pseudo estúpidesa. La seva capacitat per considerar alternatives creatives però la falta d'experiència els fa semblar "estúpids" quan en realitat són intel·ligents però no experimentats.
- Egocentrisme: a mida que es desenvolupa la capacitat de pensar en ells mateixos es fan egocèntrics, vergonyosos i introspectius. Pensen que són el centre d'atenció. Viuen les negatives com a atacs personals.
- Somiar despert: són molt imaginatius visualment a partir de la capacitat de pensar sobre els seus propis pensaments.
- Autoconcepte: La capacitat de pensar sobre ells mateixos es permet elaborar un autoconcepte influenciable, però des de l'exterior.
- Descentrament i pla de vida: al final de l'adolescència tornen a la realitat després de les crisis idealistes.

Sobre aquests aspectes, explica l'autor citat que Piaget sosté que aquells professors que utilitzen estils autoritaris en comptes d'intercanvi social supprimeixen el pensament real. La discussió en grups, les resolucions de problemes i les experimentacions són enfocats que fomenten el desenvolupament del pensament formal i l'habilitat de resolució de problemes. El professorat ha d'estar preparat per fer anar discussions en grup i per a estimular l'intercanvi i el "feed-back". També han d'estar disposats, explica Arnett, a prestar ajut explícit i ànim i permetre el temps necessari per a desenvolupar les capacitats de raonament. Afegeix Arnett una interessant cita de Piaget (1972) que és interessant reproduir aquí per que il·lustra el que venim dient en aquest treball: «la principal fita de l'educació és crear homes (i dones) que siguin capaços de fer coses noves, no simplement de repetir allò que altres generacions han fet».

Kolb (1984, 24-25), en l'exposició del seu treball sobre els estils d'aprenentatge, diu al respecte que l'etapa final de Piaget que el desenvolupament cognitiu es produeix amb l'inici de l'adolescència i que en aquesta etapa l'adolescent passa de

l'etapa de processos simbòlics basada en operacions concretes (estadi operacional concret) a la de processos simbòlics de lògica representacional, l'etapa de les operacions formals. L'adolescent torna cap a una orientació més activa (com les primeres etapes infantils), però és una orientació activa que ara es modifica pel desenvolupament de la capacitat reflexiva i abstracte que la precedeix. Les capacitats simbòliques que ara posseeix li permeten participar del raonament hipotètic deductiu. Desenvolupa les possibles implicacions de els seves teories i procedeix a comprovar experimentalment si són certes. Així el seu estil bàsic d'aprenentatge és convergent (veure apartat 1.3.8.2), que contrasta amb l'orientació divergent del nen en l'etapa de la representació. Estar en aquesta etapa implica haver passat per les anteriors i, per tant, afegir aquesta capacitat de la reflexió i l'abstracció als mecanismes desenvolupats anteriorment.

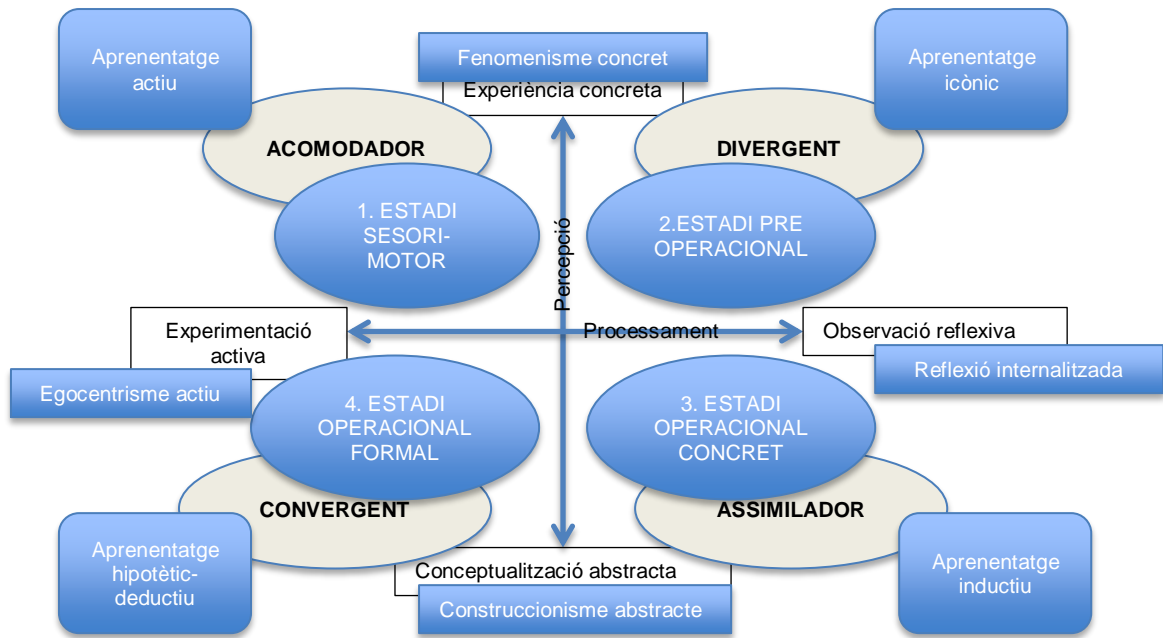
Continua Kolb dient que veiem, llavors, que el pensament formal de Piaget no és un comportament específic sinó una orientació general, de vegades explícita i de vegades implícita, cap a la resolució de problemes. I una orientació també cap a l'organització de dades (anàlisi combinatori), cap a l'aïllament i control de variables, cap a la hipotètica i cap a la justificació lògica i la prova¹⁶⁷ . Els adolescents són capaços de tenir discussions sobre la moralitat, la política, la religió, etc. Amb les operacions formals els adolescents són capaços d'entendre les metàfores més subtils de les que podien entendre abans i són també capaços de fer servir i entendre el sarcasme (Rice, 2000).

Al següent esquema es representa el model de Kolb i, a sobre, el de Piaget en blau per tal de veure la relació entre tots dos i les terminologies de cadascú al respecte. Resulta força interessant aquesta visió conjunta dels dos postulats.

Fig. 35: Combinació-comparació dels models de Kolb i Piaget ¹⁶⁸

¹⁶⁷ Traduït directament de l'anglès al català per l'autor de la tesi.

¹⁶⁸ Elaboració pròpia combinant l'esquema de la teoria de Kolb (1984) amb el model de desenvolupament de l'aprenentatge de Piaget que l'autor esmentat representa en el seu treball (fig. 2.3, p. 25). Piaget



Als i les adolescents se'ls pot ensenyar a pensar racionalment i ser crítics amb les primeres idees que apareixen en les seves ments, a examinar proves i extreure dels fets per distingir allò vertader d'allò fals. En aquest sentit el treball en resolució de problemes i situacions és una eina adequada per a aquesta època. Desenvolupar programes per ensenyar als adolescents les habilitats de pensament crític és recomanable per ajudar a desenvolupar una competència important en aquesta etapa (al llarg de la vida,): la presa de decisions (Arnett, 2008). Al treball de l'autor citat es presenta un model de nou elements per a una presa de decisions competents:

- Elecció: l'autoestima adolescent proporciona valentia per a la presa de decisions. La pressió de grup és un factor a treballar i tenir en compte (és màxima entre els 12-13 anys).
- Comprensió: és un procés cognitiu.
- Creativitat: suposa definir el problema i reconèixer diferents opcions i alternatives.

anomena als extrems de percepció i de processament de manera diferent a Kolb i s'ha cregut interessant incloure-la, en blau.

- Compromís: negociar, acceptar el punt de vista d'altres, etc.
- Ser conseqüent: saber pensar en els conseqüències d'unes i altres opcions.
- Encertar: els adolescents tenen capacitat per escollir encertadament.
- Credibilitat: implica la capacitat per , recavar, acceptar i tractar la informació necessària.
- Coherència: patrons de conducta coherents amb allò que s'ha decidit. A la primera etapa de l'adolescència (12-14 anys) es té menys tendència a generar opcions, anticipar conseqüències i a avaluar la credibilitat de les fonts.
- Compliment: la voluntat de seguir endavant amb les decisions depèn del grau de maduresa, pressió de grup, autoestima, etc.

Per desenvolupar l'habilitat de presa de decisions en els adolescents se'ls ha d'ensenyar i, sobre tot, se'ls ha de donar l'oportunitat de fer-ho. Des de l'enfoc de les habilitats socials s'emfatitza la capacitat dels subjectes per a adquirir conductes socialment eficaces en diferents contextos, es consideren com a capacitats i conductes apreses (Sabucedo, 1996). Identificar clarament quines són les habilitats socials i conductes que es volen fomentar és l'inici d'un treball en educació de competències. Les qualitats personals i les habilitats socials són criteris significatius de popularitat per guanyar acceptació social. Un estudi entre adolescents més joves (Arnett, 2008) mostra que els factors interpersonals són més importants per l'amistat que altres habilitats o característiques físiques. En aquestes habilitats interpersonals jugant un important paper les emocions. Un treball en educació emocional és també important en aquesta etapa i qualsevol intervenció en habilitats ha de procurar el treball des de i en les emocions. A aquest respecte són importants els treballs de Bisquerra (2008, 2014) relacionats amb el treball a secundària i les tutories.

1.4.2 Judici moral en l'adolescent.

Des de l'inici de l'adolescència es produeix un desenvolupament progressiu del pensament moral passant d'una moralitat heterònoma (basada en l'autoritat dels

adults) a una moralitat autònoma (racionalista, basada en la pròpia reflexió i crítica personal) (Aguirre, 1994). Dos aportacions importants al respecte són les de Piaget i Kohlberg.

Piaget (1971) va atribuir gran importància al joc i a les relacions amb el grup d'iguals en el desenvolupament dels judici moral. A través d'aquestes relacions n'és conscient de les opinions i drets dels altres, la qual cosa incideix en un major coneixement de les pràctiques democràtiques (Sabucedo, 1996). Piaget es centra en la importància de les regles i normes per als infants. A través del "Joc de les bales", un joc amb regles elaborades pels propis nens, va fer un estudi per veure com es van adaptant els individus a les normes en funció del desenvolupament mental i edat i com adquireixen consciència de la norma. Les seves conclusions va definir un model de tres fases:

- Primera fase: el nen identifica aquelles coses que li estan permeses i aquelles altres prohibides, però és incapaç de reconèixer la font que origina i sustenta aquestes normes.
- Segona fase: El nen considera que els normes existents tenen un caràcter d'immutabilitat i que, per això, són la única alternativa vàlida de comportament. No es qüestiona l'origen de les regles ni tampoc la possibilitat de modificar-les.
- Tercera fase: el nen descobreix que les regles que existeixen en els jocs han estat establertes convencionalment, que són producte d'una acceptació per part del grup, que són d'aquella manera però podrien ser d'una altra.

És precís que l'adolescent estigui en aquesta fase del desenvolupament cognitiu per tal que entengui la lògica del funcionament democràtic (Sabucedo, 1996).

Kohlberg (1992), inspirat en Piaget, va estudiar durant uns anys a un grup de més de 60 nens (tots nens, principal crítica a aquest model). Va confirmar que el desenvolupament moral depèn de l'edat del nen i va establir tres nivells principals amb etapes dins dels nivells:

- Nivel I: Preconvencional (4-10 anys): importància del control extern, les normes són imposades pels altres i s'han d'acatar per evitar càstigs o per obtenir recompenses. El nen és receptiu a les etiquetes de bo o dolent, just o injust

però les interpreta en funció de les conseqüències hedonistes. En etapes posteriors en aquest nivell, s'acaten per interessos propis, l'acció justa és la que satisfà necessitats del jo.

- Nivell II: Convencional (10-13 anys): es vol agradar i complaure. La resposta a les normes és tenir bones relacions. L'actitud global de la persona és de conformitat a les expectatives (de la família, del grup, de l'estat...)si a l'ordre social establert. En una etapa final es pensa que l'autoritat manté la moralitat.
- Nivell III: Postconvencional (a partir de 13, alguns individus mai). És on s'arriba a la veritable moralitat, el control de la conducta és intern. Els principis i valors morals es conceben independentment dels grups socials que els professin. S'anomena també nivell autònom o de principis. Hi ha un pensament de que l'acció justa és la que s'adequa als drets generals consensuats en societat i que la llei pot ser canviada al respecte i que allò just és una decisió presa per cada persona d'acord amb principis ètics de justícia i igualtat, respecte a la dignitat, etc.

Diu Sabucedo (1996) que una forma adequada d'entendre el desenvolupament moral i actitudinal és concebre tots dos processos com a producte no d'un desenvolupament intel·lectual aïllat, sinó com a resultat d'un ambient sociocultural que impregna el medi en el que es desenvolupa la persona. En aquest sentit cal assenyalar que influeixen molts factors externs en aquets desenvolupament moral (relacionat amb el que indica la teoria ecològica de Bronfenbrenner) i que, en el cas de les actuacions educatives al respecte, les metodologies i el currículum ocult són importants eines. Aquest aspecte és un tret important en el disseny metodològic del programa objecte de la tesi.

1.4.3 Les aportacions de la neurociència.

Avenços mol recents en el camp de la neurociència ens han mostrat aspectes del desenvolupament del cervell durant l'adolescència que apunten a reconsiderar la visió educativa que teníem fins al moment d'aquesta etapa. Sovint parlem de canvis observats en adolescents que, en la seva infantesa, portaven una trajectòria determinada i han virat de forma sorprenent cap a canvis en la seva conducta, costums, etc. Tant en un sentit com en altre. El desenvolupament del cervell ens porta

algunes respostes sobre això i sobre l'especial recomanació conveniència d'intervenir educativament en l'adolescent., una altra de les idees base d'aquest treball. Acostumem a pensar que la necessària autonomia arribada l'adolescència significa menor atenció educativa quan realment és tot al contrari. És un moment on precisament la qualitat de les experiències i els estímuls determinarà molt especialment el tipus de persona que serem. L'educació secundària haurà de prendre consciència d'això i les administracions haurien d'actuar en conseqüència: majors recursos, millor formació en educació i psicopedagogia dels i les professionals, millora de la xarxa assistencial, etc.

Iroise Dumontheill¹⁶⁹, en una conferència pronunciada al XXI Tribuna Edu21 sobre Educació i aprenentatge en l'adolescència va explicar que els estudis en el cervell mostren que durant el seu desenvolupament es produeixen el que s'anomenen dos podes cerebrals. Explica que els nadons tenen multitud de connexions que després es modifiquen a través d'un primera poda sinàptica en la que les connexions usades amb més freqüència es reforcen i les usades amb poca freqüència s'eliminen (Blakemor i Frith, 2007). Les experiències modelen aquestes connexions. Aquesta poda es coincideix en situar entre els 15 mesos i els 4 anys (tot i que diferents autors no mostren acord en l'edat, sí coincideixen en aquesta franja). Una segona poda sinàptica es produeix a l'adolescència (especialment a la primera etapa) i es produeix, segons Dumontheill, quan comencem a desenvolupar la capacitat d'elaborar hipòtesis i raonaments (les operacions formals de Piaget). Observar el cervell dels adolescents ha permès veure que està preparat per entendre conceptes abstractes i organitzar coses i relacions amb altres persones (en coincidència amb el que apuntava Piaget amb la seva proposta d'estadis).

Un de les primeres conseqüències és la idea de desorganitzats que transmeten els adolescents i que es deu a aquest falta de maduració (en procés). Com diu la doctora, s'ha de deixar temps per a que evolucionin en aquest camp, «les coses han d'empitjorar per després millorar»¹⁷⁰. Hi han dos sistemes que competeixen al cervell adolescent:

¹⁶⁹ Posteriorment el diari La Vanguardia va publicar una entrevista amb ella disponible a <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20120514/54292662136/iroise-dumontheil-sin-la-insensatez-adolescente-nos-habriamos-extinguido.html>

¹⁷⁰ Cita textual de la seva entrevista a La Vanguardia.

- El sistema límbic, emocional i que es centra especialment en la recompensa immediata i en la valoració dels iguals (el grup d'amics), estan pendents del que pensen d'ells.
- El sistema executiu controlat per el còrtex prefrontal que control i refrena els impulsos, que filtra i modera les emocions, que calibra les conseqüències a llarg termini i planifica ja que integra la informació que ens permet saber que passarà o quines conseqüències tindrà una acció determinada.

Per a la superació d'aquesta etapa la doctora aconsella que els adolescents treballin en grup i tinguin models i informació sobre el que està passant al cervell i quins canvis físics i psicològics estan vivint (en definitiva, fer-los participants), informació també extremadament útil als educadors.

Blakemor i Frith (2007) expliquen la idea que el cervell continua desenvolupant-se després de la infància és relativament nova i coincideixen amb aquesta afirmació de la segona poda sinàptica. Les autores afirmen també que sols després de la pubertat s'inicia la poda sinàptica a l'escorça frontal (als lòbuls frontals) i que aquesta poda és essencial per l'ajust de les xarxes funcionals del teixit cerebral i dels processos de percepció (importants, com hem vist, per a l'aprenentatge). Afirmen que «l'ajust dels processos cognitius dels lòbuls frontals només s'aferma durant l'adolescència» (p. 171) i que estudis han demostrat que en la pubertat es produeix un sobtat augment del número de sinapsis, la qual cosa origina un excés de connexions que posteriorment, durant l'adolescència pròpiament dita, es poden de forma que descendeix aquesta densitat sinàptica (p. 174, op. Cit.). Torna a adquirir aquí importància les experiències i les estimulacions ja que la poda sinàptica, recordem-ho consisteix en eliminar les connexions no usades (que poden provenir d'aprenentatges durant la infància) i reforçant les més utilitzades així com afavorint noves connexions.

La mielinització serà un procés important durant tota aquesta fase. La mielina és una substància adiposa que segreguen les neurones (produïdes per cèl·lules gials anomenades de Schwann) i que cobreix les cèl·lules nervioses formant una capa aïllant que permet i aferma la conducció de senyals des del cervell i a través d'aquests cèl·lules cap a la resta de cèl·lules del cos. Dan Coyle (2009) afirma en un estudi publicat al seu llibre *Las claves del talento* que la capacitat per a potenciar les nostres habilitats resideix en aquest procés de mielinització. Aquesta mielinització es produeix a partir de la pràctica intensa de qualitat, de l'experimentació autònoma, repetida,

contínua i constructivista¹⁷¹. Marina (2014) considera exagerada l'afirmació de Coyle tot i que es mostra d'acord en que la mielinització augmenta l'eficàcia però diu que disminueix la plasticitat: «el període durant el qual un àrea del cervell adquireix mielina és crucial per a l'aprenentatge ja que el cablejat s'està actualitzant, però un cop terminada la reforma, és més difícil fer canvis». El que s'infereix d'aquestes dos aportacions seria que cal anar amb compte amb la qualitat de l'aprenentatge dels continguts: el mecanisme és el mateix per uns hàbits que per uns altres (tant pels desitjats com pels no desitjats) i durant l'adquisició d'un aprenentatge podríem mielinitzar hàbits no apropiats o en dissonància amb aquell aprenentatge que pretenem. Pensem, per exemple, en els “viciis” que hem adquirit en la conducció: agafar el volant amb una mà, treure el braç per la finestra, etc.,: un cop adquirits “és queden”.

En tot cas la conclusió és important: l'adolescència és un moment vital per a l'aprenentatge que no hem de descuidar, al contrari, l'hem d'aprofitar especialment i situar aquells aprenentatges que l'individu necessitarà per al seu ple desenvolupament. En el cas que ens ocupa, l'aprenentatge de la participació, l'adquisició de competències per a participar, seria un d'aquests.

1.4.4 Un canvi de paradigma en la visió adolescent.

Per finalitzar aquest apartat voldríem fer un apunt (pot ser més una crida) sobre un aspecte ja indicat però que rescataríem ara per subratllar la seva importància en la base d'aquest treball i del programa que es presenta: la visió positiva de l'adolescent.

Novament ens situem davant d'una necessitat de canviar el paradigma. Cal fer una crida cap a les intervencions educatives que potenciïn a l'adolescent i vagin a

¹⁷¹ Coyle diu al seu llibre que aquesta pràctica intensa «es construeix sobre una paradoxa: el fet d'esforçar-se de determinades formes per obtenir objectius (permetent-se cometre errors i fent una mica el ridícul) et torna més intel·ligent.(...) Aquelles experiències en les que et veus obligat a anar a poc a poc (el que voldria dir actuar des del conscient com ja s'ha apuntat), a cometre errors i a corregir-los, acaba per tornar-te més àgil sense que te'n adonis» (quan passa a l'inconscient)

favor de les seves capacitats, desenvolupant-les i afavorint eines per a la superació i la construcció autònoma. La doctora Dumontheill afirma que «sense la insensatesa adolescent ens hauríem extingit». No podem desaproveitar la capacitat creativa i l'embranchada dels adolescents. Marina (2014) diu que molts experts (cita a Epstein i Damon) afirmen que ens estem equivocant amb l'adolescència, que l'hem infantilitzat i hem situat poques expectatives en ella. «Els adults hem inventat una edat exclusivament educativa i ara no sabem que fer amb ella» (p. 23). Cal augmentar les capacitats i les fortaleces.

Darrerament ha sorgit un nou model a l'hora d'analitzar els comportaments de joves i d'adolescents; es tracta d'un model centrat en el desenvolupament positiu que posa l'èmfasi en les competències més que en els dèficits i que considera als adolescents no com un problema a resoldre sinó com un recurs amb enormes possibilitats a desenvolupar (Oliva i cols., 2008). Aquesta visió positiva de l'adolescent és el canvi de paradigma que es necessita. Aquesta visió, segons s'explica a l'obra citada, ha fet que als Estats Units s'hagin implementat els programes destinats a la promoció adolescent i que no tenen l'objectiu de prevenir problemes o desajustos sinó que el que busquen és afavorir l'adquisició de diverses habilitats i competències per a la vida. Molts d'ells tenen lloc en el context educatiu i d'altres són extraescolars. El professor Oliva i els seus col·laboradors del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Sevilla han elaborat un interessant treball al respecte publicat per la conselleria de salut de la Junta d'Andalusia¹⁷². Expliquen que una de les primeres tasques a resoldre per a un model de desenvolupament positiu és definir les competències que constitueixen aquest desenvolupament i que aquestes siguin objectius a assolir pels programes. Presenta un model que expressa l'essència dels indicadors de competències cognitives, conductuals i socials que componen el desenvolupament adolescent positiu. S'anomena el model de les cinc C. Els factors d'aquest model són (p. 19):

- Competència: capacitat per mostrar una bona execució en diferents àrees i que inclou habilitats socials, de resolució de conflictes i competències cognitives com la capacitat de prendre decisions i acadèmiques.

¹⁷² *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Disponible a http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/galerias/documentos/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/promocion_desarrollo_adolescente.pdf

- **Confiança:** autoestima, autoeficiència, autoeficàcia i identitat (sentit intern de valoració positiva).
- **Connexió:** vincles positius amb persones i institucions amb intercanvis bidireccionals.
- **Caràcter:** respecte per normes socials i culturals i adquisició de models de conducta adequats, autocontrol.
- **Cura i compassió:** empatia i simpatia, identificació amb els altres.

Conclouen el model afirmant que si les cinc “ces” estan presents en sorgeix en l'adolescent una sexta C: **contribució** a sí mateix, a la família, a la comunitat i a la societat civil.

Finalment destaquen la iniciativa personal com un element fonamental del desenvolupament. Aquesta iniciativa es definiria com la capacitat per tenir motivació intrínseca i dirigir l'atenció i l'esforç continuat cap a un objectiu que suposi un repte personal. Seria aquesta iniciativa també un requisit important per altres components del desenvolupament positiu com la creativitat, el lideratge, l'altruisme o la conducta cívica.

Fins aquí el recorregut pels elements teòrics que sustenten el programa motiu d'aquesta tesi. Passarem a continuació a exposar la metodologia emprada en la investigació.

2 OBJECTIUS I METODOLOGIA

Definir la metodologia central per a aquesta recerca ha estat el resultat d'un procés de presa de decisions que s'han anat succeint a mida que es concretava la forma d'anar abordant els objectius plantejats. No vol dir això que els objectius no estiguessin clars des del començament sinó que l'aterrament a la realitat de la idea inicial és la que ha anat conduint cap a aquest producte final. La dificultat principal ha estat assemblar el que podrien ser dos investigacions conseqüents i, en aquest cas, simultànies: la realització del programa i la seva avaluació. Un altre factor determinant de la metodologia ha estat el criteri de coherència. Aquest treball propugna una metodologia en la praxis participativa i pretén el desenvolupament d'habilitats participatives. S'ha considerat, llavors, fonamental que la metodologia de recerca mantingui una línia de coherència amb aquests principis on, com s'ha vist en el marc teòric, el protagonisme i l'apoderament per participar esdevenen eixos centrals. S'ha pretès, doncs, que en la metodologia aquests elements també poguessin estar presents i fossin elements característics i definitoris de la recerca. De fet aquest ha estat un principi director en tot el procés d'investigació.

En aquest apartat s'explicaran i justificaran els objectius i la metodologia emprada. L'exposició es farà en tres parts principals:

- Objectius de la recerca.
- Metodologia de la investigació.
- Informants, tècniques i anàlisi de dades.

Al primer punt s'exposaran els objectius principals de la investigació realitzada i motiu d'aquesta tesi. Al segon s'expressa el posicionament metodològic a l'hora d'enfocar la recerca per passar a definir el disseny i les fases de la investigació. Finalment, l'apartat final es dedica a les qüestions de mètode: es presenta la mostra d'informants, els instruments de recollida d'informació que s'han fet servir i la forma d'anàlisi de dades. Es tancarà aquest capítol de metodologia amb un esquema resum de tot el procés.

2.1 Objectius.

A la introducció d'aquesta tesi s'ha expressat quin era l'objecte del treball realitzat, quines eren les intencions inicials. Tot treball d'investigació persegueix l'avenç de coneixement. En aquest treball es vol realitzar una contribució a la pràctica educativa en l'àmbit de l'educació d'habilitats i competències i, més concretament, en les competències per a participar. La primera i més clara intenció ha estat la de dissenyar un programa sistemàtic i coherent d'activitats que afavoreixi aquesta educació de competències per a participar. S'ha buscat un disseny realitzat des de la pròpia pràctica educativa. És a dir, des de la investigació acció. Això ha permès un factor considerat extremadament important per a la validesa de la pròpia programació i per a aquest treball en concret: la possibilitat de realitzar una avaluació del programa durant un procés d'aplicació en un centre específic que, a més, el continuarà aplicant de forma successiva. El fet d'aquesta implantació del programa en el centre com a part del currículum ens situa en una altra de les finalitats d'aquest treball: constituir un element de formació sobre els temes i qüestions que l'aplicació del programa requereix. Tenim, per tant, una investigació avaluadora d'un programa dissenyat per investigació acció i un procés d'implantació d'aquest programa en un centre de secundària. La recerca persegueix la validació d'aquest programa per al seu ús posterior i possible implantació en un centre educatiu (i a altres centres educatius interessats). En aquest context d'implantació al centre que el professorat treballi el programa disposi d'informació i formació al respecte és cabdal. Els continguts que una formació al respecte hauria de contemplar serien principalment els següents:

- Concepte, context i importància de la participació en el context comunitari.
- L'educació de la participació.
- Bases educatives del treball per competències.
- Processos educatius amb adolescents.
- La investigació-acció com a mètode educatiu.
- Avaluació a l'aula.

No es vol de fer en aquesta tesi un tractament exhaustiu dels temes però si una exposició que permeti, per un cantó, la contextualització de la forma i raó de ser del programa i, per l'altre, els aspectes metodològics i de fonament per a la seva aplicació.

Així doncs, segons el que s'ha explicat, els **objectius generals** d'aquesta investigació són:

A. Dissenyar un programa educatiu per al treball de competències per a la participació per ser aplicat a primer cycle l'Educació Secundària Obligatoria.

És aquesta la finalitat principal de la investigació. És el resultat final que es pretén obtenir i presentar un cop finalitat tot el procés: una eina de treball educatiu experimentada i validada que permeti treballar el desenvolupament de les competències per a participar en els adolescents.

B. Aplicar i implementar el programa en un centre d'educació secundària.

No s'ha volgut que aquest programa s'originés en un entorn allunyat de la realitat educativa o, més ben dit, dels que han de ser els seus protagonistes. La voluntat ha estat que el programa s'anés construït de forma participativa i des de la investigació acció i que fos realista i d'utilitat. És per això que una altra finalitat de la recerca ha estat poder instaurar el programa en un context concret que permetés, a l'hora, la seva validació i utilitat educativa.

C. Avaluar el programa dissenyat a partir de la seva aplicació.

La utilitat educativa del programa passa necessàriament per l'avaluació del mateix. Deixar aquest treball únicament en el disseny no hauria estat una feina completa. Per tant, a partir de l'aplicació i del procés d'investigació acció participativa, és també una finalitat del treball avaluar el programa per assegurar la seva utilitat.

D. Formar als aplicadors del programa aportant un marc de referència teòric i pràctic per a l'aplicació.

Una altra intenció clara d'aquesta investigació és que el programa que resulti de tot el procés sigui aplicable no només en el centre on s'ha experimentat i implementat

sinó en altres espais educatius i per altres professionals. Això implicaria tenir la informació i formació necessària per poder realitzar una aplicació el més efectiva possible. Aquesta tesi, com a document, pretén oferir aquesta possibilitat a partir de la informació que facilita en el marc de la investigació realitzada.

Al segon objectiu es parla d'implementar a més d'aplicar. En aquest sentit atribuiríem una gradació diferent a cada un d'aquests termes que ens podríem semblar sinònims. Em aquest treball, per aplicació ens referim a la posta en pràctica del programa en un grup d'adolescents mentre que la implementació al·ludeix al procés mitjançant el qual el programa quedaria incorporat en el centre com una oferta pròpia en els successius cursos. Seria un grau de més intensitat que l'aplicació. Això és el que vindria a justificar el quart objectiu de la recerca, que es planteja des de la intenció d'assegurar una formació en els futurs aplicadors, com s'ha explicat.

2.2 Metodologia i disseny de la investigació.

Tota investigació parteix d'un posicionament determinat. En aquest posicionament, com s'ha vist, la ideologia i valors de l'investigador són decisius. Anteriorment s'ha expressat aquesta visió, en l'explicitació del marc teòric. Però un altre element important és el posicionament metodològic des del que s'aborda el treball de recerca. En aquest apartat es presenta aquest posicionament. Un posicionament que pretén seguir la línia marcada pels plantejaments teòrics anteriors i, òbviament, amb els objectius plantejats. La coherència metodològica de la recerca amb els supòsits del programa i els principis generals del treball realitzat ha estat una constant. És per això que el detall de l'exposició pretén posar en valor aquest aspecte, no només amb les referències teòriques sinó amb les aportacions pròpies fetes.

Es començarà per justificar el paradigma com a punt de partida i marc del posicionament teòric en la metodologia per anar definint els trets més concrets: les estratègies i lògiques de recerca emprades. Finalment s'expressarà el model metodològic d'aquesta investigació: la investigació avaluadora i, ja més concretament, quin model d'avaluació s'ha escollit.

2.2.1 Posicionament metodològic: nivells de concreció.

La definició del posicionament metodològic es planteja en aquest punt com una sèrie de nivells de concreció que ens han d'ajudar a anar aterrant en el treball de camp realitzat a la investigació de forma justificada. D'aquesta forma veurem la justificació del paradigma per anar concretant les estratègies d'investigació i el model final utilitzat en la investigació.

2.2.1.1 Paradigma: el punt de partida.

La producció de coneixement no és únicament una qüestió instrumental. Qualsevol ordenament és una qüestió d'elecció d'aspectes objectius i subjectius amb els quals comprendre una realitat. Una realitat on l'investigador privilegia una perspectiva (que no és única) amb la qual genera relacions de complementació, exclusió i jerarquia (Páramo i Otálvaro, 2006). Segons els autors citats, la presència d'un sistema bàsic de pressuposats ontològics, epistemològics, axiològics i metodològics amb els quals els investigadors aborden les seves recerques està amplament acceptada. És el que s'anomena un paradigma.

Tota recerca, per tant, es planteja a partir d'un paradigma. Sembla que la dicotomia inicial passi per definir-se per una metodologia: la quantitativa o la qualitativa, segons l'àmbit u objecte d'estudi, la qual cosa ens definirà una investigació d'un o altre tipus. En aquest sentit, es comparteix la idea dels autors esmentats en afirmar que aquesta distinció nominal entre investigacions no és troba encertada donat que es basa en l'ús d'un tipus particular de tècniques de recol·lecció i anàlisi de dades. Per sobre d'això estarien els supòsits epistemològics i ontològics. Aquests serien els indicadors que, segons els autors, permeten diferenciar les postures filosòfiques dels diferents enfocaments d'investigació. Segons això, les tècniques de recol·lecció d'informació no estarien necessàriament lligades a un tipus de suposicions sobre la filosofia de la ciència i, per tant, no serien un criteri vàlid per classificar, diferenciar o referir-nos als diferents models o paradigmes que guien una recerca. Continuant amb els autors esmentats, les estratègies de recerca i les tècniques de recol·lecció de dades s'utilitzen depenent de la postura interpretativa que s'adopti: «no és la tècnica de recol·lecció d'informació la que defineix el caràcter de la pràctica investigadora sinó la postura des de la qual es problematitza l'objecte d'investigació la

manera com es reculli la informació i la subsegüent interpretació que es faci de les dades» (Páramo i Otálvaro, 2006, 2).

El primer punt de partida seria, llavors, definir quin és aquest principi epistemològic o paradigma i al qual ens podríem referir com les “ulleres” del investigador/a. Un paradigma, segons Kuhn (1971) és una xarxa de creences teòriques i metodològiques, valors i idees, tècniques i procediments compartits per una comunitat científica per resoldre problemes¹⁷³. Per a Vasilachis (1997) són els marcs teòrics-metodològics utilitzats per l'investigador per a interpretar els fenòmens socials en el context d'una determinada societat. Partint del treball de Guba i Lincoln (2002, 119-121), un paradigma pot considerar-se «com una sèrie de creences bàsiques¹⁷⁴ (o una metafísica) que te a veure amb els principis últims o primers». Representa una visió del món que defineix, per a aquell que la sustenta, principalment tres coses: la naturalesa del món, el lloc de l'individu davant en ell i l'extensió de les possibles relacions amb aquell món i les seves parts. Per a aquestes autores, els paradigmes d'investigació defineixen el que s'està fent i què és allò que entra o no en els límits d'una investigació legítima. Assenyalen que les creences bàsiques que defineixen els paradigmes de la investigació es poden resumir segons les respostes a tres preguntes fonamentals relacionades, de forma que les respostes donades a una d'elles (sense importar l'ordre) limita la forma de respondre a les altres. Aquestes preguntes són:

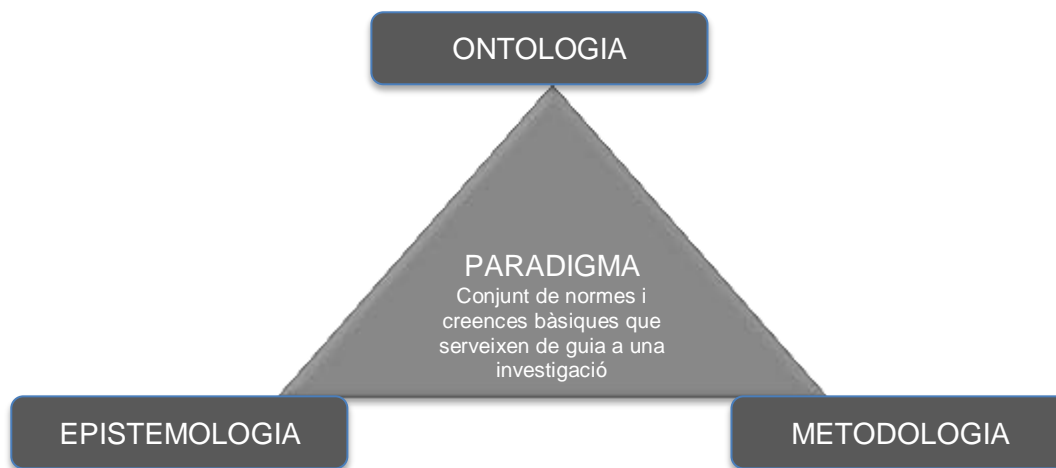
- Quina és la forma i la naturalesa de la realitat i, per tant que és el podem conèixer d'ella?: Pregunta ontològica.
- Quina és la naturalesa de la relació entre qui coneix o busca conèixer i allò que pot ser conegut? (la postura de qui vol conèixer o coneix): Pregunta epistemològica.
- Com pot l'investigador (aquell que busca conèixer) fer-s'ho per esbrinar si allò que ell/ella creu pot ser segur?: Pregunta metodològica.

¹⁷³ A la seva obra *La estructura de las revoluciones científicas* (1971), explica que exemples acceptats de pràctica científica real (referint-se a les practiques que podríem anomenar tradicionals) que incloguin al mateix temps llei, teoria, aplicació i instrumentació proporcionen models dels quals sorgeixen tradicions coherents d'investigació científica. A això es refereix com a *paradigmes*.

¹⁷⁴ Diuen les autores que aquestes creences bàsiques ho són en el sentit que han de ser acceptades per “fe” (malgrat estar molt ben argumentades) ja que no hi ha forma d'establir que són veritat i que en cas contrari els debats filosòfics s'haurien resolt fa molts anys.

Aquestes preguntes són els eixos al voltant dels quals es poden analitzar els paradigmes de forma que aquests serien sistemes bàsics de creences basats en suposades ontologies, epistemologies i metodologies ¹⁷⁵. Així doncs, la pràctica investigadora ha de correspondre lògicament al paradigma. La manera en com abordem als subjectes, com ens posicionem com a investigadors i el paper que li donem a les dades per interpretar les nostres teories ha de ser coherent amb aquest paradigma (Páramo i Otálvaro, 2006) ¹⁷⁶. Tornant a Kuhn (1971), «l'adquisició d'un paradigma i del tipus més esotèric d'investigació que aquell paradigma permet és un signe de maduresa en el desenvolupament de qualsevol camp científic donat» (p. 35). Kuhn es pot considerar el creador del concepte de "paradigma" en investigació científica i encunyador de l'expressió "canvi de paradigma" (tan pronunciada en aquest treball) en referir-se a la necessitat d'un canvi en la manera d'abordar el coneixement científic respecte a la forma tradicional de fer en la història més recent dels descobriments i invents científics.

Fig. 36: Elements del paradigma.



El discurs formal de les ciències físiques i socials durant aproximadament els darrers quatre segles ha estat determinat per una forma d'actuar que s'ha anomenat

¹⁷⁵ Tot i així, Guba i Lincoln apunten que les respostes són construccions humanes (invencions de la ment) i, per tant, subjectes a possible error.

¹⁷⁶ Aquests autors fan servir de forma equivalent o sinònima al terme paradigma el de "plantejament epistemològic".

“positivisme” (Guba i Lincoln, 2002). Aquest anomenat paradigma positivista (també dit quantitatiu, empíric-analític i racionalista) es basa en la idea positivista del coneixement que es caracteritza per la seva naturalesa quantitativa i que sosté el realisme ontològic en defensar que es pot descobrir com funciona la naturalesa i predir els fenòmens naturals; la realitat és a fora, la realitat de les coses està determinada i és observable, mesurable i quantificable (Terán, 2006). Busca la causa dels fenòmens. Pertany a la tradició i moment històric en el que només es podia considerar com a camp de la ciència allò que es podia observar i, sobre tot, mesurar¹⁷⁷ ja que busca un coneixement sistemàtic, comprovable i, com s’ha dit, mesurable. Però, els avenços científics i les noves realitats i necessitats socials i de coneixement comencen a necessitar més explicacions contextuals i interpretatives que les que ofereix el positivisme (Kuhn, 1971; Bisquerra, 2004). És aquí on Kuhn parla de la transformació dels paradigmes com a revolucions científiques i de la idea de “canvi de paradigma”.

Com a primera alternativa sorgeixen els postulats anomenats com a post-positivistes que, tot i basar-se en els procediments positivistes, mantenen una posició ontològica més flexible en acceptar que la percepció humana i el seu intel·lecte, subjectes a error i acceptant una diversitat de funcionament (subjectivitat), no permeten percebre i conèixer el món tal i com és allà fora (Terán 2006). Aquest paradigma post-positivista (anomenat també fenomenològic, qualitatiu, naturalista, humanista o etnogràfic) considera que la realitat és holística, global i polifacètica, mai estàtica ni ve donada sinó que es crea. El coneixement és producte d’una relació dialèctica entre investigador i objecte investigat, com diu Terán, significa un rescat del subjecte i de la seva importància, que la ment construeix la percepció per mitjà de formes pròpies o categories.

Essent, però, aquest paradigma una derivació (o evolució) de l’anterior, sorgeixen a partir de l’aparició de la Teoria Crítica (considerada per alguns autors com un paradigma) el que la literatura revisada coincideix en anomenar “paradigmes alternatius”. Per a Flores Fahara (2004) seria més adequat parlar d’«indagació orientada críticament» per tal de poder incloure totes les alternatives que poden caure dins d’aquesta Teoria Crítica (d’aquí la idea de paradigmes alternatius). Tenen en comú la introducció d’una important diferència epistemològica novedosa: la naturalesa de la investigació està regida pels valors (Guba i Lincoln, 2002). Introdueix la ideologia de forma explícita i l’autoreflexió crítica en els processos de coneixement. Lincoln

¹⁷⁷ D’aquí la dificultat que les ciències socials i humanes han tingut per obrir-se pas com a disciplines científiques.

(1997) explica que els actes d'investigació estan íntimament lligats als valors de l'investigador essent un enfoc subjectivista i que la fita de la investigació és transformar el món real mitjançant l'apoderament dels participants, proporcionant canvis en les ments per fer-los protagonistes de la transformació, se'ls anima a intervenir com a protagonistes. La Teoria Crítica (TC d'ara en endavant) engloba la fenomenologia i els seus derivats i sota la seva designació es troben enfoc que sorgeixen com a resposta a les tradicions positivista i interpretativa (postpositivista) de manera que pretén, superar el reduccionisme de la primera i el conservadorisme de la segona. Alguns principis d'aquest paradigma (Popkewitz, 1998) són:

- Conèixer i comprendre (per transformar) la realitat com a praxis.
- Unir teoria i pràctica, integrant coneixements, accions i valors.
- Orientar el coneixement cap a l'emancipació i alliberament de l'ésser humà.
- Proposa la integració de tots els participants, incloent l'investigador, en processos d'autoreflexió i de presa de decisions consensuades i assumides de forma corresponsable (és participant).

Afegeix Melero (2011):

- La intervenció o estudi sobre la pràctica local es porta a terme mitjançant processos d'autoreflexió que generen canvis i transformacions en els protagonistes a nivell social i educatiu .
- És emancipador ja que convida al subjecte a un procés de reflexió i anàlisi sobre la societat en la que es troba implicat i la possibilitat de canvis que ell mateix és capaç de generar.

L'autora afegeix que l'educació alliberadora és un aprenentatge crític que busca el despertar de la realitat, i considera que l'acte educatiu és un acte de coneixement que es crea de forma col·lectiva com a interacció de tots els participants. Una derivació d'aquest paradigma més genèric ha estat el que diversos autors anomenen paradigma constructivista¹⁷⁸. El paradigma constructivista es també anomenat en

¹⁷⁸ A la literatura consultada es constata la diversitat de classificacions dels paradigmes en investigació. Des de les postures més reduccionistes que parlen del paradigma quantitatiu i el qualitatiu a aquelles més diversificants. No sent l'objectiu del treball un estudi en profunditat al respecte, únicament es detalla la

diferents fonts consultades com sociocrític i, mantenint els principis de la teoria crítica, presenta aspectes epistemològics no tant diferencials d'aquesta teoria com d'evolució. En connexió amb la TC, i segons Alvarado i Garcia (2008), aquest paradigma:

- Es fonamenta en la crítica social amb un marcat caràcter autorreflexiu; considera que el coneixement es construeix sempre per interessos que parteixen de les necessitats dels grups.
- Pretén l'apoderament i l'autonomia i buscar aconseguir aquests objectius mitjançant la capacitació dels subjectes per a la participació i la transformació social.
- Es fa servir de l'autoreflexió i el coneixement intern i personalitzat per a que cadascú prengui consciència del seu rol en el procés transformador.
- El coneixement es produeix en un procés de construcció i reconstrucció successiva de la teoria i la pràctica.

El paradigma constructivista es sustenta també en les teories de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner i Dewey. Aquest paradigma (com a part de la seva concepció crítica) requereix que l'investigador sigui un individu compromès que ha d'estar immers en el grup com un més. Un grup en el que tots tenen una participació activa en el procés investigador. D'aquesta forma, alguns autors parlen d'un paradigma participatiu. El paradigma constructivista, a diferència del marc general de la TC no busca predir ni transforma la realitat sinó reconstruir-la. Afavorir la transformació de la consciència, treballant amb els valors i les creences dins d'una postura crítica (Terán, 2006).

La seva ontologia sosté que la realitat múltiple existeix en la ment de la gent. És l'anomenat relativisme ontològic (Guba i Lincoln, 2002). La única forma d'accedir a les realitats constituïdes com a múltiples és la interacció subjectiva. Aquest paradigma és, metodològicament parlant, hermenèutic i dialèctic. Epistemològicament és subjectiu. Postula que tot coneixement és contextual. Segons explica Terán, és una posició sobre com s'origina i modifica el coneixement: el coneixement té lloc a l'interior del subjecte però la construcció només és possible a través d'altres. Bisquerra (2004) es

postura que emmarca la metodologia de la recerca que es presenta i que s'engloba en les propostes dels autors citats en considerar que són les més compartides.

refereix a aquest paradigma com a interpretatiu, qualitatiu naturista i diu que la fonamentació teòrica prové de la Teoria Crítica.

Fig.37¹⁷⁹: (pàgina següent) Quadre resum dels paradigmes de recerca

¹⁷⁹ Reproducció literal traduïda per l'autor de la tesi dels quadres 1 i 2 de Guba i Lincoln (2002) unificats en un, Pag. 124 i131. En el treball original de les autores es troba una explicació detallada dels aspectes dels quadres.

QÜESTIONS / PARADIGMES	POSITIVISMES	POSTPOSITIVISME	T.CRÍTICA(ALTERNATIVES)	CONSTRUCTIVISME
ONTOLOGIA	Realisme ingenu: realitat aprehensible	Realisme crític: realitat aprehensible sols de manera imperfecta i probable	Realisme històric; realitat virtual modelada per valors socials, polítics, culturals, econòmics, ètics i de gènere; eventualment cristal·litzada	Relativisme: __realitats construïdes local / específicament
EPISTEMOLOGIA	Dualista/objectivista: troballes reals	Dualista/objectivista modificada; tradició/comunitat crítica; troballes probablement reals	Transaccional/subjectivista; troballes mediades per valors.	Transaccional/subjectivista; troballes són obres creades
METODOLOGIA	Experimental/manipuladora; verificació d'hipòtesis; eufemisme en mètode quantitatiu	Experimental/manipuladora modificada: multiplicat crítica; comprovar falsedat d'hipòtesi; pot incloure mètodes qualitius	Dialògica/dialèctica	Hermenèutica dialèctica
INTERÈS INVESTIGADOR (objectiu, propòsit de la recerca)	Explicació: predir i controlar		Crítica i transformació; restitució i emancipació	Comprensió; reconstrucció
NATURALESA DEL CONEIXEMENT	Hipòtesis verificades i establertes com a fets i lleis	Hipòtesis que no siguin falsejades i que són fets o lleis probables	"insights", percepcions agudes estructurals/històriques	Reconstruccions personals entorn al consens
ACUMULACIÓ DEL CONEIXEMENT	Addició "per igual a blocs" amb la finalitat de construir un "edifici de coneixement". Generalitzacions i relacions causa-efecte		Revisionisme històric: generalització per similitud	Reconstruccions més sofisticades i complexes; experiència vicària
CRITERIS DE QUALITAT O VALIDESA APROPIATS	Marques convencionals de "rigor"; validesa interna i externa, confiabilitat, objectivitat		Adequació a al situació històrica; erosió de la ignorància, estímul per a l'acció	Confiabilitat i autenticitat i conceptes erronis.
VALORS	Exclosos, influència negada		Inclusos - conformadors	
ÈTICA	Extrínseca, inclinació a l'engany		Intrínseca; inclinació moral cap a la revelació	Intrínseca: inclinació processal cap a la revelació; problemes especials
VEU (què es reflexa en les activitats de l'investigador)	"Científic desinteressat" com a informant d'aquells que prenen decisions, polítics i agents de canvi		Intel·lectual transformador com a defensor i activista	"Participant apassionat" com a facilitador de la reconstrucció de múltiples veus
ENTRENAMENT (implicacions per a la preparació d'inv. novells)	Tècnic i quantitatiu; teories substantives	Tècnic; quantitatiu i qualitatiu; teories substantives	Resocialització; qualitatiu i quantitatiu; història; valors d'altruisme i apoderament	
CONCILIACIÓ (AMB ALTRES PARADIGMES) ¹⁸⁰	Possibilitat de ser ajustat a un patró comú o un model comú		Impossibilitat de ser ajustat a un patró o model comú	
HEGEMONIA ¹⁸¹	Control de publicacions, finançament, promoció i tinència		A la recerca de reconeixement	

¹⁸⁰ Han d'estar necessàriament en conflicte aquests paradigmes? És possible acomodar les diferents visions en un mateix marc conceptual? A aquest respecte, Pàramo i Otálvaro assenyalen que no hi ha un paradigma integrador alternatiu al positivista com expressen Guba i Lincoln i altres autors que citen al seu treball, sinó que el que sí existeix és una pluralitat de posicions crítiques davant de com evolucionen i es construeixen les teories científiques i crítiques de caràcter social e ideològic sobre la manera com es construeix aquest saber científic (citen els autors: Programa Fuerte, Construccions Social, Teoria Crítica, Racionalisme, feminisme, Complexitat, etc.)

¹⁸¹ Es refereix a quin dels paradigmes exerceix una hegemonia per sobre dels altres, qui té una influència dominant.

Semblaria que l'evolució dels paradigmes és un reflex més del canvi cultural relacional que proposa Mead, de manera que fins i tot es podria parlar d'un "paradigma prefiguratiu" o corresponent a la cultura prefigurativa (positivisme), un "paradigme configuratiu" o propi de cultures cofiguratives (postpositivisme) i uns "paradigmes prefiguratius" o propis de la nova situació cultural prefigurativa (molt més diversa), els paradigmes alternatius i constructivistes¹⁸².

En aquest panorama divers, hi han autors que parlen de "guerra de paradigmes" i altres que prefereixen parlar de complementarietat, de diàleg entre paradigmes. Aquesta seria la postura més encertada: parlar d'entesa i complementarietat. De fet les postures anomenades alternatives (amb la perspectiva de la ment i el coneixement) sorgeixen com a resposta a la consideració d'un únic paradigma (positivista) per al coneixement: no hi hauria un únic tall epistemològic i únic al qual apel·lar per resoldre tots els assumptes que es plantegen en una recerca. Páramo i Otálvaro (2006) veuen més aquesta complementarietat en les tècniques de recollida i anàlisi de les dades que en els paradigmes en si, sempre i quan la informació recollida estigui emmarcada en la postura que adoptem sobre el coneixement per a interpretar la informació que recollim (el paradigma), independentment de si aquesta és qualitativa o quantitativa¹⁸³ i sense que les tècniques siguin les que imposin barreres en la investigació. Afirment que l'investigador ha de buscar la forma més efectiva d'incorporar elements d'una i altra classe, si s'escau, per millorar la precisió i profunditat del seu treball.

Tornant, per concloure, al fil principal, «un paradigma és allò que comparteixen els membres d'una comunitat científica i, a la inversa, una comunitat científica consisteix en unes persones que comparteixen un paradigma» (Kuhn, 1971, Pag. 271). Veiem ara quin és el paradigma en el que es situa aquest treball.

2.2.1.2 *El paradigma de la recerca.*

Guba i Lincoln (2002) sostenen que "cap investigador ha de dedicar-se a investigar sense tenir clar exactament quin és el paradigma que informa i guia el seu

¹⁸² No seria el lloc ni moment de desenvolupar aquesta teoria però tot i així queda apuntada.

¹⁸³ La tesis que defensen aquests autors, i amb la que estaria d'acord, es que les tècniques de recollida d'informació no estan necessàriament lligades a un tipus de suposicions sobre la filosofia de la ciència i, per tant, no tindria sentit recórrer a elles per distingir entre postures epistemològiques.

apropament” (p. 142). L’expressió dels valors i ideologia que guien aquesta recerca ha estat una constant fins aquí. Ara es vol reflectir com el posicionament metodològic continua evidenciant aquests valors i posicionament. És important per l’investigador autor d’aquesta tesi, com es va dient, poder manifestar aquest fil de coherència en els diferents plantejaments de la investigació. Parlar de participació i defensar el protagonisme i l’apoderament com a eixos principals comportaria que aquests han de continuar sent els principis rectors d’una recerca coherent amb allò que la impulsa¹⁸⁴ i amb allò que promulga. La ideologia i valors de l’investigador estan lligats al procés d’investigació. Així doncs, podríem dir que l’enfoc general del treball d’investigació realitzat correspondria al marc de la Teoria Crítica.

Dissenyar una proposta metodològica, un programa per treballar les habilitats i la competència participativa té com a intenció clara una intervenció educativa per a transformar una realitat. Aquesta transformació no es persegueix amb canvis en les estructures polítiques i/o organitzatives¹⁸⁵ sinó anant directament a dotar a l’individu d’eines personals. És a dir, a apoderar-lo i potenciar-lo, a provocar el canvi en les seves ments per tal que ell protagonitzi també un canvi i també es garanteixi la seva continuïtat i efectivitat. Com es descriurà més endavant, una de les formes per portar això a terme ha estat propiciant la participació de l’alumnat, el professorat i l’equip tècnic municipal com a protagonistes del procés (tot posant l’accent especialment en l’alumnat com a protagonistes del programa). Com a característiques de la investigació que justifiquen aquest marc general de la Teoria Crítica, a partir de les propostes dels autors analitzats anteriorment, es poden citar les següents:

- Es pretén conèixer per comprendre i es fa servir la realitat del grup (grup, centre i ciutat) com a eix per al disseny i l’avaluació i no només per a l’aplicació i implementació. Amb això es persegueix la participació màxima.
- La teoria i la pràctica estan unides en un procés de reflexió-acció-monitoratge¹⁸⁶ permanent que configura la lògica de la recerca (més endavant es detallarà).

¹⁸⁴ Parlo, llavors, tant de la seva ontologia com de l’epistemologia que configuraran la metodologia a seguir i, per tant, el paradigma rector, en les termes que abans s’han contextualitzat teòricament.

¹⁸⁵ La qual cosa no vol dir que no siguin convenients i necessàries sinó que no és l’objecte de la recerca.

¹⁸⁶ El concepte monitoratge es fa servir com englobant de la idea de posta en pràctica, observació de la incidència, valoració, modificacions necessàries i disseny final.

- La producció de coneixement que resulta de la recerca busca l'impacte principalment en els alumnes i en el centre donat que pretén la implantació del programa de forma curricular i en el PEC. Podem, doncs, parlar d'objectius d'emancipació i alliberament i d'intenció de generar canvis i transformacions en els participants, inclòs l'investigador.
- Tots els participants hi estan integrats en el procés de recerca al llarg de les seves fases, especialment en el procés de valoració del programa.
- Es busca el canvi de la situació educativa a través de l'acció dels propis actors (sobretot l'alumnat). Es parteix de la realitat i es construeix en la realitat. La configuració detallada de les activitats es fa experimentant en la realitat. De la mateixa forma es fa amb l'avaluació. És la comunitat educativa la que participa en la planificació de les accions. Predomina, llavors, la pràctica per sobre de la teoria.

Com es pot comprovar, aquest marc genèric és corresponent amb la Teoria Crítica i enfoca directament al paradigma Constructivista (Sociocrític). Bisquerra (2004) apunta que diversos autors parlen de l'existència d'un nou paradigma: "paradigma per al canvi". Aquest nou paradigma estaria fonamentat per una visió praxeològica¹⁸⁷ del món caracteritzada per la constant interacció entre acció i reflexió i tindria l'objectiu posat en l'aplicació dels coneixements per transformar la realitat. Afegeix que també s'ha identificat un paradigma alternatiu d'investigació social: el "participatiu", amb unes característiques molt semblants a aquest paradigma per al canvi: emfatitza els elements de col·laboració i participació amb les comunitats en el desenvolupament d'estudi. Apropant-se molt més aquesta concepció al posicionament real de l'origen de la investigació però mantenint el punt de vista expressat, també compartit per Bisquerra, de la complementarietat, es conclouria que el paradigma d'origen podria definir-se com **constructivista participatiu (sociocrític) fonamentat en la Teoria Crítica**.

Durant l'exposició del marc teòric d'aquesta recerca s'ha pogut percebre la presència una certa crítica social com a propiciadora, a més, d'un marc de diagnòstic de necessitats implícit. Kurt Lewin (1978), creador del terme investigació acció, apuntava que el procés de recerca s'inicia per que hi ha una insatisfacció amb un estat

¹⁸⁷ La praxeologia estudia la lògica de l'acció humana.

actual de coses (Ander-Egg, 1993). Aquest marc de necessitats és del que derivaria la proposta de dissenyar un programa per aplicar-lo amb adolescents, una insatisfacció suficientment descrita en les aportacions del marc teòric d'aquest treball.

En línia amb una altra de les característiques definitòries del paradigma constructivista, és important assenyalar un fet que, tot i creure que és clarament visible en el desenvolupament d'aquesta tesi, es ressaltaria ara per a justificar-lo d'alguna manera en el paradigma: es tracta del caràcter d'autoreflexió que es manté en l'exposició escrita. Aquest fet és un eix fonamental en un marc sociocrític i constructivista.

Tornant al desenvolupament del programa i del procés de recerca, és aquesta autoreflexió d'investigador i participants la que ha conduït tot el treball en un intent que el coneixement produït partís directament de les necessitats del grup. Important component valuós d'aquests processos d'autoreflexió (la de tots els participants) ha estat sempre el coneixement propi i expert de cadascú de la realitat:

- L'alumnat adolescent com a informants importants i principals experts en la visió i vivència adolescent i en l'impacte que les activitats del programa podrien produir en ells.
- El professorat com a coneixedor de la institució i realitat docent però també com a important agent de canvi pel que fa la mentalitat¹⁸⁸ i agent real de transformació i objecte d'apoderament.
- L'equip tècnic municipal com a experts en dinamització sociocomunitària i intervinents en altres programes al centre relacionats: programa PICDES, formació de delegats, etc., (l'investigador inclòs).
- L'investigador com a coneixedor i expert transversal en els tres camps anteriors i en intervenció socioeducativa, com ja s'ha explicat. A més, l'investigador com individu compromès en uns principis ideològics i valors (que es privilegien a la recerca), introduït en els diferents grups com un més: en el grup d'adolescents

¹⁸⁸ No seria, com s'ha dit, l'objecte de la recerca però sí que la seva observació, participació i valoració permetia el procés autoreflexiu propi per al canvi. Necessària, d'altra banda, per a la continuació en l'aplicació del programa al centre. En aquest aspecte, la formació al professorat persegueix aquest objectiu: no només eines metodològiques i de coneixement del programa, sinó eines personals i de transformació.

per portar a terme directament el programa i anar dinamitzant el procés de reflexió des de la lògica de la investigació acció participant, com s'explicarà més endavant, i des del principi conductor de "fer amb el grup"¹⁸⁹; al grup de professors/es com a part de l'equip d'acció tutorial i amb responsabilitat formativa envers ells i, finalment, com a integrant i responsable dels programes d'intervenció sociocomunitària de l'administració local (aquest aspecte ja s'ha definit suficientment però és una característica important per contextualitzar i situar el treball de la recerca). Així doncs, el rol de l'investigador comença per ser, com descriuen Guba i Lincoln (veure quadre fig. 36) el d' "intel·lectual transformador" (ampliant la consciència i amb capacitat de confrontar aprehensions errònies) corresponent a la TC però predominantment es converteix en el de "participant apassionat" (compromès en facilitar la reconstrucció "multiveu" de la seva construcció així com la de la resta de participants)

Aquests coneixements interns personalitzats des dels rols concrets ha permès no només una triangulació necessària per a la valoració del programa, com s'explicarà més endavant, sinó a més un procés de reflexió en equilibri per al creixement de la proposta i per a la construcció i reconstrucció de la teoria i la pràctica com a via de la producció de coneixement.

D'acord amb els preceptes epistemològics del paradigma constructivista, en aquesta recerca investigador i investigats (considerant com a tal tant el programa en sí com els participants) es fusionen en una única identitat i els resultats, conclusions i el coneixement produït esdevenen creacions del procés d'interacció entre els dos. Un altre precepte important de destacar és el referit al component ètic en els termes referits per Guba i Lincoln (2002) en criticar la possibilitat d'engany al paradigma positivista. En el paradigma constructivista i, per tant, en la recerca objecte d'estudi no s'oculta en cap moment el propòsit de la investigació als participants que són coneixedors de dels objectius i pretensions així del seu rol participant. De fet, a l'hora d'escollir el nom del programa s'ha volgut tenir en compte aquest criteri específic que justifica el títol "Aprenc a participar" en una voluntat de no perdre de vista les intencions del treball proposat. D'igual forma, en tot moment s'ha informat del procés

¹⁸⁹ Enfront de la idea de "fer per al grup" o, fins i tot, "fer en contra del grup", idees (creences) que conformen una actitud de l'alumnat davant l'acció docent. Aquesta idea de "fer amb" era absolutament necessària per estar integrat en el grup.

d'experimentació, conformació i valoració al que es sotmetia el programa amb la participació dels diferents grups.

En aquesta recerca el coneixement sorgeix, com diu Terán (2006) en el si de la pròpia praxis com un procés en el que convergeixen les característiques i moviments de l'objecte d'estudi, el subjecte (investigador) amb la seva forma de conceptualitzar i la relació i mediació entre tots dos (llenguatge, formes culturals, ideologia i mètode). Segons això es pot considerar com una implicació metodològica en el paradigma constructivista.

Quedaria, fins aquí, definida la postura epistemològica o paradigma de la recerca. Segons Páramo i Otálvaro (2006) aquesta postura conforma una metodologia a emprar. Seguint amb aquests autors, cada paradigma es vincula a una metodologia que ha de mantenir una coherència interna amb l'epistemologia i el mètode seria la lògica procedimental que guia el procés de construcció i producció de coneixement. Continuen explicant que per estratègia d'investigació s'entén l'enfoc general de la recerca (etnografia, investigació- acció, estudi de cas, anàlisi històric...); que per disseny s'entén el pla de realització de la investigació on s'especifiquen els participants, forma d'identificar-los o assignar-los, fases d'exploració i les tècniques i instruments que s'utilitzen per a capturar la informació (entrevistes, qüestionaris, diaris de camp...). Finalment, per interpretació, s'entén la manera com s'analitza la informació recollida per tal d'interpretar troballes, presentar resultats, produir coneixement i elaborar l'informe corresponent per a la seva comunicació i compartició amb la comunitat. Seguiré aquesta lògica conductora en la continuació de l'especificació del marc metodològic amb la finalitat de mantenir el fil de coherència. Els dos darrers aspectes estarien en l'apartat de mètode.

2.2.2 Orientació metodològica de la investigació.

L'objectiu final de qualsevol paradigma és l'estudi de la realitat social fent servir metodologies i tècniques que permetin respondre als plantejaments i qüestions que es demanden (Melero, 2011). Un paradigma implica una orientació metodològica determinada, el que pròpiament anomenem metodologia. Taylor i Bodgan (1986, 15) diuen que la metodologia és «aquella que designa el mode en que enfoquem els

problemes i busquem les respostes. En les ciències socials s'aplica a la manera de realitzar la investigació. Els nostres supòsits, interessos i propòsits ens porten a escollir una o altra metodologia». D'acord amb l'autora citada, les metodologies han de justificar i validar la realitat objecte d'estudi de forma conseqüent amb el paradigma de referència. Dit d'una altra forma, un paradigma o un altre implica una metodologia en l'estudi que, com s'ha explicat (Páramo i Otálvaro, 2006) no implica l'ús d'unes o altres tècniques.

A partir dels objectius proposats en aquesta investigació, algunes de les accions plantejades han estat :

- Fer revisions bibliogràfiques per extreure aspectes del marc teòric i de diagnòstic de la realitat així com interpretar el tractament de la importància de les habilitats i competències per participar.
- Fer anàlisis de documents amb l'objectiu d'extreure experiències i propostes d'activitats.
- Realitzar una primera proposta programàtica per posar en pràctica i monitorar.
- Analitzar les reaccions i comportaments davant les activitats, recollir propostes, comentaris impressions i impacte de les mateixes.
- Crear una teoria que fonamenti el treball en habilitats participatives de manera que es disposi d'una documentació de consulta per a l'aplicació de les activitats de forma posterior a aquest treball garantint al màxim una comprensió global de la qüestió i del treballa realitzar.

Sense voler redundar en els objectius de la recerca, és visible com les dades que es pretenen manegar tenen un origen subjectiu i formen part de que es consideren dades qualitatives. En aquest sentit, tal i com el paradigma de referència també indica, estem parlant d'una metodologia qualitativa. Sent la metodologia una forma, un mode de fer, molts autors parlen concretament d'investigació qualitativa com aquella que parteix d'aquesta metodologia Els mètodes d'investigació qualitativus són adequats per a la generació de la teoria ja que l'investigador construeix o tracta de completar el coneixement (Castro, 2010). Tornant a Taylor i Bodgan (1986), la

metodologia qualitativa seria un mode d'encarar el món empíric de forma inductiva, partint de la realitat i de les dades que produeix i aporta per anar així construint una teoria en l'avenç de la investigació. Aquesta serà la forma d'anar construint i configurant definitivament el programa i realitzar la seva valoració. Això implica dissenys d'investigació flexibles on es recull la informació que es considera pertinent en ambients naturals.

D'aquesta manera és el propi espai aula del grup d'adolescents en el que es produeix la conformació real del programa i la seva valoració. No es realitza una programació que serà valorada o avaluada per externs sinó que es realitzarà en el propi ambient i pels propis participants (més endavant es detallarà això). Stake (1998) diu que des de l'enfoc qualitatiu es pretén comprendre la complexitat de les interrelacions que s'esdevenen en la realitat és que no pas explicar les causes de determinats fenòmens. Segons aquest autor, cal detenir-se en tres diferències bàsiques entre l'orientació qualitativa i la quantitativa:

Fig. 38 : Diferències entre les orientacions qualitativa i quantitativa (Stake 1998)¹⁹⁰

	Investigació Quantitativa	Investigació Qualitativa
Objectiu de la investigació	Explicació	Comprensió
Funció de l'investigador	Impersonal	Personal
Tipus de coneixement	Descobert	Construït

La producció de dades serà més descriptiva en les metodologies qualitatives que no en les metodologies quantitatives (Taylor i Bogdan, 1986). Stake (1998) diferencia els estudis qualitius depenent d'una sèrie d'opcions. Al quadre següent s'emmarca l'estudi fet en funció de la proposta d'aquest autor (p. 50) :

¹⁹⁰ Elaboració pròpia a partir d'Stake (1998).

Fig. 39¹⁹¹: Opcions d'un estudi qualitatiu (Stake, 1998)

Opcions d'un estudi qualitatiu (Stake, 1998)	Posicionament del treball realitzat.
Aquells que estan orientats a la producció de coneixement enfront d'aquells que s'inclinen per ajudar a la pràctica/política	Ajut a la pràctica: creació d'un de programa d'actuació d'utilitat pràctica amb una part important de producció de coneixement.
Els que busquen representar casos típics enfront dels que busquen allò que millor pugui conduir a la comprensió	Intent de conduir la comprensió però orientada al canvi i a la presa de decisions (introducció del programa al currículum).
Aquells que respecten les realitats múltiples davant dels que respecten la visió única.	Respecta les realitats múltiples.
Aquells que ofereixen en els seus informes generalitzacions enfront dels que els seus informes serveixen d'experiència indirecta.	L'informe (tesis) serveix d'experiència indirecta.
Aquells que es proposen oferir conclusions sobre valors enfront dels que intenten facilitar l'anàlisi dels mateixos	S'intenta que la valoració del programa i el resultat parteixi de l'anàlisi dels valors.

D'acord amb el que expressa Stake, la investigació objecte d'aquesta tesi no es planteja la recerca de causes sinó d'esdeveniments, de forma que s'investiga per impulsar la comprensió amb propensió a l'explicació personal. L'epistemologia, en línia amb el paradigma de referència, és existencial (no determinista) i constructivista, com correspon als estudis qualitatius i el fet de ser una investigació subjectiva no es pot considerar una errada o feblesa de l'estudi sinó un element essencial de la comprensió. Com diu aquest autor, «es un treball de molta ma d'obra (...) molts estudis continuen perquè són fruit de l'entusiasme». Realment aquesta frase defineix molt clarament el treball fet.

El treball desenvolupat en aquest tesi compleix les següents característiques, d'acord amb les expressades per Stake (Op. Cit., p. 50) com a característiques definidores d'un estudi qualitatiu:

- És holístic: La contextualització de l'estudi està desenvolupada i s'orienta al cas concret .

¹⁹¹ Ídem.

- És empíric: Està orientat al camp d'observació, l'atenció es centra en allò que s'observa i en les dades proporcionades pels informadors de forma que es respecta absolutament la forma en que aquestes dades es produeixen (naturalitat lingüística, espontaneïtat, etc.), l'estudi és naturalista i no intervencionista.
- És interpretatiu: hi ha un important paper de la intuïció de l'investigador i en el procés de reflexió sobre la pràctica. L'avenç el produeix la interacció d'investigador i objecte.
- És empàtic: està atent a la intencionalitat i aportacions dels actors de forma que també són observables les seves referències, valors, etc. Tot i existir una planificació prèvia, el disseny atén a noves realitats, respon a noves necessitats aparegudes durant el treball i l'enfoc és progressiu.

Taylor i Bogdan (1987) en la seva proposta de característiques per a la investigació qualitativa coincideix amb les de Stake afegint algunes més que defineixen també aquest treball: totes les perspectives són valuoses (de la mateixa manera aquelles provinents de l'alumnat com les que vinguin d'altres participants) i tots els escenaris o persones són dignes d'estudi (no s'ha preparat ni seleccionat els escenaris sinó que s'ha respectat la composició producte de l'esdevenir del curs i els components del grup amb totes les seves característiques i diversitats). Estem especialment d'acord amb aquests autors en dir que la metodologia qualitativa és un art en el que el científic social està encoratjat pel seu propi mètode, «es segueixen lineaments orientadors però no regles; els mètodes serveixen a l'investigador; mai és l'investigador esclau d'un procediment o tècnica» (p. 23).

D'acord amb Eisner (1998), aquest estudi està enfocat a una qüestió molt concreta com és el disseny d'una programació i la seva valoració per la qual cosa l'atenció està centrada en allò concret: reaccions, efectes, acceptació, etc. El jo, l'investigador, esdevé un instrument important i s'intenta la credibilitat a partir de la coherència del procés, de la intuïció i de la utilitat instrumental. Com explica Sandín (2003) en aquest rol, l'investigador desenvolupa una sensibilitat cap a la seva biografia personal de la qual ja s'ha parlat com a element important (reflexivitat) de manera que el procés de recerca segueix una lògica participativa i de reflexió acció que es basa en un procés de raonament polifacètic i interactiu. Sandín defineix la metodologia qualitativa com:

«Una activitat sistemàtica orientada a la comprensió en profunditat de fenòmens educatius i socials, a la transformació de pràctiques i escenaris socioeducatius, a la presa de decisions i també cap al descobriment i desenvolupament d'un cos organitzat de coneixements» (pag. 123).

I és en aquest marc conceptual que la investigació que tracta aquesta tesi es situa plenament. A partir del posicionament metodològic cal definir la estratègia de recerca que guiarà el procés del treball, cosa que es fa a continuació.

2.2.2.1 Estratègia de recerca

No ha estat fàcil trobar la manera de referir-se al que seria aquest conseqüent nivell de concreció, parafrasejant la terminologia educativa. Sandín (2003) explica que existeix una pluralitat de termes per referir-se a les tipologies de les modalitats d'investigació qualitativa i que això dificulta la tasca de tenir un marc comú. Molts altres autors mostren la dificultat per definir una tipologia clara dels tipus d'investigació. Els termes “estratègia”, “tècnica”, “mètode” són sovint utilitzats pels diversos autors per referir-se a diferents coses. Es l'adjectivació la que concretarà: si parlem d'investigació (estratègia d'investigació, etc.), de recollida d'informació (estratègies de recollida d'informació, etc.), per exemple.

En aquest treball em referiré a “estratègia d'investigació” com la via qualitativa concreta escollida per a realitzar la recerca. Serà en el sentit que la professora Sandín dona al concepte de “tradicions en la investigació qualitativa”¹⁹² entenent que el terme escollit admet una certa flexibilitat en el procés a l'hora de seguir lògiques pròpies de tradicions diferents i des de la convicció que aquestes no són excloents. No obstant cal insistir, com expressa l'autora:

¹⁹² Sandín explica que parla de tradicions d'investigació per «emfatitzar que els diversos mètodes en la investigació qualitativa posseeixen una història i s'han generat en l'interior de diverses tradicions disciplinars, on han estat pensats, aplicats i desenvolupats».

«Sense epistemologia i metodologia que la sustenti, una tècnica d'investigació és amb prou feines un confús conjunt de procediments canònics. Aquesta afirmació vàlida per a qualsevol tècnica, adquireix especial rellevància en el cas de les anomenades tècniques qualitatives».

Dins d'aquestes estratègies o tradicions, i seguint la classificació proposada per Sandín, trobem: biografies/històries de vida, teoria fonamentada, estudis etnogràfics, estudis fenomenològics, estudi de cas, fenomenologia, etnometodologia, investigació-acció (i investigació-acció participant) i investigació avaluadora. Afegiria a aquesta classificació la investigació participativa com una possible tradició en la línia que apuntava Bisquerra (2004) i que expressen altres autors en la literatura consultada.

L'estratègia que s'escull per portar a terme els objectius d'aquesta recerca és la **investigació avaluadora participativa**. Però per poder desenvolupar de forma correcta, comprensible i contextualitzada la descripció del procés portat a terme dins d'aquesta estratègia creiem interessant parlar d'elements propis d'altres estratègies que necessàriament han estat present en la investigació i han conduït parts dels diferents processos. És el que hem anomenat "lògiques d'acció" de la recerca on la principal és la que configura el cos de l'estratègia seguida però principis d'altres estratègies també han guiat processos i per això s'entén que cal contextualitzar-les i justificar de què manera han format part de l'estratègia general en la línia de la necessària flexibilitat dels dissenys qualitius.

- Lògiques d'acció

Les lògiques d'acció que han conduït la investigació avaluadora d'aquest treball han estat les que configuren les estratègies de l'estudi de cas, la teoria fonamentada, la investigació participant i, principalment, de la investigació acció participant. A continuació es descriuen els aspectes concrets d'aquestes lògiques d'acció.

- a) La lògica de la Teoria Fonamentada.

La teoria fonamentada és una estratègia general per a desenvolupar teoria a partir de les dades que són sistemàticament captades i analitzades; és una forma de pensar a través de les dades i de la seva conceptualització. La teoria es va desenvolupant durant la investigació en marxa a partir del cicle d'anàlisis i reflexió sobre les dades. Parteix de l'interaccionisme simbòlic partir de l'acció i el seu mètode,

fundat per Glaser i Strauss (1967), és l'anàlisi comparatiu constant (Trinidad i cols., 2006). La investigació no s'ha estructurat a partir d'aquesta estratègia però sí que la seva característica (la conformació final d'un programa a partir de la experimentació i acció i revisió de dades) manté una connexió important amb la seva filosofia general. No considerem necessari, llavors aprofundir en ella més enllà d'aquesta consideració que creiem important fer per una comprensió global de la metodologia. El seu procés entronca tant directament a la investigació acció que es repetirien plantejaments.

b) La lògica de la Investigació Participativa.

Una investigació participativa «es caracteritza per un conjunt de principis, normes i procediments metodològics que permeten obtenir coneixements col·lectius sobre una determinada realitat social i on les característiques diferenciadores són el seu caràcter d'adquisició col·lectiva del coneixement la seva sistematització i la seva utilitat social» (Rodríguez i cols., 1996, 31). Al treball citat es descriu com una activitat integral que combina la investigació social, el treball educatiu i l'acció. Les intencions de la tesi doctoral present coincideixen plenament amb els objectius de la investigació participativa tal i com es recullen a Rodríguez i cols. (1996): produir coneixement i accions útils per a un grup de persones i, a la vegada, que la gent s'apodori i capaci a través del procés de construcció i utilització del seu propi coneixement. La programació que es presenta i valora no només és un producte per a formar part d'una tesis sinó que és una experiència real que forma ja part d'un projecte de centre i s'ha instaurat en l'espai curricular i la vida del centre.

En aquest treball investigador es produeix el que Vasilachis (2009) anomena "interacció cognitiva". Aquesta interacció considerem que està, o hauria d'estar en la base dels processos de participació. Aquesta autora parla de la construcció cooperativa del coneixement com a base en les metodologies qualitatives. Serà, doncs, una condició "sine qua non" en la participació. La participació en el procés d'aquesta investigació no és una participació presencial o com a components d'una mostra. S'ha buscat una participació activa i real, protagonista, en tot els processos i sobre tot i en especial per part de l'alumnat receptor de les activitats. És clar que el professorat i les institucions han de considerar vàlida la proposta des d'un punt de vista expert. Però qui millor li donarà una validesa en el sentit operatiu creiem que és el seu destinatari. L'evidència de la utilitat o efectivitat del programa s'obtidria a partir de l'observació del seu impacte i acceptació, en un procés gradual i no a partir d'una

validació final únicament, en un procés de creació i transformació conjunta, col·lectiva. Per a que es compleixi aquesta condició, i d'acord amb l'autora citada, és necessària l'acceptació del component comú d'identitat investigador-investigats sense el qual no es produeix la interacció cognitiva ni la construcció cooperativa del coneixement ni tampoc es podrien comprendre les necessitats, esperances, qüestionaments, exigències i/o propostes de l'altre. «Davant l'investigador no es troba un "altre" diferent sinó un "altre" igual¹⁹³ però també diferent, al que pot comprendre perquè ambdós comparteixen la mateixa humanitat» (p. 11). És això el que permetrà la interpretació de les accions observades a través de la comú dignitat que els uneix i no a través de la suposada diferència que els separa.

És des d'aquesta lògica fonamental de la participació que el programa va desenvolupant les activitats, de forma que la interacció cognitiva es produeix quan les activitats són presentades, realitzades en conjunt i s'inicia el procés de reflexió conjunta. Serà aquest procés el que evidencii el seu impacte, la seva idoneïtat o no i la possible necessitat d'adaptació o descart de la mateixa. Com es dirà més endavant, el fet de treballar amb tres grups dins del mateix curs ha permès una certa triangulació en aquest sentit de cada activitat i, per tant, una evolució en el seu disseny definitiu a partir de l'experiència interactiva. En paraules de l'autora que s'ha citat (pag.11), «dissímils formes de conèixer produeixen un coneixement per igual legítim».

Falabella (2002) la defineix com la participació activa de grups socials en el procés d'investigació i en aquesta investigació, la participació (activa) del grup adolescent-estudiant de primer cicló de l'ESO és fonamental. L'autor parla d'una metodologia o forma d'abordar l'estudi de la realitat social i la seva transformació emergent i necessària en el context actual i en la línia de l'evolució de fórmules per al coneixement científic que exposa Kuhn.

Parlar d'una lògica participativa és parlar de coherència entre els fonaments teòrics que indueixen la recerca, els seus valors i ideologia i els seus objectius. Una coherència que ha de ser evident en la praxis i, alhora, component fonamental de la metodologia d'aplicació del propi programa. És per això que l'estratègia general, així

¹⁹³ Aquesta idea ha estat fonamental de treballar-la personalment donat que aquest "altre" era un alumne, un adolescent i, per tant, com a adult, calia una especial mentalització i treball personal en aquest sentit per minimitzar els components limitadors jeràrquics. D'altra banda, aquesta mateixa idea ha estat present per ser treballada a les formacions al professorat com a pas previ per a la seva intervenció possible no només com a susceptibles aplicadors del programa sinó com un element de millora en les seves metodologies. Un dels objectius de la formació era traspasar els elements metodològics del programa com a eina d'utilitat per al treball a l'aula en altres assignatures: metodologies participatives i apoderadores.

com altres, ha de portar necessàriament aquest component adjectival que caracteritzi tots els procediments. Per a Bisquerra (2000) la investigació participativa és una corrent dins de la investigació acció i suposa un aprenentatge permanent, que implica un procés de canvi personal, i una organització autogestora que necessita que el membres assumeixin responsabilitats per les accions del grup. Ambdós circumstàncies es produeixen en el treball fet durant la aplicació del programa. D'una banda l'aprenentatge permanent ha estat una circumstància buscada en l'aplicació de totes i cada una de les activitats així com en el procés de reflexió que cada una d'elles requeria en el grup. Això ens porta precisament a la segona: assumir la participació activa en les activitats implica no només realitzar-les sinó fer un miratge introspectiva per trobar reflexivament el seu contingut i per valorar a nivell personal i grupal si efectivament l'activitat provocava o transmetia el que pretenia. Aquest rol protagonista en la confirmació i valoració d'activitats és fonamental per a la consolidació del programa i per al procés d'aprenentatge.

Una metodologia de treball participativa en el cas d'aquesta investigació ha permès (i s'ha procurat):

- Poder partir de la pròpia realitat dels i les adolescents per a afavorir reflexions pròpies i basades en les experiències pròpies. Aquest element s'ha considerat especialment necessari per a la motivació i retroalimentació de la participació.
- Que els processos de reflexió i anàlisi hagin tingut components lúdics conformant un procés atractiu per a la participació i aportacions.
- Actituds i formes de fer pròpies de la realitat del grup.
- Incidir en la realitat amb noves formes de fer més pròpies i properes als adolescents i la seva realitat actual.

Així doncs no només s'ha procurat que fos participativa la metodologia de recerca sinó també la pròpia didàctica de la proposta, tal i com es detallarà més endavant.

c) La lògica de l'estudi de cas.

Diu Stake (1998), un dels principals autors sobre el tema, que l'estudi de cas no és una elecció¹⁹⁴ metodològica sinó una elecció de l'objecte a ser estudiat. En aquest sentit cal tenir en compte que en aquesta investigació no hi ha una elecció, en el sentit estricte, d'un programa existent ja que el programa es realitza i crea en el marc de la recerca. Tot i així, el programa és l'objecte de la recerca. Diria que la forma escollida per estudiar-lo és la valoració del mateix. Aquesta valoració es realitza en el marc i context d'un centre determinat amb un grup d'alumnes determinat, la qual cosa també apunta a una elecció d'objecte en una certa lògica d'estudi de cas. Afirmar, a més, aquest autor que per a ell tots els estudis d'avaluació són estudis de cas on el programa, la persona o la institució (allò avaluat) constitueixen el cas.

Per a Guba i Lincoln (2002) és una estratègia d'investigació dirigida a comprendre les dinàmiques presents en contextos singulars, a interpretar dades demogràfiques i descriptives en termes de normes i costums culturals, valors comunitaris, opinions i similars. El procés metodològic de l'estudi de cas es desenvolupa amb una part important de treball on l'investigador entra en contacte amb l'objecte. Aquesta lògica es segueix desenvolupant una observació participant que més endavant descriuré en parlar de les tècniques (similars a les que es fan servir en aquesta estratègia). Resumint diria que la lògica d'estudi de cas que s'ha fet servir ve reflectida específicament en:

- L'elecció d'un objecte d'estudi explorant una unitat singular.
- La situació en un context específic.
- L'observació d'un col·lectiu determinat i específic.
- L'estudi de l'impacte d'una innovació.

¹⁹⁴ S'ha fet traducció de la paraula "escogienda" en l'expressió original en castellà: "no es una escogencia metodológica sino una escogencia del objeto a ser estudiado".

d) La lògica de La Investigació Acció Participant.

Tot el desenvolupament, aplicació i implementació del programa es porta terme en l'escenari des de la lògica de la investigació acció participant. De fet, de les anomenades en aquest treball com a lògiques conductores, aquesta esdevé la principal. Malgrat es produeixi una avaluació del programa presentat, és part important de la investigació la realització i aplicació d'aquest programa i, per tant, l'estratègia metodològica des de la que es fa és també especialment important. En el capítol següent, en el que es detalla el procés de creació i aplicació, es pot veure reflectida aquesta estratègia que ara es descriu i planteja des de la visió metodològica.

Sandín (2003) recull una sèrie de característiques de la I-A que relacionarem a continuació amb les aportacions també de Kemmis i McTaggart (1988) i Latorre (2003):

- És participativa i col·laborativa, implica la col·laboració i implicació de les persones; crea comunitats autocrítiques.
- Implica la transformació i millora d'una realitat educativa (desenvolupament curricular, millora de programes...) i/o socials (apoderament). Sotmet a prova les pràctiques, les idees i els suposicions.
- Parteix de la pràctica i indueix a teoritzar sobre la pràctica. Conèixer i actuar formen part d'un mateix procés. Això lliga amb la lògica de la Teoria Fonamentada que té la I-A com estratègia de treball.
- Perfecciona la pràctica mitjançant el desenvolupament de les capacitats de discriminació i judici del professional en situacions concretes, complexes i humanes.
- És un procés sistemàtic d'aprenentatge. Implica recopilar, registrar, analitzar els nostres propis judicis, reaccions i impressions sobre el que succeeix (exigeix portar un diari personal on registrar les reflexions).

- Implica reflexió sistemàtica en l'acció per les persones implicades en la pràctica que s'investiga. Realitza anàlisis crítics de les situacions.
- És una forma d'indagació introspectiva col·lectiva.
- Comença amb petits cicles de planificació-acció-observació i procedeix progressivament a canvis més amplis; el procés d'I-A es defineix o caracteritza com una espiral de canvi.
- Elabora activitats amb l'objecte de modificar les circumstàncies del grup.

Kemmis i McTaggart (1988) plantegen també què no és I-A:

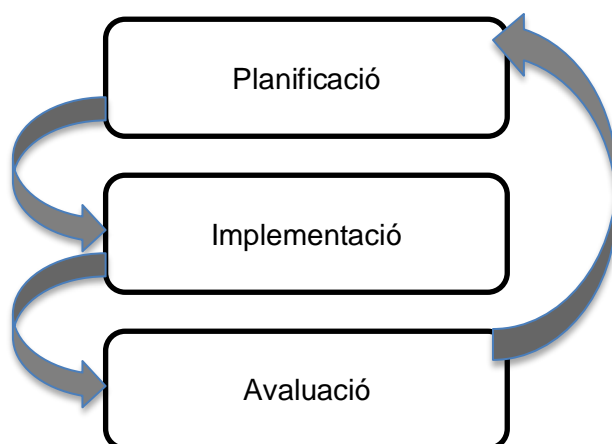
- No és reflexionar sobre la feina, la I-A es basa en la reflexió grupal.
- No és resoldre problemes, es busca la millora partir del canvi.
- No és investigar a altres persones, les persones són part activa de la investigació.
- No és el "mètode científic" aplicat a l'educació, és un procés d'evolució i canvi en funció del context on es doni.

Si les característiques expressades ja descriuen la investigació feta, ho fan més concretament aquestes darreres consideracions sobre el que no és la I-A. La reflexió grupal juga un paper principal i bàsic com sostenidor de la millora que pretén el programa i, per tant, les persones (alumnes especialment i part del professorat) són part activa i protagonistes de l'evolució del grup en els objectius que pretén el programa. Les activitats funcionen en la mida que els alumnes perceben que els són útils i els permeten assolir hàbits. Es consoliden en la programació a partir d'aquest criteri o, més ben dit, aquesta constatació. Però a més, com s'explicarà més endavant, ells mateixos generen el material de classe i els continguts com a producte de les reflexions i les aportacions personals. És aquesta utilitat del programa la que es voldrà valorar en la mida que permeti aquests objectius.

En les fonts consultades (Latorre, 2003; Kemmis i McTaggart, 1988 i Sandín, 2003) trobem diversos enfocaments metodològics sobre la I-A que revisarem a continuació.

Lewin (1946) defineix la investigació acció¹⁹⁵ com una espiral de passos:

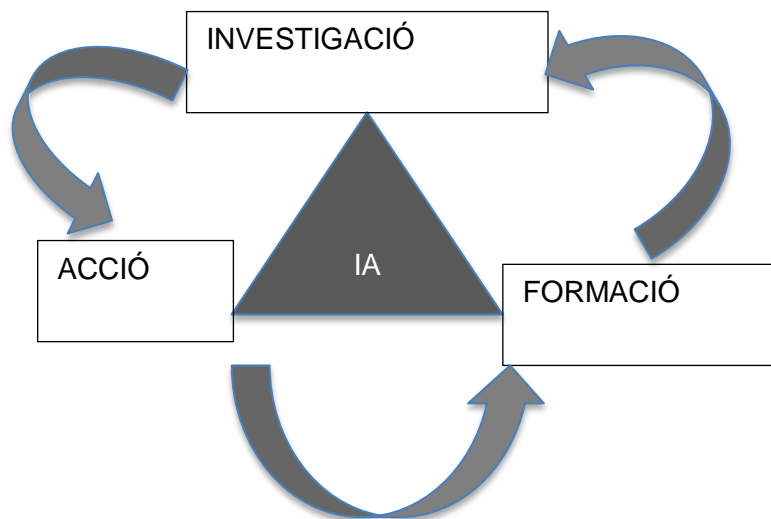
Fig 40: Investigació acció: espiral de passos de Lewin (1946)



Lewin explica que el propòsit del que vindria a ser una investigació aplicada per a les ciències socials és doble: generar coneixement i comprensió amb el propòsit d'actuar per a transformar. El coneixement queda validat a partir de la seva utilitat.

¹⁹⁵ Tot i parlar d'una investigació acció participativa, situarem primer la investigació acció de forma general per concretar després en la primera

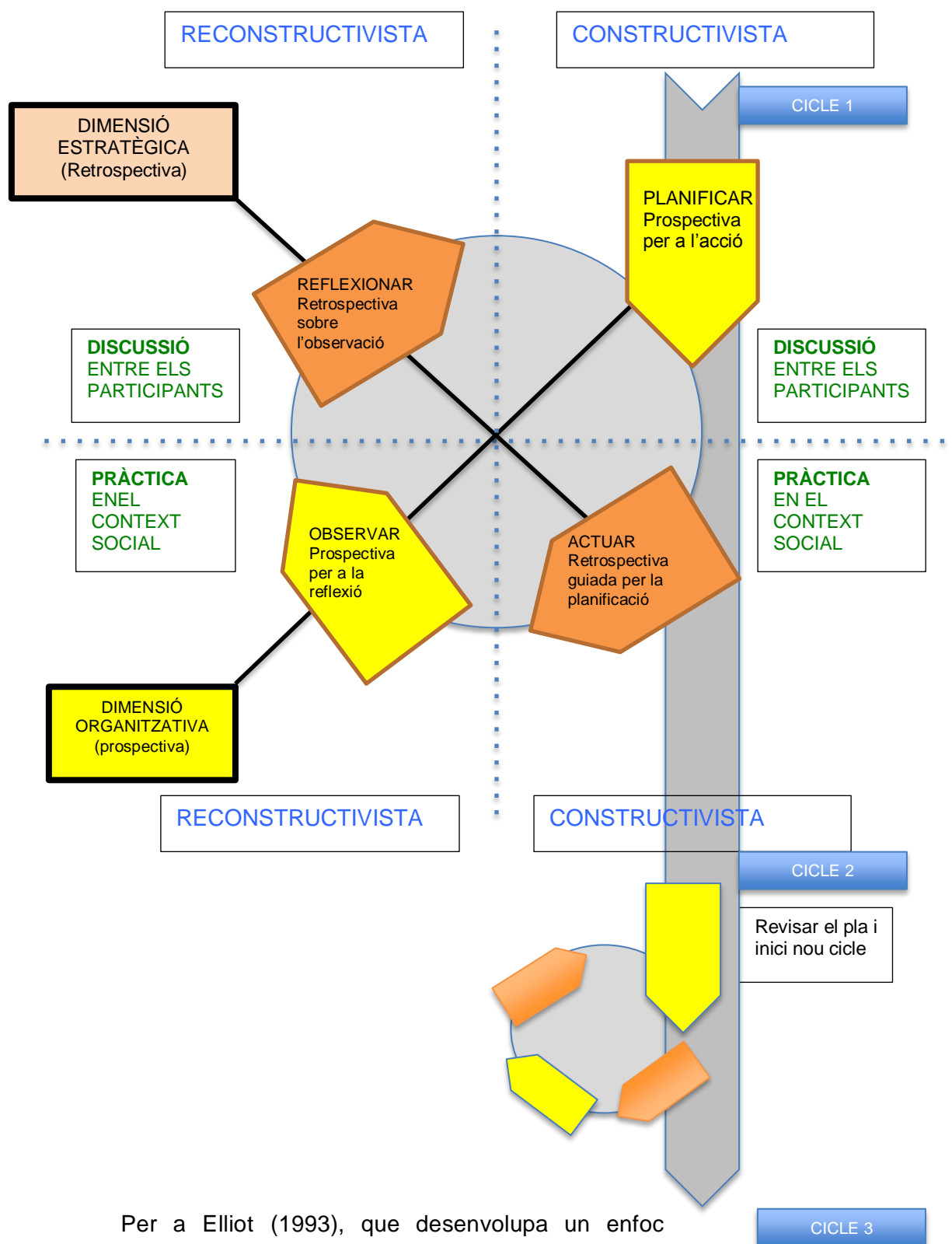
Fig. 41: Triangle de la investigació acció (Lewin, 1946).



Aquest propòsit és, com s'ha explicat, un dels principals d'aquest treball i el procés bàsic respon al que la investigació ha plantejat com a objectiu: la planificació d'una proposta didàctica (programa), la seva aplicació-implementació i valoració. En el procés d'implementació és on la investigació acció ha reproduït aquesta espiral de acció-reflexió-acció per a la realització i consolidació de les activitats.

El model de Kemmis (1989) va ser elaborat per aplicar-lo a l'ensenyament. Segons explica Latorre, el model s'organitza sobre dos eixos que inclouen les quatre fases: un estratègic on es situa l'acció i la reflexió i un organitzatiu on està la planificació i l'observació. Aquest dos eixos estan en contínua interacció de forma que es crea un cicle-procés que contribueix a resoldre problemes i a comprendre les pràctiques. A l'esquema següent hem intentat presentar gràficament aquesta proposta a partir del treballs consultats i que la referencien.

Fig. 42: Procés del treball en investigació – acció: propostes de Kemmis (1989) i Carr i Kemmis (1988)¹⁹⁶



Per a Elliot (1993), que desenvolupa un enfoc

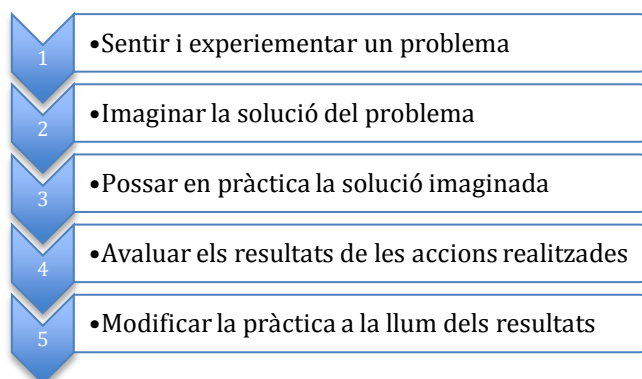
¹⁹⁶ Elaboració pròpia a partir de Carr i Kemmis (1988), Kemmis (1992) i Latorre (2003)

interpretatiu dels postulats de Lewin, l'objectiu prioritari de la I-A és la millora de la pràctica de manera que la producció de coneixement està subordinada a aquest objectiu. D'aquesta forma, en la I-A no te sentit la dicotomia entre teoria i pràctica, tal i com promulga el pragmatisme (que prové del grec "pragma": acció), tendència filosòfica de la que la I-A es considera el mètode de treball (Hurtado, 2008). El model d'Elliot (1993) pren com a punt de partida el model cíclic de Lewin i desenvolupa les següents fases:

- Identificació d'una idea general. Descripció i interpretació del problema a investigar.
- Exploració o plantejament de la hipòtesis d'acció com a accions que s'han de realitzar per canviar la pràctica.
- Construcció d'un pla d'acció: com a primer pas per a l'acció. Abasta: la revisió del problema inicial, les accions concretes requerides, la revisió dels mitjans per iniciar l'acció següent i la planificació dels instruments per tenir accés a la informació. També cal prestar atenció a:
 - La posta en marxa del primer pas en l'acció.
 - L'Avaluació.
 - La revisió del pla general.

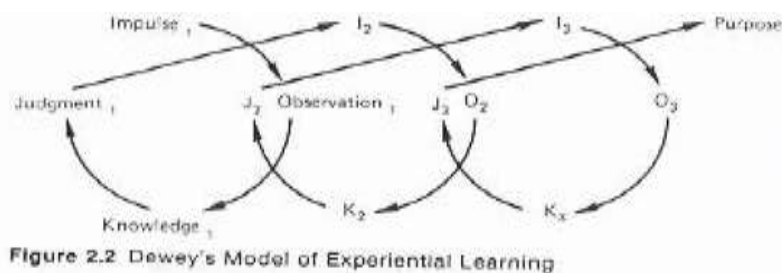
Whitehead (1989) es mostra crític amb les propostes de Kemmis i Elliot en entendre que s'allunyen de la realitat educativa i proposa una espiral de cicles cada un amb els següents passos (Latorre, 2003):

Fig. 43: Passos de l'espiral de cicles de Whitehead (1989)



Les diferents propostes mantenen la línia comú de cicles al voltant de la planificació- acció-avaluació de la proposta inicial de Lewin. És interessant remarcar que aquest cicle té una directa similitud, no casual, amb el cicle de l'aprenentatge vivencial de Kolb que es tracta també en aquest treball per tal d'il·lustrar el principi metodològic que regeix la presentació i la didàctica de les activitats del programa i el propi programa en si. De fet, tal i com explica Latorre (2003), Kolb és un dels primers desenvolupadors del model de Lewin i sintetitza el model d'investigació acció en una espiral de cicles constituït per les fases planificar, actuar, observar i reflexionar. Shier treballarà aquest model vivencial i el model desenvolupat pel propi Kolb amb anterioritat sobre els estils d'aprenentatge (1984) on recull també aquesta espiral com a proposta a tenir en compte en l'aprenentatge i en les pràctiques educatives en general. Kolb, en aquest sentit, concreta el treball d'altres autors (com Lewin Dewey i Piaget) sobre aprenentatge experiencial (vivencial). Si observem el model de Dewey al respecte, que el propi Kolb exposa a *The proces of experimental learning* (1984, 23), veiem una espiral molt semblant a les que recull el model d'investigació acció (fig. 44). Podríem afirmar que l'aprenentatge experimental proposa investigació acció per al seu desenvolupament. Aquest és un dels principis rectors en la metodologia i didàctica que es proposa i que es treballa en cada una de les activitats.

Fig. 44: Espiral de l'aprenentatge vivencial de Dewey (a Kolb, 1984):



Es pot afirmar que és la metodologia vivencial en les activitats la que provoca a la vegada el procés d'investigació acció per part dels alumnes, i a l'inrevés, configurant així la seva participació en el procés de valoració i conformació de les diferents activitats que es realitzen. Les observacions i estada en el camp de l'investigador són alguns dels instruments que permetran recollir dades a partir del

grup que es converteix així en el principal informant en aquest moment de la investigació. L'aprenentatge vivencial que el programa presenta es defensa com a mètode. És un procés d'investigació acció de l'aprenent, un procés constructivista. D'acord amb Escudero (Sandín, 2003), la investigació acció és, llavors, «un estil i una manera d' "estar" en l'educació (...) un mètode de treball, no un procediment, una filosofia, no una tècnica».

És en el sentit del que expressa Escudero en la cita anterior al treball de Sanidn, que aquesta lògica de la Investigació acció participant ha estat la conductora de la forma en que el programa s'ha portat a la pràctica i dissenyat en la seva configuració final. En un procés que ha combinat, alhora, la seva realització i valoració en el que es podria considerar una investigació acció avaluadora o, com s'està plantejant, una avaluació des de la investigació acció. A tal efecte, el model que s'ha escollit com a línia general ha estat el de Whitehead (1989). La seva seqüència de passos reflecteix clarament, per un cantó, el procediment, podrien dir, "macro" referit a un marc genèric de la proposta com a programa a desenvolupar en el primer cicle de la ESO (en el que cal definir unes activitats concretes) i, per l'altre el procediment "micro" que correspondria al disseny concret de les activitats. En la unió d'aquest dos processos és que resulta un disseny definitiu del programa. Disseny definitiu que requereix encara dos processos més, ambdós longitudinals, simultanis i inserits en el model general de passos:

- El cicle acció-reflexió per a la concreció d'activitats i per a la seva valoració. En aquets cas a partir del model de cicle Kemmis (1989) i de dimensions de Carr i Kemmis (1988).
- El procés avaluador que es defineix més endavant.

En el quadre següent es descriu com ha conduït els dos processos "macro" i "micro" indicats en seguir el model de Whitehead:

Fig. 45: Aplicació dels passos del model de Whitehead (1989)

Fases (Whitehead, 1991)	Programa general	Activitats concretes
1. <i>Sentir o experimentar un problema</i>	Fase inicial de la investigació. Motiu i justificació d'investigació (problema, qüestió...): necessitat d'educació en habilitats per a la participació.	Competència, habilitat, actitud i/o coneixement concret que es veu necessari de treballar amb el grup. Detecció-procedència: <u>Sentir</u> : concepció genèrica del programa (expert) <u>Experimentar</u> : a partir de l'observació, reflexió; en el procés de valoració
2. <i>Imaginar la solució del problema</i>	Un programa didàctic que implementi l'educació d'hàbits i actituds participatives i complementi el treball en competències ciutadanes del currículum a l'ESO. Disseny dels trets principals del programa	Recerca i selecció d'activitats adients: revisió documental, autoreflexió experiència experta, aportacions experts/equip (consulta).
3. <i>Posar pràctica la solució imaginada</i>	Concertar escenari d'aplicació i iniciar doble procés: Selecció, aplicació i valoració d'activitats	Aplicació a l'aula de l'activitat. Aplicació del cicle Pla-acció-observació-reflexió. Dinamització del procés de reflexió com a part de l'aprenentatge i de la valoració.
	<i>Procés a partir de l'esquema de cicles Kemmis i de dimensions de Kemmis i Carr</i>	
4. <i>Avaluar els resultats de les accions realitzades</i>	Anàlisi de les dades obtingudes amb les tècniques. Procés d'autoreflexió. Avaluació participativa. Detecció problemes / confirmació.	Reflexions i valoracions dels alumnes. Anàlisi dades de camp. Pressa de decisions: canvi/modificació/ consolidació activitat. (triangulació de l'activitat en realitzar-se en tres grups diferents)
5. <i>Modificar la pràctica a la llum dels resultats</i>	Validació d'estructura i contingut, modificacions pertinents, disseny definitiu del programa. Presentació informe.	Realitzacions d'adaptacions, de modificacions i/o nova recerca. / Consolidació i planificació definitiva en el programa: elaboració fitxa didàctica.

En la tercera etapa d'aquest model, la de la posta en pràctica, com s'ha dit, s'ha fet servir el model de Kemmis amb l'espiral de cicles i les dimensions de la investigació acció. La lògica de passos proposada per Whithead és desenvolupada a partir dels processos cíclics d'acció reflexió del model esmentat. El quadre anterior presenta el procés metodològic seguit en la investigació. En el capítol següent es detallaran els aspectes procedimentals i d'aplicació concreta del model fent referència a aquest esquema en detallar-se el treball de realització i aplicació del programa.

Per a Latorre (2003) el focus de la investigació és el pla d'acció per aconseguir el canvi. En aquesta investigació, el focus és el programa com a pla d'acció. És aquest la part realment important de la investigació, l'aportació que es vol fer amb ella. L'aplicació durant dos cursos en el centre i amb els alumnes en aquest procés d'investigació acció participativa com a lògica pretén la seva validació, però no és l'objectiu únic, malgrat sí sigui aquesta la via per a la seva validació en presentar-la com a element principal. Per això s'exposaran a continuació els aspectes concrets de la investigació avaluadora participant com a estratègia emprada en el procés de valoració de la proposta. Procés aquest emmarcat en la lògica d'investigació acció expressada en aquest punt. D'acord amb Sandin (2003), una característica important de la investigació avaluadora es que es porta a terme en un procés d'intervenció en la mateixa acció i algunes van dirigides a iniciar i recolzar processos de canvi de manera que poden estar íntimament vinculades a la investigació acció. Es considera que aquest és el cas d'aquesta investigació.

2.2.2.2 Investigació avaluadora: l'estratègia principal.

La confluència en aquest treball de dos processos (el disseny i l'avaluació) fa que es faci difícil definir una única estratègia troncal. Anteriorment s'han definit les lògiques que han format part prioritàriament del procés de disseny del programa. L'avaluació no ha estat un procés separat del de disseny sinó pràcticament simultani. És per això que l'eix de la investigació acció ha estat el fil conductor. A continuació es defineix l'estratègia metodològica escollida per a l'avaluació del programa.

El programa ha estat elaborat i configurat a partir d'uns objectius propis plantejats. Cal dotar al programa d'una certa evidència de la seva pertinència envers aquests objectius com a aval de la seva presentació. Cal indagar si la metodologia didàctica i les activitats escollides permeten que aquests objectius siguin assolits i quins aspectes del procés afavoreixen o no la seva consecució. És en aquest sentit que aquesta investigació esdevé també una avaluació del programa que es portarà a terme a partir de l'estratègia pròpia de la investigació avaluadora. En aquest punt es definirà aquesta estratègia seguida.

Sandín (2003) diu que algunes investigacions van dirigides a iniciar i recolzar processos de canvi de manera que poden estar íntimament vinculades a la investigació acció i que la investigació avaluadora, juntament amb la investigació-acció es troben en el marc de les metodologies orientades a la pràctica educativa. Es considera que aquest és el cas de la investigació motiu d'aquesta tesi. Sandín afirma que quan l'avaluació té per objectiu valorar l'eficàcia ja sigui d'algun element, del procés o d'un programa complet, té el significat d'investigació avaluadora:

«La investigació avaluadora es tracta d'una forma d'investigació pedagògica aplicada que té per objectiu valorar l'eficàcia o èxit d'un programa d'acord a uns criteris i tot en ordre a prendre decisions presumiblement optimitzables de la situació».

Per a Pérez Juste (2000), l'avaluació de programes és una activitat metodològica que admet dos pols separats per un continu d'actuació: l'acció reflexiva ordinària de cada educador sobre el seu programa i una altra portada a terme per experts mitjançant l'aplicació rigorosa de metodologies de gran amplitud, complexitat i durada. En el cas d'aquesta investigació estaríem en una investigació avaluadora¹⁹⁷ en els termes expressats per Sandín i situada en el primer pol dels definits per Pérez Juste. Es considera que una avaluació de programa en els termes del segon pol seria objecte d'un treball específic d'investigació, amb una tesi pròpia. L'objecte que es persegueix és la valoració del programa en termes de coherència i pertinència per a la seva presentació. La qual cosa, és clar, no implica no seguir una estratègia avaluadora rigorosa.

¹⁹⁷ Sandín, (2003), assenyala l'ús indistint que alguns autors fan dels termes investigació avaluadora i avaluació de programes. Explica que sovint el concepte d'investigació avaluadora es fa servir com una modalitat d'investigació destinada principalment a l'avaluació de programes: Investigació avaluadora com aquella modalitat d'investigació destinada a avaluar els programes educatius en condicions de rigor de cara a millorar les persones a les que s'apliquen.

El concepte d'avaluació ha estat subjecte a una evolució paral·lela a la de les visions epistemològiques de la investigació. En aquest sentit trobem les primeres posicions immobilistes i positivistes de l'objecte de l'avaluació i les postures alternatives pròpies dels enfocaments crítics i participatius que admeten diferents posicionaments en l'avaluació. Tal i com diu Izquierdo (2008), l'avaluació és com una casa amb moltes habitacions, amb espai per a una varietat d'aproximacions. Com diu Izquierdo, aquestes aproximacions (anomenades també pluralistes) es converteixen en avaluacions "sensibles" als interessos dels actors que participen en elles, es centra en la utilitat i és més útil per a la presa de decisions (el seu enfocament és facilitar informació per aquesta presa de decisions).

El paradigma sociocrític implica compromís, participació i democratització de processos avaluadors. A partir d'aquesta percepció, com diu l'autora esmentada, l'avaluació és construïda des de la pràctica i no des de la teoria, amb l'objectiu de transformar la pràctica. L'autora identifica l'avaluació com a participativa si els participants juguen un paper actiu en el procés d'avaluació (identificant necessitats d'informació, proporcionant-la, fent aportacions al disseny de l'avaluació) i si constitueix un procés d'aprenentatge individual. En la mateixa línia es manifesten Bartolomé i Cabrera (2000) en dir que l'avaluació es centra, no en la legitimació o deslegitimació sinó en la millora de forma que el grup que avalua és activador del canvi proposat en generar una actitud reflexiva i transformadora en els seus membres, procés que promou l'aprenentatge en la realitat sobre la que s'actua.

En aquest cas els participants han estat els informants principals i la seva interacció reflexiva és la que anat configurant les necessitats d'informació. Així mateix l'avaluació ha format part del procés formatiu que pretén el programa: a partir de les avaluacions i valoracions en les activitats, els alumnes han pres consciència dels seus forts i debilitats, mancances, etc. D'acord amb l'expressat per Izquierdo, els dissenys avaluadors han de realitzar-se "a mida" i l'avaluador ha de tenir un paper protagonista en el que s'ha de mostrar creatiu i ser capaç de mostrar els seus coneixements i experiència així com la seva imaginació en la recerca de nous dissenys que permetin una resposta adequada a cada situació.

S'ha pretès una avaluació participativa en coherència al principi d'apoderament que regeix l'enfocament sobre participació que es defensa en aquesta tesi. Bartolomé i Cabrera (2000) defineixen el que anomena "empowerment evaluation"

com l'ús de l'avaluació per fomentar la millora i autonomia dels participants, consisteix en utilitzar els beneficis de la metodologia de l'avaluació (participativa) per al desenvolupament d'habilitats d'autoavaluació que permetin a l'alumne (i al grup, i al docent) millorar per sí mateixos les seves actuacions i afavorir així el canvi social necessari¹⁹⁸. Coincidint amb el que diuen les autores citades, «aprenent a ser autosuficients per a conduir les seves pròpies avaluacions també s'és cada vegada més hàbil per identificar i expressar les seves necessitats, establir objectius i expectatives i realitzar un pla d'acció per a aconseguir-les» (p. 473).

Pèrez Juste (2000) i Martínez Mediano, (2007) assenyalen dos criteris fonamentals per a l'avaluació de l'aplicació de programes:

- La conformitat amb la planificació mitjançant:
 - la constatació de l'existència de desfases i desajustos.
 - La comprovació de resultats parcials.
 - L'observació d'efectes no planejats.
 - La incardinació efectiva en el Projecte Educatiu del Centre.

- La satisfacció del personal, constatada a través d'entrevistes a les persones i grups per conèixer la seva visió del programa.

Afegir també que, com apunta també aquest autor, en coherència amb la complexitat d'un programa i la seva implementació, s'ha seguit el principi de complementaritat metodològica.

A partir de la consulta bibliogràfica realitzada al respecte, es pot concloure que aquesta investigació avaluadora és del tipus d'avaluació formativa, anomenada també de procés. Es caracteritza per que la mesura dels efectes es fa en diversos moments del desenvolupament del programa la qual cosa permet que els resultats observats i les possibles troballes siguin utilitzades en modificacions o reorientacions del mateix, fent ús del cicle acció-reflexió propi de la IA. D'acord amb Correa, Puerta i Restrepo (1996), aquest tipus d'avaluació s'aplica en la fase d'execució d'un programa especialment quan aquest admet retroalimentació o modificacions en la marxa (millora contínua), com és el cas, i té un component de

¹⁹⁸ En el cas dels alumnes augmentar els seves competències per a participar i la seva possibilitat de participació efectiva en el seu entorn. En el cas dels docents, millorar la seva pràctica, canvis en la metodologia i actitud oberta i participativa envers l'alumnat (eines personals de relació), entre d'altres.

participació dels diferents actors. També, afegeixen, és entesa des dels models participatius i naturalistes o apreciatius com un procés educatiu en el que aprenen tant els avaluadors com els participants, d'acord també amb que s'ha vist (Bartolomé, Cabrera, Sandín i Izquierdo). Que sigui formativa implica que és un procés continu i integral com es pot comprovar en el disseny de la programació; retro alimenta el programa i intenta estalviar la posterior validació o minimitzar-la. En aquest sentit es comporta com un component essencial de la planificació. (Martínez Mediano, 2007), diu que l'avaluació formativa és la utilitzada per a la millora d'un curs mentre aquest s'està elaborant i que contribueix més a la millora de l'educació que si s'utilitza per a la millora d'un producte ja situat al mercat. Segons aquest autor, les dades que interessin a l'avaluació són¹⁹⁹:

- Informació dels processos d'E-A i interacció professor alumne (valorats aquí a partir de les tècniques de grup i qüestionaris als alumnes així com les observacions de l'investigador).
- Informacions per a la valoració de les actituds, en relació a sentiments i valoracions d'alumnes i professors envers l'experiència educativa (s'ha plantejat entrevistes grupals d'alumnes i entrevistes en profunditat de professorat, qüestionaris)
- Informacions per a l'estudi dels avenços en els alumnes: valoració d'habilitats personals (s'han utilitzat autoavaluacions, observacions directes, treballs i dinàmiques de grup) i respostes a proves (en aquest cas en, en comptes de proves, s'han plantejat treballs individuals i de grup on poder apreciar el nivell de desenvolupament de les habilitats).
- Informacions per a estudiosos amb fins d'investigació, per a la generalització de troballes (s'ha passat als participants una escala d'actituds com a pretest a l'inici de l'aplicació a primer d'ESO i la mateixa al final de segon. La mateixa tesis elaborada compleix també la funció que expressa aquest punt).

¹⁹⁹ S'explica, entre parèntesi, els instruments que s'han utilitzat per escollir aquestes informacions tot i que d'ells es parlarà en el punt corresponent més endavant.

Per concloure, destacar com a característiques de l'avaluació que es presenta en aquest treball:

- És interna. Es realitza directament per qui ha dissenyat el programa i per qui el porta a la pràctica, així com per als seus participants i destinataris. D'aquesta manera el propi investigador i participants perceben i corregeixen possibles dificultats i implementes solucions des de la lògica de la IAP. Aquest sistema permet major rapidesa i eficàcia en les mesures de correcció i permet aprofundir en el coneixement de la naturalesa i estructura del programa (com a part també de la seva avaluació).
- És intrínseca i extrínseca alhora. Es fa distinció entre estimar el mèrit o el valor ja que una o altra cosa implicarà criteris diferents d'avaluació (Bisquerra, 2000; Guerra-López, 2007). Els mèrits es relacionen amb les característiques intrínseques d'allò que s'avalua (el programa en sí mateix). Parlar del valor és parlar dels efectes en quant a satisfacció de necessitats i expectatives dels usuaris satisfacció de necessitats. Si bé aquesta investigació intenta les dos coses, es prioritza la valoració de mèrits, és a dir, és intrínseca principalment. La segona, com s'ha dit, necessitaria d'un estudi més específic i acurat²⁰⁰ per a conclusions en profunditat. Tot i així sí que es tenen en compte aspectes extrínsecs en els termes descrits per l'autor per a considerar la valoració del programa (diverses tècniques recullen el nivell de satisfacció en l'evolució personal, en la relació amb el professorat, sobre el tipus d'activitats...).
- És descriptiva. Permet descriure diferents situacions del programa: relacions, contextos, anècdotes, associacions entre factors, etc.
- És responnent. En els termes que descriu Martínez Mediano (2007) basant-se en Stake: orientada a la valoració, una valoració que realitzen els destinataris; s'orienta cap a les activitats del programa més que a les seves fites. Respon a les necessitats d'informació més que a les categories d'informació preordenada i té en consideració els diferents valors de les persones interessades en el programa quan jutja la seva adequació. Les

²⁰⁰ Parlar d'avaluar els efectes necessitaria fins i tot un estudi longitudinal dels participants a més llarg termini.

qüestions i mètodes no són imposats sinó que emergeixen des de l'observació del programa durant el procés de valoració seguint la lògica de la teoria fonamentada i la IA, com s'ha expressat anteriorment.

A continuació es defineix i justifica el model avaluador concret escollit.

2.2.2.3 El model avaluador: CIPP de Stufflebeam (1987).

Una de les principals dificultats en el moment de definir un model per a l'avaluació ha estat principalment l'existència de diferents propostes que, d'una forma o una altra, s'adeqüen a les característiques, posicionaments i pretensions del treball avaluador d'aquesta investigació. Cap model és el millor: la utilitat dels models d'avaluació, igual que succeeix amb altres models i eines, depenen totalment de la situació i concreció en que cada cas es troba (Guerra-López, 2007). És el més important, llavors, era poder identificar en el cas que ens ocupa els requeriments de la situació i fer servir això com a criteri per seleccionar el model més adequat. Segons l'autora citada, pot resultar útil, fins i tot, "prendre prestades" parts o característiques rellevants de diferents models per a elaborar un pla propi d'avaluació. Diu que comparar models posant el focus en veure quines diferències o similituds tenen és inútil i que és millor un apropament eclèctic en el qual cada investigador seleccioni i prengui parts dels conceptes més útils dels diferents models possibles, postura també defensada per Cronbach (1982)²⁰¹, segons s'ha constatat en diferents referències a aquest darrer autor en la literatura consultada al respecte.

Per tant, seguint el criteri de Guerra-López, les preguntes de l'investigador per definir el model i les respostes-requeriments es podrien resumir en el següent quadre:

²⁰¹ Aquesta postura, amés, és la que s'ha seguit de forma lineal en aquest investigació per a la presa de decisions metodològiques. Això sí, intentar mantenir la coherència amb els postulats de valors i ideològics del paradigma de referència i els objectius del treball.

Fig. 46: Preguntes de l'investigador per definir el model d'avaluació (Guerra-López, 2007)

PREGUNTES (Guerra-López 2007)	RESPOSTES INVESTIGADOR TESI		
Quines són les característiques de la meva tasca avaluadora?	<i>Dissenyador del programa. Aplicador i avaluador del programa.</i>		
Quin objecte té l'avaluació?	<i>Configurar finalment el programa en base a la valoració d'activitats. Comprovació de la seva pertinença. Valoració de la utilitat.</i>		
En quin nivell de concreció es troba l'objecte a avaluar?	<i>Línies generals i objectius del programa: dissenyades. En aplicació pràctica i conformació d'activitats.</i>		
Quines són les limitacions i contratemps de l'esforç avaluador?	<i>Limitacions de personal: equip reduït. Tasca personal. Avaluació "en marxa". Temps limitat d'observació grupal.</i>		
Què models d'avaluació s'aconsellen per a la resolució i abordament d'aquestes característiques?	Model de Cronbach, model CIPP d'Stufflebeam, model de Pérez Juste.		
Quins són els pros i contres de cada model?	<p>Cronbach</p> <p>+ Proposta d'estadís de maduració de programa. Avaluador com a part del sistema</p> <p>- Excessiu objectiu polític. Major protagonisme quantitatiu.</p>	<p>CIPP</p> <p>Sistemàtic i processual. Respon als objectius. Fàcilment aplicable.</p>	<p>P. Juste</p> <p>Sistemàtic. Organitzat. Engloba altres propostes</p> <p>Excés d'indicadors. Requereix una avaluació inicial del programa.</p>

Per a realitzar la corresponent reflexió a partir de les qüestions del quadre, s'han tingut en compte també les característiques descrites amb anterioritat i els següents requeriments lligats als objectius:

- Poder valorar les activitats que es presenten, la seva idoneïtat, capacitat per motivar i permetre els aprenentatges que es pretenen.
- Poder valorar l'estructura i forma del programa, la seva presentació i utilitat envers un altre professional.
- Poder valorar la capacitat del programa per a treballar i assolir els objectius plantejats.
- Poder valorar les repercussions a la institució i la capacitat de transferència.

En conclusió, i a partir de la valoració realitzada, el model principal escollit ha estat el CIPP de Daniel Stufflebeam (1987) ja que s'ha considerat que ofereix una major aplicabilitat a les circumstàncies de la investigació a realitzar. En el procés d'avaluació s'han seguit els criteris de passos d'aquest model i els seus components essencials amb algunes aportacions d'altres models (com per exemple els elements i criteris de redacció de l'informe, propis de Cronbach). D'acord amb el CIPP, l'avaluació és una investigació sistemàtica del valor (qualitat extrínseca) o mèrit (qualitat intrínseca) d'un programa (Guerra-López, 2007).

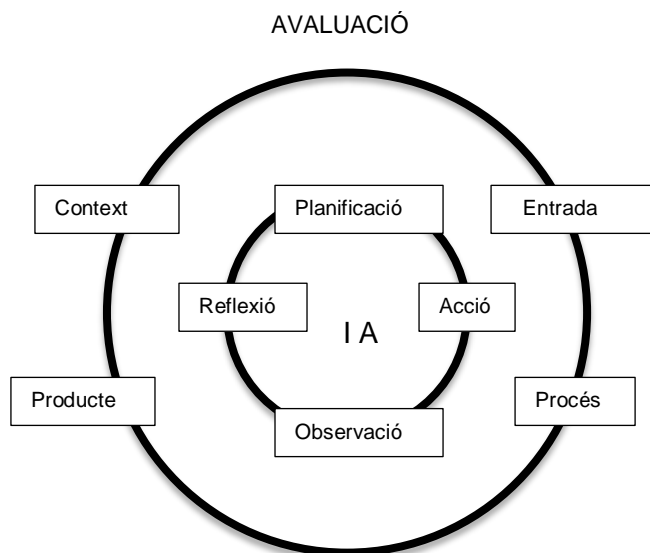
Un dels seus propòsits principals és proporcionar informació vàlida i actualitzada per identificar àrees de necessitat, desenvolupament i millora. CIPP és l'acrònim de "Context", "Input", "Process" i "Product", termes que defineixen les seves quatre etapes principals: Context, Entrada, Procés i Producte. Aquest sistema d'avaluació permet establir relació amb els tipus de decisions que cal prendre (Bauselas, 2003), cada dimensió respon a una pregunta. L'autora citada presenta el següent quadre (fig. 47) que relaciona els estadis de planificació d'un programa amb la dimensió d'avaluació corresponent i el tipus de decisió. Com a ampliació al quadre, es situarà la pregunta corresponent a cada dimensió. Aquestes preguntes es faran servir de guia més endavant en la descripció del procés d'avaluació.

Fig. 47: Model d'avaluació CIPP d'Stufflebeam (1987)

ESTADIS EN LA PLANIFICACIÓ D'UN PROGRAMA	TIPUS D'AVALUACIÓ	PREGUNTA A LA QUE RESPÓN	TIPUS DE DECISIÓ
1. Anàlisis de necessitats.	Avaluació del Context	Què necessitem fer?	Decisió de Planificació
2. Desenvolupament de fites i objectius.	Avaluació del Context		Decisió de Planificació
3. Disseny del programa.	Avaluació d'Entrada	Ho podem fer?	Decisions estructurals i de procediment
4. Dissenyar un pla d'implementació.	Avaluació d'Entrada		Decisions estructurals i de procediment
5. Pla pilot del programa	Avaluació del Procés	Ho estem fent?	Decisions d'implementació
6. Avaluar els resultats del pla pilot	Avaluació del producte	Ho hem fet?	Decisions de reciclatge
7. Adaptar, corregir, abandonar el programa.	Avaluació del producte		Decisions de reciclatge
8. Institucionalitzar el programa	Avaluació del Procés		Decisions d'implementació
9. Avaluar el programa institucionalitzat.	Avaluació del producte		Decisions de reciclatge

El model referit permet també un cicle reflexiu permanent. Les fases segueixen la lògica del procés d'acció-reflexió de Kemmis (1989, 1992) que s'han explicat anteriorment i que es desenvolupen de forma permanent. Ho podem veure reflectit també en el quadre anterior: com les fases d'avaluació producte i d'avaluació procés s'alternen en funció de les reflexions i les decisions preses (o a prendre) de reciclatge. A l'hora de d'explicar el procés en aquest document s'inclourà a cada punt un apartat sobre el tipus de decisions corresponents. Mantenen les quatre dimensions una coherència amb aquest procés d'acció- reflexió i un cert paral·lelisme en esdevenir també un cicle de fases que es retroalimenten. Això garanteix, al meu parer, que l'avaluació s'estigui realitzant de forma cíclica i permanent al llarg de tot el procés d'aplicació. D'aquesta forma és configura un model global en la investigació on l'eix central és l'acció-reflexió com a element investigador i avaluador i ens permet poder tornar a qualificar el procés com d'investigació acció avaluadora i participativa ja que l'avaluació és realitza des del primer moment i es manté en tot el procés. Els dos cicles actuen de forma concèntrica, són processos paral·lels i simultanis.

Fig. 48²⁰²: Model CIPP de Stufflebeam i la investigació acció.



Es defineixen a continuació cada una de les categories d'aquest model:

a) Context:

L'avaluació del context ha de proporcionar la base sòlida on s'ajustin les fites i prioritats del programa, dels canvis que pretén aconseguir o introduir (Martínez Mediano, 2007). Cal definir el context institucional, identificar la població objecte d'estudi, expressar les necessitats percebudes (com diu el model de Whithead, "sentir o experimentar un problema") i jutjar si els objectius plantejats es relacionen amb les necessitats percebudes (Pérez Juste, 2006). L'avaluació del context serveix per prendre decisions relatives a la planificació. Permet determinar els objectius del programa. Permet analitzar el marc teòric i els fonaments en els que el programa es basa. Aquesta avaluació de context es pot considerar com una fase de diagnòstic.

En el cas de la investigació, aquesta fase ha estat configurada per l'estudi i anàlisi bibliogràfic sobre el que s'ha sustentat el programa i s'ha justificat a intervenció i que es presenta en el marc teòric d'aquesta tesi. Així mateix també en forma part el context institucional i tècnic que s'ha descrit. Aquests elements són els que configuren les intencions i objectius de la recerca i que són el punt de partida. El diagnòstic realitzat prové de la reflexió tècnica i experta, realitzada des d'on es situa el punt de partida i justificació de la investigació. Així mateix també ha estat utilitzada la tècnica

²⁰² Elaboració pròpia: relació del model de Kemmis d'investigació acció amb el model d'avaluació CIPP d'Steufflebeam.

d'anàlisi documental en el moment d'estudi del Currículum de Secundària Oficial per tal de realitzar la anàlisi sobre el contingut en competències ciutadanes i habilitats socioemocionals.

Aquest conformaria el cotext general. Si ens situem en el procés cíclic de reflexió continua que permet la configuració d'activitats per al programa, l'avaluació de context vindria donada pel final del cicle anterior, per la reflexió realitzada per a proporcionar nous elements a la planificació des de la que s'efectuarà la prospecció de l'acció.

b) Entrada:

És la fase de valoració de recursos i mitjans per a portar a terme la investigació. Identificar i valorar necessitats de tipus organitzatiu i tècnic, possibilitats, facilitat, materials, contactes institucionals, selecció i recerca de materials i equips, establir acords, concreció d'escenaris i mostres, etc. És el moment de valorar si es disposen dels recursos i mitjans necessaris, de valorar aquells dels que es disposa i prendre decisions de viabilitat i posta en marxa.

La posició professional de l'investigador, tal i com s'expressa en altres apartats d'aquesta tesis, situa la possibilitat de portar a terme la investigació en un espai concret: en un centre de secundària públic del municipi de Sant Adrià de Besòs. En el capítol següent quedarà especificat aquets procés de contacte i entrada. D'acord amb Stake (2006), un investigador s'enriqueix amb centres aules i professorat que facilitin oportunitats per a conèixer i aprendre de la pràctica. És per això que s'ha de valorar i agrair especialment la disponibilitat i predisposició del centre públic Institut Manuel Vázquez Montalbán per a acollir el projecte i permetre la seva aplicació, el procés d'investigació i la posterior implantació, com s'explicarà.

Pel que fa al procés continu de les activitats, aquesta dimensió correspondria al moment que es planifica una activitat per a ser presentada a l'aula: la recerca documental per a la selecció, l'elecció de recursos i materials, la presa de decisions inicials sobre idoneïtat i la preparació per a l'aplicació a l'aula.

c) Procés:

L'avaluació de procés és la posta en pràctica pròpiament dita del cicle de reflexió acció enfocat directament al desenvolupament del programa. Pretén identificar o

pronosticar possibles defectes de planificació en el procediment i captar la informació necessària per a la valoració (Pérez Juste, 2007). Es tracta de recollir informació per prendre decisions al voltant del millor desenvolupament del programa. Aquí és on s'implementa l'aspecte participatiu de la investigació en procurar elements de recollida d'informació que vinguin com a expressió directa i conscient dels propis participants. La retroalimentació serà també un element important. Cal en aquest punt incorporar els efectes i conseqüències no previstos de forma que es puguin corregir, reorientar o es justifiqui i expliqui el seu impacte. Tot això configura el caràcter formatiu de l'avaluació en curs i entronca directament amb els cicles d'acció i reflexió formant part especialment d'aquests dos components: l'acció i la reflexió. Alguns dels objectius d'aquesta avaluació de procés seran (Martínez Mediano, 2007):

- Comprovar el ritme de les activitats.
- Observar si el programa es porta a terme tal i com s'havia planejat (amb les corresponents valoracions al respecte).
- Seguiment del programa previst.
- Valoració de la participació dels implicats.

És en aquesta fase en la que s'apliquen la majoria d'instruments que es descriuran en l'apartat de mètode. Els que s'han fet servir en aquest fase han estat: l'observació participant (realització de registres observacionals i quadern de camp), tècnica de grups, qüestionaris, entrevistes de grup i entrevistes en profunditat, realització de fotografies, gravacions puntuals i tècnica de grup nominal. Així mateix s'han produït les reunions de coordinació amb l'equip. Aquest instruments pretén proveir contínuament d'informació per al procés valoratiu i és per això que es concentra en aquest moment el de màxima intervenció dels instruments de recollida d'informació. La informació sobre tot el detall d'aquest procés (com el de realització en general) es presentarà en l'apartat de resultats. D'acord amb Martínez Mediano (Op. Cit.), l'avaluació del procés és una font d'informació vital per a interpretar els resultats de l'avaluació del producte, els resultats finals del programa. Durant aquest moment i el següent s'està produint l'anàlisi de les dades que es recullen dels instruments.

d) Producte:

L'objectiu és recopilar descripcions i judicis sobre els resultats i relacionar-los amb els objectius i la informació proporcionada per al context, per l'entrada de dades i per al procés per a interpretar el valor i el mèrit (Pérez Juste (2006). Estem parlant dels resultats i conclusions. Segons l'autor citat, la manera serà definir operacionalment i valorar els criteris dels resultats amb els judicis dels participants i els anàlisi quantitius i qualitius. En aquest estudi, a banda de les interpretacions i conclusions extretes del procés anterior, s'ha realitzat una escala d'actituds a l'inici (primer més del primer curs d'aplicació) i la mateixa al final (juny del segon curs) amb l'objectiu de poder valorar els efectes del desenvolupament d'habilitats segons els objectius plantejats.

Es tracta d'esbrinar si s'han satisfet les necessitats plantejades, si el programa ha servit per al que es plantejava i, en el cas d'aquesta investigació, proposar la seva configuració definitiva així com tota la informació textual que l'ha d'acompanyar: fitxes de desenvolupament i elements de consideració per als docents aplicadors. Per a valorar aquest material s'han realitzat enquestes entre els professors que han participat de l'aplicació. No es tracta d'una mostra molt significativa però era l'única font informant al respecte disponible.

Caldrà tenir en compte en aquest moment, i segons recull el model de Stufflebeam, poder emetre judici sobre els següents:

- Avaluació de l'impacte: envers els implicats.
- Avaluació de l'efectivitat a (valor i mèrit).
- Avaluació de la sostenibilitat: valoració sobre les contribucions del programa i la seva possible perdurada en el temps. En aquest cas el programa ha estat implantat en el centre com a part del PEC amb espai curricular propi.
- Avaluació de la transferibilitat : capacitat o possibilitat del programa de ser aplicat o adaptat en un altre context.

En aquest sentit, aquesta mateixa tesi vol esdevenir un document susceptible d'aportar una informació exhaustiva per a la contextualització i aplicació del programa així com per disposar d'elements teòrics i reflexius importants per al fonament. No cal oblidar que s'han de consignar jutjar i valorar tots els efectes del programa, tant

positius com negatius així com els desitjats i els no desitjats (Martínez Mediano, 2007). Aquest anàlisi serà generador de noves vies de recerca a proposar i de noves preguntes a situar, decisions de continuïtat, etc. Serà el moment de la realització de l'informe. La redacció d'aquesta tesi s'emmarca en aquest punt. A tal efecte, segons Martínez Mediano (2007), Cronbach recomana presentar la informació de les avaluacions preferiblement de forma narrativa més que com comprovació d'hipòtesis, amb descripcions d'una forma vívida sobre el funcionament del programa en el seu context, amb recollida de dades de forma freqüent, informal i sensible a les singularitats de cada audiència. D'aquesta forma, els continguts detallats corresponents a aquests quatre dimensions de la investigació avaluadora realitzada es distribueixen de la següent forma al llarg de la tesi:

Fig. 49: Aportació dels diferents elements del contingut de la tesi a les etapes/dimensions del CIPP

Avaluació de context:	Marc teòric. Objectius. Context d'aplicació (informants)
Avaluació d'entrada	Justificació, presentació. Introducció. Explicació del programa
Avaluació de procés	Desenvolupament programa
Avaluació del producte	Resultat i conclusions.

2.2.3 Disseny i fases de la recerca

En tot procés de recerca cal un disseny del treball a realitzar. En aquest treball on conflueixen dos processos (el disseny i creació d'un programa i l'avaluació del mateix), ha estat particularment complicat trobar un format que fos vàlid per als dos plantejaments que quasi constitueixen dos recerques. Tot i així es tenia clar el denominador comú: el procés d'investigació acció per a la producció del programa i la seva valoració. Als apartats anteriors s'ha definit suficientment les pautes generals que concreten el disseny de la investigació. Aquest disseny ha volgut integrar els dos

processos presents de manera que el resultat és un model eclèctic des del prisma de la investigació acció participant. En el disseny de les fases s'ha tingut això en compte i veurem com els dos processos (disseny i avaluació) s'intercalen i es retroalimenten a partir del cicle i la lògica de la investigació acció.

Aquesta investigació es planteja com l'elaboració, aplicació i avaluació d'un programa. Aquest planteig és el que regeix el disseny de la investigació a partir de tres eixos concordants. A continuació es descriuen les fases de la investigació, a partir d'aquests tres eixos principals:

- **Eix 1:** Elaboració del programa

Aquest eix correspon a tot el procés de decisions que comporta al disseny del programa així com la seva configuració per a l'aplicació. Des dels primers plantejaments (la pròpia decisió de realitzar aquesta investigació), la revisió bibliogràfica per a establir un marc teòric, els contactes institucionals per a la recerca d'un centre d'aplicació i el disseny del programa amb totes les seves implicacions. És l'eix de diagnosi i disseny. Les fases i tasques d'aquest eix són avaluades amb l'avaluació de context i d'entrada expressades al model CIPP d'avaluació de programes. S'hi troben les fases 1, 2 i 3 que es descriuen a continuació. El període de desenvolupament ha estat: de principi de gener fins final de juliol de 2012.

- **FASE 1:** Fase de planejament (Avaluació de context):

Plantejament de realització de la investigació, justificació tècnica. Plantejament dels objectius i presentació institucional (proposta tècnica d'intervenció). Elaboració del projecte inicial. Contacte i acord amb les institucions (Ajuntament i Institut). Constitució de l'equip d'investigació. En aquesta fase es realitza el plantejament personal de realitzar la investigació. Tal i com s'explica a l'apartat d'antecedents i el de presentació d'aquesta tesi, a partir les motivacions professionals i personals, del treball realitzat a la tesina del màster d'Educació per a la Ciutadania i Valors (Rodríguez Venegas, 2011, treball no publicat) així com l'ide a proposta específica i interès de l'Institut Manuel Vázquez Montalbán, que es pren la decisió de realitzar una investigació de doctorat amb les finalitats que es plantegen. Es realitza un projecte inicial on s'exposen les intencions i justificacions com a intervenció socioeducativa i es presenta en el marc del treball i competències dels Serveis de Joventut i Educació de

l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs. Un cop obtingut el vistiplau polític i tècnic per a la seva realització es presenta la proposta a la direcció del centre i es realitzen les gestions i coordinacions oportunes per a l'inici de la implementació del programa. En aquesta fase es presenta també el projecte com a programa de doctorat a la Universitat de Barcelona que es acceptat al juliol de 2012 com a investigació per al programa Educació i Societat.

- FASE 2: Fase de definició teòrica i concreció (Avaluació de context):

Revisió bibliogràfica: tant per al marc general teòric com per anar establint aspectes concrets del programa (competències i activitats). En aquesta fase hi han elements de la fase 1 que s'estaran concretant i a l'inrevés donat que son fases que es poden simultaniejar. En la revisió bibliogràfica es determinen els elements que configuraran el marc teòric de la investigació i també es revisa bibliografia al respecte d'activitats i dinàmiques en habilitats socials i ciutadanes que es puguin adaptar per al programa. També s'inicia un recull personal d'activitats a partir d'experiències pròpies²⁰³.L'Avaluació de context (del model CIPP) implica a aquestes dos fases principalment.

- FASE 3: Disseny del programa (Avaluació d'entrada):

Elaboració de l'esquema bàsic de competències. Definició de la metodologia del programa (presa de decisions). Elaboració dels eixos principals per a cada curs. Decisions curriculars. Preselecció d'activitats. Reunions coordinacions professorat, definició informants (mostra). Aquesta seria la fase de disseny del programa pròpiament. En ella es van prendre diferents decisions en equip (equip directiu- investigador):

Espai curricular corresponent a "ensenyaments alternatius a la religió".

Càrrega lectiva: dos hores setmanals.

²⁰³ Com s'ha explicat, tant l'experiència acumulada de l'investigador com a educador de lleure i com a formador en àmbits de lleure, gestió i educació emocional fan que s'hagin treballat multitud de dinàmiques amb col·lectius infantils i juvenils. D'aquesta experiència pròpia s'extrauran i adaptaran també moltes activitats. Es considera que el fet que hagin estat activitats realitzades en altres moments validen en certa manera, a falta de l'aplicació concreta, es clar, la seva idoneïtat.

Elecció- definició mostra/informants: professors tutors grups de primer ESO i professor membre d'equip d'aplicació²⁰⁴; alumnat: tres grups paral·lels A,B i c de primer d'ESO (i continuats a 2on.).
Decisions de coordinació.

Els aspectes referents a l'avaluació d'entrada es concentren en aquesta fase principalment.

- **Eix 2:** Posta en marxa i aplicació del programa.

Aquest eix vertebrava tot el procés d'aplicació i implementació en el centre així com la configuració i reconfiguració de les activitats del programa a partir del cicle d'investigació acció en la seva aplicació. Això implica també un procés continu d'obtenció de dades i d'anàlisi per la presa de decisions corresponent. En aquest eix s'aplica l'avaluació de procés (posteriorment es detallarà de forma extensa aquest procés) i contempla les fases 4 i 5 descrites a continuació. El període de desenvolupament ha estat de setembre del 2012 fins a finals de juny de 2014 (dos cursos escolars).

- FASE 4: Aplicació, desenvolupament i implementació (Avaluació de procés):

Aquesta fase és la més llarga i el cos principal de la investigació. És en la que es du a terme tot el procés d'investigació acció que generarà la configuració concreta del programa i la seva valoració principal. En aquesta fase es pot parlar d'un cert retorn a la fase anterior per al que respecte a les decisions curriculars a prendre producte del cicle de reflexió i replanificació. Així mateix, en aquesta fase s'apliquen la pràctica totalitat d'instruments i es recullen les informacions i dades provinents dels informants de manera que també es produeix de manera contínua i simultània l'anàlisi de dades, procés que podríem considerar una fase 5 present de forma cíclica donat que aquest anàlisi també provocarà decisions de replanificació d'activitats. Parlem d'aplicació en portar a la pràctica el programa per a la seva experimentació, de desenvolupament

²⁰⁴ Cal tenir en compte que, en el cas del curs següent, no estan definits concretament però seran els professors corresponents que ostentïn aquestes responsabilitats qui formaran part dels informants.

pel que fa a la reconfiguració producte de l'experimentació i l'avaluació contínua i d'implementació al procés d'incorporació com a programa del centre.

- FASE 5: Anàlisi de les dades (Avaluació de procés):

Aquest anàlisi de dades te dos parts:

- a) Anàlisi formativa (de les dades de procés): aquelles que es van produint constantment en el desenvolupament del programa i que permetran la seva reconfiguració i conformació en marxa. Aquesta anàlisi, pel que respecta a la seva temporalitat, és paral·lela a la fase 4.
- b) Anàlisi sumativa: una anàlisi concloent a partir de la observació i anàlisi de els dades més significatives, dels efectes no previstos, dels no desitjats i de les valoracions i informacions finals.

En aquestes dos fases es basa l'avaluació de procés, especialment en la fase 4. Elements de la fase 5 serviran en l'avaluació de producte.

- **Eix 3:** Avaluació

Un cop el treball exhaustiu de disseny i aplicació del programa, en aquest moment de la investigació es realitza l'informe corresponent, la redacció de la tesis i l'anàlisi final de dades així com l'extracció de conclusions finals per a la seva presentació. Aquest eix configura un treball destinat a oferir un producte transferible amb la programació i contingut de la investigació feta. És el moment de l'avaluació de producte; és la fase 6 i última de la investigació. El període desenvolupament d'aquesta fase ha estat de Juliol de 2014 fins a finals de juliol de 2015.

- FASE 6: Avaluació, conclusions, elaboració d'informe final i decisions de continuïtat:

En aquesta fase es tracta de conèixer l'impacte de l'aplicació recollir les opinions al respecte i sobre el programa i extreure les conclusions per a la seva comunicació. És el moment del redactat definitiu de la tesis per tal de conforma un producte científic i vàlid per a conèixer la investigació i, alhora, permetre i afavorir la transferibilitat de l'experiència. Aquí es traça

també la possibilitat de continuïtat amb el grup (aspecte que s'explicarà en el apartat d'aplicació) i s'estableixen els termes genals d'implantació de la proposta en el centre.

2.2.4 Validesa

Sandín (2000) diu que en parlar de la qualitat d'un estudi ens estem referint al seu rigor científic, essent el terme més utilitzat el de "validesa". En el seu article fa menció de l'evolució del concepte i dels criteris per poder avaluar la investigació qualitativa de maneres diverses. Malgrat aquesta evolució sembla haver acord en l'aplicació de quatre criteris descrits de forma diferent segons la línia metodològica a la que l'investigador es troba adscrit.. Seguint la línia paradigmàtica descrita d'aquesta investigació, els criteris aplicats han estat: credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat, anomenats com valor de veritat, aplicabilitat, consistència i neutralitat, respectivament, respectivament a Guba i Lincoln (1985) i Guba (1989) (dins de Sandín op. Cit.).

- Credibilitat. Es basa en la confiança en les constatacions, en el grau que aquestes reflecteixen situacions reals donades. Una manera de procurar-la és a través d'estades perllongades d'observació i tornant als informants per constatar la informació com a verdadera. És el grau en que els resultats reflecteixen d'una manera clara i real la situació donada. Els elements que s'han seguit per garantir la credibilitat són: el retorn informatiu als informants, la triangulació de mètodes (obtenció de dades per diferents mètodes), l'observació persistent i compartir judicis crítics amb altres membres de la investigació. També es creu que ha contribuït a la credibilitat el fet de realitzar l'aplicació en tres grups simultanis de forma que ha permès una certa triangulació del propi programa.
- Transferibilitat: es refereix a la possibilitat d'ampliar els resultats a altres grups. En aquest cas es considera ser la possibilitat d'aplicar el programa en un altre context i grup. Tant la realització de materials com el producte final tenen com a intenció clara la possibilitat de poder aplicar el programa en qualsevol altre centre amb mínimes adaptacions de contingut geogràfic. S'insisteix, llavors que aquest ha estat un dels criteris que ha perseguit el disseny de la programació,

la seva transferibilitat, element que s'analitza en una de les dimensions avaluadores del model utilitzat.

- Dependència: la possibilitat de que, en reproduir la recerca es produeixen els mateixos resultats. Un dels elements citats al primer criteri es considera també conformant d'aquest element de rigor: parlo del fet d'haver realitzat la investigació en les tres grups classe que conformen el nivell de 1er i 2on d'SO del centre. D'aquesta manera s'ha demostrat la possibilitat de replicabilitat en altres grups donat que no s'han trobat elements que indiquin diferències en les aplicacions als tres grups. Un altre element que demostra aquest fet és que el programa ja s'està aplicant actualment en dos promocions més d'alumnes. En el seguiment que es realitza s'observa aquesta replicabilitat. Tot i no ser motiu de la tesis l'estudi en aquestes promocions si es considera que la implementació del programa en el centre és un factor que redunda en la seva validesa.
- Confirmabilitat: es refereix al nivell d'objectivitat i neutralitat en l'obtenció i ús de les dades. En aquest sentit, la utilització de diferents mètodes és el mecanisme principal per a garantir aquest aspecte. Les dades provenen directament dels participants i la pròpia metodologia participativa ha repercutit en que les dades tinguessin les mínimes possibilitats de manipulació.

A banda de les quatre dimensions expressades, altres elements es considera que han contribuït al rigor científic i qualitat de la investigació són:

- El treball perllongat en el mateix lloc; treball de camp extens (Sandín, 2000) : la recerca s'ha portat a terme durant dos cursos escolars complets.
- Validació i confirmació des dels participants (op. cit.). La devolució de dades als participants i la retroalimentació incrementa la credibilitat del programa i, per tant, la seva validesa. A més, forma part d'una certa correspondència moral de fer-los partícips d'allò que ha col·laborat en trobar (Durston i Miranda, 2002).
- Reflexivitat (idem).
- La contribució de la recerca a la resolució de problemes: el fet que el programa hagi permès assolir els objectius plantejats hi hagi permet transformacions.

Segons expressa Sandín, un dels procediments que més està predominant en els discursos sobre validació és el de la reflexivitat que es refereix a la consciència i autocrítica reflexiva que l'investigador realitza sobre sí mateix en relació a les seves predisposicions i els possibles factors que pugin afectar al procés i resultats de la investigació, tenint més valor quan es realitza en grup. Aquest element ha estat molt present en aquesta investigació, en el seu caràcter participatiu i en totes les accions desenvolupades, com es pot comprovar al llarg d'aquesta tesi.

Afegir finalment que la combinació de les lògiques d'investigació així com l'ús de diferents instruments de recollida d'informació s'ha considerat que permet la triangulació de mètodes com a element de validesa.

2.2.5 Ètica de la recerca

En tot moment la investigació ha estat fidel al principi d'ètica. Tots els participants han estat informats de l'objectiu i finalitat de l'estudi i han tingut accés al material. En tot moment s'ha procurat el consentiment dels participants per a la seva inclusió en materials de tipus audiovisual (enregistraments, vídeos), així com fotografies, prestant especialment atenció al fet de la participació de menors. Les famílies també han estat informades del treball que es realitzava. Així mateix, en la realització d'activitats (dinàmiques, simulacions, etc.) s'ha expressat sempre la llibertat d'elecció per a participar respectant si algun alumne no ho volia fer. Així mateix qualsevol acció ha estat sempre consensuada amb l'equip directiu del centre.

2.3 Informants, tècniques i anàlisi de dades.

Un cop definida la metodologia i el disseny de la investigació s'ha definit el "com". Cal ara entrar en el "amb què". Es comença per definir el context d'aplicació i els informants d'aquesta recerca per passar e explicitar els instruments i tècniques emprades i la forma en que les dades han estat analitzades.

2.3.1 El context d'aplicació: els informants.

Tant en tot el procés d'investigació acció per a la conformació del programa com per al procés d'avaluació, la participació dels diferents actors és primordial. Ja hem definit tot el procés com participatiu. El grup d'aplicació del programa constitueix un element important en la metodologia de la recerca. Aquest grup i el conjunt de professionals que han participat en el procés constitueixen els informants d'aquest procés de recerca. A continuació en descriurem aquest context.

2.3.1.1 El context territorial: el municipi de Sant Adrià de Besòs.

Sant Adrià de Besòs és un municipi del cinturó metropolità de Barcelona situat al nord de la línia de costa i limitat, a més de per la ciutat esmentada, per les de Badalona(a l'est) i Santa Coloma de Gramenet (al nord). La seva població comparteix característiques amb les ciutats que conformen el cinturó metropolità de Barcelona. Sant Adrià no és una ciutat amb un desenvolupament històric notable pel que fa a fets i patrimoni²⁰⁵. La seva història és recent i lligada al desenvolupament industrial dels anys 60. El seu creixement prové bàsicament de l'explosió demogràfica dels 60-70. És, per tant, una de les ciutats del Barcelonès Nord en les que una de les característiques principals és un gran percentatge de població provinent de la immigració pròpia d'aquests anys (andalusa, gallega i extremenya principalment, el que ara anomenem primera immigració). Actualment la ciutat és seu del Museu de la Historia de la Immigració de Catalunya (MHIC)²⁰⁶ en referència a aquest fet. Té 34.000 habitants en un territori total d'uns tres quilòmetres quadrats aproximadament que formen un total de set barris. Això ens dóna una idea de la fragmentació natural d'aquesta ciutat ja que es conformen d'un nombre de barris excessiu per a l'extensió geogràfica.

La ciutat es troba dividida per diverses barreres: el mateix riu Besòs que divideix la ciutat en dues parts gairebé iguals, geogràficament parlant: l'autopista C-31 (Barcelona-Mataró) la divideix per la seva part central d'est a oest; la via del tren creua també el municipi per la seva part propera a la costa i la carretera NII ho fa per la part nord. A més, els cinturons de Ronda Litoral i Ronda de Dalt (B-20) construïts a

²⁰⁵ Més informació i dades de la ciutat a www.sant-adria.net

²⁰⁶ Més informació: <http://www.mhic.net/?lang=es>

amb motiu d'elles olimpíades del 1992 també creuen la ciutat. Aquests talls provoquen no només la divisió en els barris esmentats sinó que també ha provocat una certa incomunicació entre els mateixos i una falta d'identitat de ciutat global entre els seus habitants. Com es pot veure, les grans transformacions de la ciutat de Barcelona també han tingut conseqüències (ben diferents, per cert) a Sant Adrià: la construcció del barri de la Mina per albergar la població procedent del barraquisme, les construccions de les vies de comunicació per al 1992, la reforma del fòrum de les cultures al 2004 (aquesta darrera sí amb conseqüències més positives).

Els set barris són: Sant Adrià Nord (d'autopista cap a muntanya) és el centre on es troba el nucli més antic de la ciutat) i Sant Joan Baptista (d'autopista cap a mar) conformen el marge esquerre del riu Besòs. Monsolís (barri eminentment industrial), La Catalana (en actual remodelació total), Besòs, La Mina (barri àmpliament conegut per la seva marginalitat però en ple procés d'obertura i remodelació) i Trajana (barri "compartit" amb Barcelona) conformen el marge dret del Besòs. Set barris en una superfície d'una mica més de tres quilòmetres quadrats.

En els últims anys s'estan produint grans transformacions per a la ciutat: s'ha recuperat tot el llit del riu Besòs, convertint el que era una frontera natural i claveguera a cel obert en una zona de passeig i serveis que ara uneix els dos marges; s'estan rehabilitant els barris de la Mina i el barri de la Catalana, està en projecte la recuperació del front litoral (on es troben les emblemàtiques tres xemeneies) i s'està edificant el campus interuniversitari de l'U.P.C. que serà un important centre d'investigació tecnològica i formació en temes d'energia i aigua, principalment.

Un altre barri que està en procés de transformació, encara que més gradual, és el barri de Sant Joan Baptista. Aquest barri té un important percentatge de població provinent de la immigració dels 60-70 però que ja conformen nuclis familiars més joves i autòctons. En els últims anys aquest barri ha rebut immigració magribina, xinesa i pakistanesa en la seva majoria sobretot als carrers on encara es troben els habitatges més antigues del barri. De tota manera no es pot parlar que hi hagi un focus de marginalitat en el mateix ni hi han problemàtiques especials amb la immigració com en altres entorns (Terrassa, Badalona...). En aquest barri és on se situa el centre de secundària Manuel Vázquez Montalbán (veure plànol a l'annex).

Sant Adrià té només dos centres de titularitat pública a secundària: l'Institut Fòrum 2004 (al barri de la Mina) i l'Institut Manuel Vázquez Montalbán (MVM, d'aquí en endavant, al marge esquerre). Però hi ha tres privats concertats que són els principalment escollits per la població. És una característica molt particular l'existència

d'aquesta extensa oferta privada per sobre de la pública. La primera conseqüència és la major aflluència cap a aquest centres en preferència als públics. Això fa que els principals problemes de marginalitat es concentrin en aquests centres públics A l'Institut MVM s'assignen automàticament els alumnes dels centres públics del marge esquerre CEIP Catalunya (pràcticament annex a aquest IES) i del CEIP Pompeu Fabra (al barri de Sant Adrià Nord). En començar l'ESO, aquest centre rep els alumnes de les famílies d'aquests centres públics que no opten per escolaritzar els seus fills en els privats concertats de la ciutat (difícilment poden accedir si no han estat matriculats des de la primària, sovint l'Escola Pompeu Fabra ha hagut d'augmentar línies per acollir alumnes no admesos en aquest centres privats). Aquesta situació específica del municipi fa que el MVM rebi una notable població escolar amb problemes d'adaptació, amb necessitats educatives especials i nouvinguts.

Tornant a la ciutat, cal assenyalar que, en consonància amb les seves característiques, no és una ciutat amb un gran teixit associatiu ni amb tradicions al respecte. Polítiques excessivament proteccionistes (amb la intenció de promoure'l) i paternalistes tampoc ho han propiciat. L'administració ha estat portada generalment des de l'arribada de la democràcia per partits polítics progressistes que han promociat la participació ciutadana de manera força incipient i en la línia de paternalisme esmentat (poc protagonisme real, projectes concrets i escollits, etc.). Les àrees responsables de les dinamitzacions socioculturals no són les que han disposat normalment de majors recursos i això ha dificultat programes d'intervenció sociocomunitària de foment de la participació. La manca de tradició al respecte també ha dificultat la consolidació d'estructures participatives com és el cas del Consell de Joves.

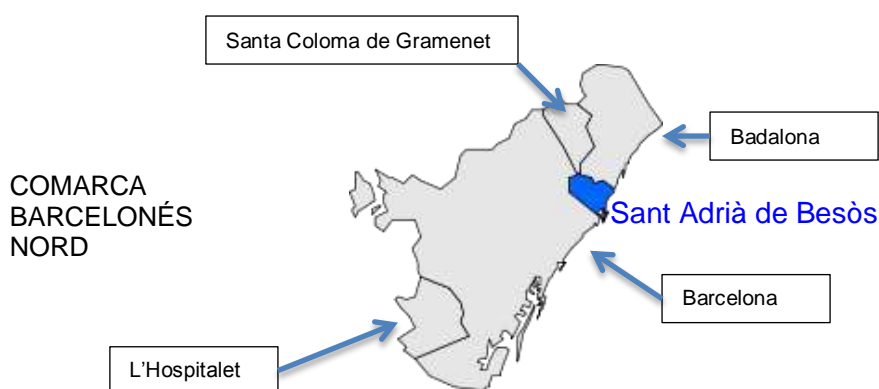
Recentment, però, s'han produït processos participatius interessants a la ciutat com ara la consulta popular que va realitzar l'Ajuntament per decidir el futur de les emblemàtiques xemeneies de l'empresa FECSA (visibles des d'arreu de Barcelona i el Maresme). Tot i no ser el teixit associatiu gran ni de tradició ni gran arrelament a la ciutat, com s'ha dit (amb petites excepcions), darrerament des de l'Ajuntament es treballa per la creació de consells ciutadans i per implementar l'educació en participació i promociar l'associacionisme. S'han creat els consells sectorials (comerç, solidaritat i dona i actualment en marxa el d'infants) i s'estan conformant els consells de barri (Besòs, Sant Joan Baptista i Mina). Sant Adrià és una ciutat que, malgrat les seves dimensions, posseeix serveis al ciutadà de gran qualitat i molt al seu abast tot i que, a la vegada, desconeguts i menysvalorats per la ciutadania. En un

marc de continu canvi (reforma del litoral, creació del barri de La Catalana, intervencions en La Mina, etc.), de crisi global i amb una situació política afectada per el context (fragmentació, aparició de noves formacions, insatisfacció, etc.) es fa especialment necessari plantejar accions dirigies a:

- Augmentar la identitat i sentiment de pertinença dels ciutadans i ciutadanes.
- Propiciar una major qualitat i representativitat del teixit associatiu.
- Promocionar els serveis entre la ciutadania.
- Afavorir la participació i fomentar la cultura democràtica en la població.

Des dels diferents responsables tècnics de l'Ajuntament²⁰⁷, dels quals l'autor d'aquesta tesi en forma part, es coincideix en la necessitat de canviar dinàmiques de funcionament paternalistes amb les entitats cap a situacions de més independència de l'administració i autonomia. Es coincideix en la importància d'iniciar aquestes dinàmiques des de les escoles i els centres de secundària amb programes i intervencions directe que permetin un "creixement" d'una població amb major capacitat de participació i autonomia de gestió. La proximitat amb els centres escolars i la disponibilitat i capacitació tècnica (i dels professionals dels centres) als respecte són valorats com una gran oportunitat per desenvolupar accions de forma directa sense haver de dependre de pressupostos econòmics o mitjans especialment limitadors com serien contractes exteriors per a programes i serveis. És en aquest marc que des del servei de Joventut es va pensar en una intervenció en secundària per treballar la participació amb joves davant del successiu fracàs en l'intent de treballar estructures participatives amb joves a causa de l'absència de participació i resposta al respecte.

Fig. 50: Ubicació territorial del municipi.



²⁰⁷ Participació Ciutadana, Cultura, Joventut, Infància, Esports, Solidaritat, Comerç, Dona i Educació principalment

2.3.1.2 El context educatiu: l'Institut Manuel Vázquez Montalbán.

Fig. 51: Logotip identificador del centre



a) Fitxa tècnica del centre:

- INSTITUT MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN (codi de centre: 08042101)
- Av. Eduard Maristany, 59-61 08930 Sant Adrià de Besòs
- Centre públic amb titularitat del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya que actualment té concedits 10 grups d'ESO, 2 de Batxillerat i 2 de CFGM i 1 CFGS (amb FP dual pel grau mig des d'aquest curs)
- Nombre d'alumnat: 364
- Claustre integrat per 43 professors/es
- Personal d'administració i serveis: 1 auxiliar administrativa, 2 conserges i 1 persona de neteja.
- Constituïda una Associació de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA)

La zona d'influència de l'INS. (institut) MVM és compartida amb dos centres concertats que disposen d'una llarga tradició al municipi: l'Amor de Déu que ofereix educació infantil, primària i ESO (3 línies), i el Sant Gabriel que ofereix educació infantil, primària i ESO (2 línies) i Batxillerat (4 línies). La competència ve donada, a grans trets, per la captació d'alumnat a edats primerenques que fan les dues escoles ja que disposen de primària, per la gran oferta de batxillerat que fa el Sant Gabriel, per la situació geogràfica més cèntrica de totes dues i per l'oferta d'un horari més extens i unes activitats extraescolars com les esportives en el cas del Sant Gabriel.

b) Història

El centre educatiu neix el 1983 com una extensió de l'IB Barri Besòs, ubicat en uns mòduls prefabricats al costat de l'actual edifici. Les reivindicacions veïnals i la pressió de l'Ajuntament permeten a la ciutat disposar d'un centre evitant que els joves de Sant Adrià haguessin de marxar, com fins al moment a Badalona o a Barcelona

principalment. El 1986 va ser creat oficialment amb la denominació "IB Sant Adrià" i l'edifici actual va ser inaugurat l'any 1988 (amb un premi FADE de construcció). S'impartiren estudis de BUP i COU, segons l'anterior sistema educatiu, fins el curs 1996/97 en que s'inicià l'aplicació del nou sistema educatiu (LOGSE) amb 3 grups de 1r d'ESO. El batxillerat LOGSE s'inicia el curs 1998/99 amb 2 grups de 1r de Batxillerat. El curs 2001/02 s'inicia la docència de Cicles Formatius de Grau Superior, concretament de l'especialitat "Administració de Sistemes Informàtics". Durant el curs 2004/05 s'ha canviat la denominació oficial de "IES Sant Adrià" per l'actual de "IES Manuel Vázquez Montalbán" i, el curs 2010-11 el departament canvia la denominació "IES" per "Institut". En el present curs s'afegeix a l'oferta l'FP dual.

c) Alumnat

Actualment l'INS MVM imparteix ESO (10 grups), Batxillerat de dues modalitats: científic tecnològic i humanístic (2 grups, un de primer i un altre de segon), i FP de la família d'informàtica (2 grups de CFGM de Sistemes microinformàtics i xarxes i 1 de i CFGS d'Administració de sistemes informàtics en la xarxa). Des del curs 2014/2015 es posa en marxa per al grau superior la FP dual, model col·laboratiu empresa-institut a partir de la proposta de Formació Dual a Catalunya regulada per la resolució ENS/1204/2012 de 25 de maig. Així mateix es realitzen programes de diversificació curricular a quart d'ESO i d'Aprenentatge Servei per a aquests alumnes.

L'alumnat prové, amb excepcions, d'unes extraccions socials mitja-baixa i baixa del propi municipi de Sant Adrià. La majoria procedeixen de les dues escoles situades al marge esquerre del riu Besòs (Catalunya i Pompeu Fabra) com s'ha dit al punt anterior.

La taxa d'alumnat immigrant és baixa (12,4% del total o 17,5% a l'ESO). Les procedències més freqüents són l'americana (centre i sud) amb un 55% de les procedències i l'asiàtica amb un 20%. L'alumnat amb dictamen de l'EAP és un 3,5%, els que disposen d'informe són el 10,9% i els de nova incorporació un 5,2%. Hi ha un 8,8% susceptibles de valoració per part de l'EAP.

d) Altres consideracions

Els diferents equips directius que han gestionat el centre han mantingut sempre una actitud oberta a la col·laboració i a la participació en projectes, tant

procedents de l'Ajuntament com a propis, d'innovació i promoció de l'alumnat. Actualment, i relacionats amb la participació, es porten endavant els següents²⁰⁸:

- Elaboració comunitària de les normes. Origen i justificació del projecte: el centre sempre ha tingut alguns alumnes conductuals que afecten al funcionament de centre. Sovint s'expulsaven alumnes de les aules i quedaven pels passadissos. A la següent hora tornaven a pujar a l'aula i no es treballava l'arrel del conflicte. Per evitar això, juntament amb el servei de mediació, i perquè es facin més seu l'institut, van crear el projecte d'elaboració comunitària de les normes de convivència. El curs 2012-2013 es van fer enquestes a tota la comunitat educativa de les quals es van extreure les propostes de normes i el curs 2013-2014 s'han portat a la pràctica elaborant la normativa a partir de les propostes dels alumnes.
- Programa PIDCES²⁰⁹ (Programa d'Informació i Dinamització als Centres de Secundària): en el cas de Sant Adrià el programa es centre en la formació i dinamització dels delegats i de les juntes de delegats dels diferents centres de secundària.
- Promoció de la democràcia: aquest programa consisteix en reproduir al centre els diversos processos electorals que es produeixen al llarg de l temps. Es realitza una setmana abans un procés electoral amb els continguts de l'oficial (constitució de taules, cens, votació i recompte) que permet elaborar una estadística de resultat. Darrerament es va realitzar el procés de les eleccions europees i actualment el centre acaba d'organitzar l'únic debat públic amb tots els candidats a l'alcaldia per a les eleccions municipals de maig de 2015²¹⁰. Van ser presents totes les forces polítiques que es presentaven, excepte dos (per qüestions d'agenda). En el debat l'alumnat va realitzar preguntes directes als candidats.

²⁰⁸ Ampliacions al respecte a <https://sites.google.com/a/xtec.cat/institutmvm/> ; <http://www.lavanguardia.com/local/barcelones-nord/20130215/54366699931/ies-sant-adria-abandono-escolar-practicas.html> ; http://biscutermvm.blogspot.com.es/2010_06_01_archive.html

²⁰⁹ Més informació al respecte a <http://www.diba.cat/es/web/aic/pidces>

²¹⁰ veure:

http://www.areabesos.com/noticia/6497_lies_manuel_vazquez_montalban_organitza_lunic_debat_amb_public_dels_candidats_a_les_eleccions

- Educar en participació. Aquest programa s'ha presentat en el capítol anterior en parlar de precedents del programa. En aquell capítol ha quedat expressat com l'experiència en la realització d'aquest crèdit variable amb els alumnes de quart genera la demanda del centre de realitzar una intervenció en o a partir de primer de la ESO, la qual cosa cal remarcar a elements clau en la identificació de necessitats: una demanda expressa d'intervenció per part del centre.

2.3.1.3 Informants

Dins del context del centre es troben els principals informants en el desenvolupament de la investigació. En major mesura seria el grup d'alumnes del primer cicle de l'ESO en el període 2012- 2014 com a alumnat però també com a adolescents. L'alumnat es troba dividit en tres grups classe d'una mitjana de 24 alumnes per grup (veure quadre). En total han estat 74 alumnes dels quals 34 eren noies i 40 nois. El 98% procedeixen de la mateixa ciutat de Sant Adrià de Besòs i la resta dels carrers que limiten amb la veïna ciutat de Badalona²¹¹. L'aplicació del programa en aquests grups s'ha realitzat de manera simultània de forma que la realització de les activitats en tres grups ha permès una certa triangulació en les dinàmiques i activitats proposades. Per a l'obtenció de dades s'han tingut en compte el total d'alumnes ja que han estat el global del grup el destinatari i participant en les activitats proposades en el programa.

Al grup d'alumnes cal afegir els professionals de les diferents institucions que han participat al procés:

a) Institució municipal:

- Investigador principal (el perfil ja ha quedat descrit a l'inici de la tesis).
- Tècnica de Joventut: tècnica municipal de categoria C amb titulació superior. Coordinació de recursos municipals per al programa i coordinació PIDCES.

²¹¹ Els barris de Llefià, Artigues, i Sant Roc de Badalona limiten amb Sant Adrià.

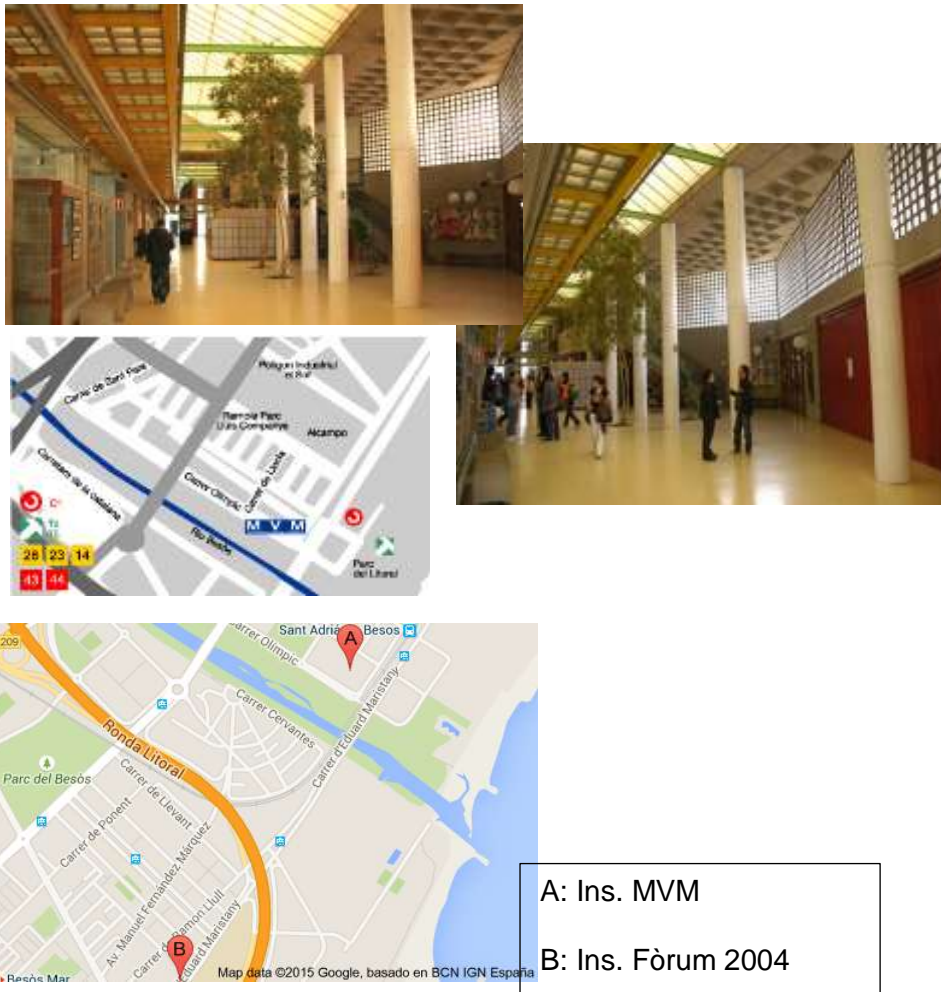
b) institució educativa:

- Equip directiu: Director i Cap d'estudis (psicopedagog i professor de tecnologia, respectivament).
- Professorat: un al primer curs (col·laboració en l'aplicació) i tres a segon, dels quals un ha participat en l'aplicació directa del programa a segon i els altres dos han recollit la proposta per a una nova aplicació a primer (implementació). Cal afegir una professora col·laboradora per a alumnes amb necessitats educatives especials. D'aquests professorat, tres formen part del departament d'idiomes, una psicopedagoga i dos psicòlegs. També s'han considerat informants els tres tutors/es corresponents de cada grup. Parlem llavors d'un total de 7 a primer curs i 18 a segon.

Fig. 52: Quadre resum informants

	CURS 2012/2013						CURS 2013/2014						TOTALS	
ALUMNAT	1r A:		1r B:		1r C:		2n A:		2n B:		2n C:		74 /curs	
	25		24		25		25		24		25			
	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D
	14	11	11	13	15	10	14	11	11	13	15	10	40	34
PROFESSIONALS	3 prof.+ 2 E.D + 3 tutors= 7						6 prof.+ 2 E.D + 3 tutors= 11						18	

Fig. 53: Imatges i ubicació del centre



2.3.2 Tècniques de recollida de la informació.

A continuació es relacionen les diferents tècniques i instruments que s'han fet servir per a la recollida de dades en els diferents moments de la investigació. Aquests tècniques i instruments han estat escollits a partir dels criteris d'investigació descrits amb anterioritat d'investigació acció avaladora. Per a la seva descripció i presentació es procedeix a classificar-les segons el seu caràcter.

2.3.2.1 *Tècniques Qualitatives directes o interactives:*

a) Observació.

L'observació pot funcionar com a tècnica de recollida de dades o com mètode d'investigació (Bisquerra,2000). D'acord amb aquest autor, «és l'observació participant, intensiva i a llarg termini, sense expectatives conceptuals a priori (...) és una de les formes més apropiades d'arribar a una comprensió interpretativa del fenomen». En aquesta investigació l'observació juga un paper molt important ja que ha estat una de les fonts principals d'obtenció d'informació.

«Pot convertir-se en la tècnica preferible i desitjable i fins i tot superior als tests i les proves objectives quan es tracta de comprovar si s'ha assolit objectius relacionats amb destreses, habilitats, actituds o valors (...). pot servir per apreciar l'eficàcia del programa tant en el seu moment final com en el procés d'aplicació del mateix». (Pérez Juste, 2006, 352).

Segons aquest autor, és la tècnica per excel·lència per recollir informació sobre processos. En aquesta recerca ha estat especialment important per recollir informació sobre l'aplicació de les activitats del programa. S'ha realitzat observació directa en la modalitat de participant i no estructurada i durant un període important: dos cursos escolars. Ha estat, per tant, una observació perllongada en el temps. Això ha permès també establir una relació molt propera i força informal amb els participants; el tipus de metodologia participativa i les activitats en format dinàmica (amb component lúdic important) així ho han afavorit. L'investigador, com a observador, ha format part de l grup essent l'acceptació d'aquest com a integrant una característica important (i necessària). Un altre element important és que aquesta observació ha estat "no reactiva" (Bisquerra, op. Cit.), é a dir, malgrat conèixer que l'aplicació del programa era part d'una recerca, els alumnes no tenien coneixement de ser observats excepte en aquelles activitats que eren registrades en vídeo (molt limitades a causa de les qüestions de permisos). Això ha permès l'expressió i recollida de dades en situacions naturals. Per al registre de les observacions s'han emprat les següents tècniques:

- Quadern de camp de l'investigador: quadern de registre diari amb reflexions personals, registre de frases o intervencions dels participants significatives (ocasional i espontànies) i registre d'anècdotes.
- Registres observacionals específics (en determinades dinàmiques com debats o tècniques de grup nominals i presentació de treballs dels alumnes).

A l'Annex 1 es presenta el model de registre observacional que s'ha utilitzat en les observacions específiques realitzades.

b) Entrevistes grupals.

S'han realitzat un total de tres al final de l'aplicació del programa amb tres grups diferents d'alumnes d'entre 6 i 8 alumnes cada grup. amb el mètode de registre audiovisual i realitzant posteriorment la transcripció. La forma de portar-la a terme ha estat mitjançant qüestionari semiestructurat. S'ha escollit aquesta tècnica en refusar la primera intenció que era de fer grup de discussió: la presència de la càmera i la situació no va afavorir aquesta discussió, intentada en un primer moment, i es va optar per canviar cap una tècnica que afavorís en major grau la intervenció del grup. Així mateix, no es tractava tant de discutir sobre un problema concret com de recollir diversos aspectes del desenvolupament del programa i de la participació en l'experiència. La selecció de participants ha estat aleatòria dins del grup (es va triar a l'atzar per numeració). Als alumnes se'ls va lliurar el full corresponent (E1: veure annex 2) a partir del qual es va conduir l'entrevista. L'objectiu era recollir les impressions de l'alumnat sobre el programa realitzat: la seva opinió sobre la metodologia i forma d'abordar les activitats, les activitats en sí i quina autopercepció d'aprenentatge tenien.

c) Entrevistes individuals.

S'han realitzat sis entrevistes semiestructurades al professorat que ha participat en el desenvolupament i implementació del programa. Es van registrar únicament en àudio i es van transcriure. No s'ha fet selecció donat que s'ha efectuat a tot els professors/es que han participat en l'aplicació del programa. L'objectiu era recollir la seva opinió sobre aquest i sobre la forma de treballar que planteja.

Tant les entrevistes grupals a alumnes com les individuals als professors han servit per obtenir informació de forma oral i personalitzada sobre els diferents

esdeveniments i situacions viscudes així com aspectes subjectius provinents dels informants (E2: veure annex 3).

d) Tècnica de Grup Nominal.

La tècnica de grup nominal serveix per a identificar problemes i realitzar propostes per a resoldre'ls (Parcerisa, 1999) així com per copsar l'opinió del grup davant alguna qüestió. Un dels principals motius de l'ús d'aquesta tècnica és que permet la participació de tots els membres mentre que amb altres tècniques de debat grupal no s'obtenen els mateixos efectes. El seu avantatge radica en permetre l'anonimat de les expressions recollint l'opinió de cada membre del grup i permeten la posterior reflexió grupal. Aquesta tècnica s'ha aplicat concretament al final de cada trimestre amb l'objectiu de recollir informació referent a l'avaluació permanent de procés de les activitats, del desenvolupament del programa, nivell de satisfacció dels usuaris amb ell i autoavaluació dels participants. També s'aprofitava la tècnica per a la retroalimentació per part de l'investigador al grup. La fórmula de desenvolupament s'ha fet seguint el model expressat per Parcerisa (Op. Cit.). No obstant, a l'apartat de metodologia proposada per al programa es descriu amb detall el funcionament de la tècnica. Es realitzava un registre observacional al respecte i es recollien les conclusions al quadern de camp. Aquestes tècniques han servit per a la presa de decisió sobre les activitats del programa i la metodologia d'aplicació. En el desenvolupament de l'activitat han estat posades en valor com a moments (experiències) de participació en grup. En aquestes tècniques es recollien principalment les opinions de l'alumnat sobre el treball, les seves aportacions i suggeriments així com l'autopercepció d'aprenentatge.

e) Simulacions.

La majoria de les activitats que el programa planteja es basen en jocs de simulació, dinàmiques de grup i "role playing". Són activitats que permeten la vivència de forma directa dins de l'aula; permeten simulació de realitat. Aquestes activitats no només plantejaven una acció determinada a la classe sinó que proporcionaven una informació que s'analitzava en grup com a part de l'acció reflexió i en consonància als objectius del programa. Per tant també eren font d'informació recollida en l'observació participant. Bisquerra (2000) les defineix com «un model que permet modificar arbitràriament variables i observar les conseqüències de tals modificacions» i les classifica com una tècnica de recollida

de dades en investigació qualitativa. En el nostre cas, i tal com aquest autor també contempla, es tracta més d'una tècnica de generació de dades. Les reaccions i comportaments dels participants en aquestes activitats no només eren l'eix central per a la reflexió de grup sinó que permetien l'observació del desenvolupament competencial de l'alumne. Això permetia la valoració d'idoneïtat de l'activitat i de procés de l'alumnat segons els objectius proposats.

2.3.2.2 Tècniques Qualitatives indirectes o no interactives

a) Enquesta

Les enquestes pretenien recollir l'opinió directa sobre el desenvolupament del programa durant el curs i la percepció d'aprenentatges dels participants així com aspectes de valoració de l'actitud dels docents en el procés. Es van passar una enquesta amb preguntes obertes amb l'objectiu de recollir aquesta informació a partir de respostes lliures. Una a cada finalització de curs (amb el mateix contingut). L'objectiu d'aquestes enquestes era valorar el nivell de satisfacció de l'alumne amb el treball realitzat i la seva percepció d'aprenentatge així com possibles suggeriments (veure annex 4). El seu contingut servia per a la tècnica de grup nominal de final de curs.

b) Qüestionari de pregunta única obert

Anomenat com a Q1, es tractava d'un qüestionari de pregunta única realitzat al final de cada curs que, a més permetia una primera reflexió individual per després realitzar la tècnica de grup nominal. Aquest qüestionari pretén recollir les autopercepcions d'aprenentatge de l'alumnat (veure annex 5). En l'apartat de resultats s'explica la anàlisi de categories que es va realitzar.

c) Anàlisi documental.

Els documents analitzats han estat aquells que podrien proporcionar elements importants en el desenvolupament del programa. A continuació es relacionen:

- Document del currículum oficial d'ESO: l'objectiu era fer un anàlisi de contingut sobre les competències ciutadanes i les habilitats que el conjunt d'assignatures preveu treballar. L'estudi comparatiu amb la proposta de

competències extreta de l'estudi bibliogràfic és el que ha donat com a resultat la primera proposta d'habilitats i competències a treballar. Es van establir com a categories de la anàlisi les referències a competències i competències relacionades amb habilitats socials i participació.

- Publicacions, documents web i altres sobre dinàmiques de grup i tècniques per al treball d'habilitats. Aquests documents s'han revisat per a recollir propostes sobre activitats que tinguessin una eficàcia provada i demostrada en experiències concretes per tal d'adaptar-les per a la seva inclusió al programa.
- Quaderns i materials de l'alumne. El seu quadern de treball era un element important per a veure les seves expressions. Les reflexions de dinàmiques s'iniciaven amb reflexions escrites que posteriorment es posaven en comú. Per tant revisar el discurs expositiu sobre els reflexions individual també ha estat considerat una font important de dades. La revisió d'aquest quadern es feia una vegada al mes. Determinats exercicis plantejats a la programació també demanaven productes de l'alumne del qual també es feia anàlisi.

d) Fotografies i vídeos

Les fotografies s'han realitzat principalment en el desenvolupament d'activitats en el aula per tal de captar de forma visual les situacions en l'espai, formes d'apropiació, possibles limitacions i altres elements visuals que l'anàlisi determini.. Així mateix, l'enregistrament de vídeo s'ha fet en activitats molts concretes amb la dificultat d'haver de controlar si els alumnes participants tenien autorització corresponent. A tal efecte només s'ha gravat en moments en els quals no s'havia de fer evident una exclusió dels participants per aquests motius. Algunes de les fotografies realitzades serveixen per a il·lustrar aquesta tesis.

e) L'investigador com a instrument

A l'enfoc qualitatiu posa l'èmfasis en l'investigador com a instrument fonamental de la investigació (Bisquerra, Op. Cit). D'acord amb Martínez Barragán (2011), l'investigador crea significats d'acord a la seva persona (motivacions, caràcter, necessitats , història personal...) la qual cosa, des de l'enfoc qualitatiu és

necessari i imprescindible a l'hora de buscar i construir significat. Això no s'ha de confondre amb l'objectivitat que s'intenta mantenir en la recollida empírica de dades sinó que fa referència a la inferència com a element de l'anàlisi i el seu valor a la recerca d'investigació acció.

2.3.2.3 Tècniques quantitatives.

a) Pretest / post-tets (P1 i P2)

La tècnica de pretest i post-test permet recollir informació i apreciacions sobre la influència que l'aplicació d'un programa ha pogut tenir en l'evolució d'habilitats, comportaments o actituds. S'ha fet servir per a aquest objectiu una qüestionari mixt que combina preguntes d'elecció de resposta i alguna pregunta d'escala tipus Likert. A l'hora de decidir quin instrument es feia servir s'ha intentat buscar un que oferís unes garanties de validesa interna confiabels. El volum de treball de la recerca feia difícil construir un qüestionari d'aquest tipus per la qual cosa s'ha fet servir una adaptació del qüestionari *La joventut davant la ciutadania* de Cabrera, Marín, Rodríguez i Espín (2005)²¹². La investigació qualitativa permet la creació d'instruments concrets (com de fet s'ha fet amb les enquestes i els altres qüestionaris). No obstant, per a aquesta valoració es va considerar pertinent assegurar una major validesa en l'instrument. L'adaptació va consistir en escollir les preguntes relacionades a la visió de la democràcia i les conductes participatives²¹³. Aquest qüestionari va ser creat i utilitzat per a aquests autors en el seu treball *La joventut davant la ciutadania*. Els continguts del instrument coincideixen altament amb els objectius que pretén l'aplicació del programa, el treball en competència ciutadana i, per tant, s'ha escollit com a eina de treball per a realitzar el pretest i el post-test. Amb l'ús d'aquest instrument s'ha procurat que les preguntes gaudeixin del rigors de fiabilitat i validesa necessaris com a instrument i el treball fet pels autors ens assegurava aquesta pretensió. A l'annex s'inclou el qüestionari adreçat a l'alumnat (veure annex 6). El buidatge de la informació s'ha fet mitjançant taules d' "excel" on s'han abocat els resultats per tal de poder comparar les

²¹² Cabrera i Col. (2005) *La joventut davant la ciutadania* Revista de Investigación Educativa, Vol. 23, n.º 1, págs. 133-172. Disponible a <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/98481/94161>

²¹³ Es pot veure l'instrument adaptat a l'annex 5. L'original no s'ha adjuntat per no augmentar les dimensions del document però és consultable a partir de els dades bibliogràfiques.

dades pretest amb les de post-test en un únic quadre i partir dels percentatges de les respostes.

b) Qüestionaris

Els diferents qüestionaris utilitzats han estat anomenats de la forma que s'explica a continuació, seguint l'ordre on Q1 va ser el qüestionari de pregunta única amb anàlisi qualitatiu que anteriorment s'ha explicat:

- Q2: En finalitzar l'aplicació a segon curs es passa un qüestionari de satisfacció sobre el programa i les activitats. Són 18 preguntes de resposta en escala d'1 a 5 mostrant grau d'acord amb unes afirmacions referents a les activitats (veure annex 7). En el aparat d'avaluació del producte es poden veure els resultats .
- Q3: És un qüestionari que es realitza al professorat que ha tingut contacte amb el programa per tal de valorar la seva adequació per al treball docent. Conté preguntes sobre nivell de satisfacció per a valorar en escala (veure annex 8).

Fig. 54: Quadre resum tècniques i instruments

TÈCNICA/ INSTRUMENT	QUALITATIU/ QUANTITATIU	INFORMANT	MOMENT D'APLICACIÓ	DADES A RECOLLIR
Observació	Qualitativa interactiva	Alumnat	Permanent	Valoració del procés, registres observacionals, interacció dels participants, efectivitat i evolució de les activitats.
Entrevistes de grup	Qualitativa interactiva	Alumnat	Final aplicació	Valoració del programa per part de l'alumnat. Valoració de la metodologia. Autopercepció d'aprenentatge.
Entrevistes individuals	Qualitativa interactiva	Professorat	Final aplicació	Valoració del programa
Tècnica Nominal de grup	Qualitativa interactiva	Alumnat	Final de cada trimestre (2012 - 2014) (6 aplicacions)	Opinions i aportacions sobre les activitats. Autopercepció d'aprenentatge. Dades per presa de decisions metodològiques
Simulacions	Qualitativa interactiva	Alumnat	Permanent	Desenvolupament de competències

Qüestionari obert Q1	Qualitativa no interactiva	Alumnat	Final curs 2012/2013 i 2013/2014	Opinió desenvolupament programa. Autopercepció d'aprenentatge. Nivell de satisfacció amb el programa.
Anàlisi documental	Qualitativa no interactiva	<ul style="list-style-type: none"> - Currículum oficial de secundària. - Material alumnat. - Publicacions activitats i dinàmiques 	Gener-Març 2012 Cada mes Permanent	Competències. Efectivitat activitats. Recursos i activitats.
Pretest/ Post-test	Quantitativa	Alumnat	Inici aplicació / final aplicació	Evolució d'habilitats, comportaments, actituds i opinions. Efecte del programa
Qüestionari Q2	Quantitativa	Alumnat	Final aplicació	Valoració de els activitats. Autopercepció d'aprenentatge
Qüestionari Q3	Quantitativa	Professorat	Final aplicació	Valoració del format de presentació del programa
TÈCNICA/ INSTRUMENT	QUALITATIU/ QUANTITATIU	INFORMANT	MOMENT D'APLICACIÓ	DADES A RECOLLIR

2.3.3 Anàlisi de dades

Com a necessitat i característica pròpia del procés d'investigació acció i d'avaluació formativa definit, l'anàlisi de les dades (de la informació) s'ha anat realitzant de forma contínua. En la metodologia qualitativa, l'anàlisi de les dades va paral·lela i simultània a la recollida (i producció) de les mateixes (Bisquerra, 2000; Pérez Juste, 2006). No es distingeix com una fase necessàriament diferent. La interacció entre observació i interpretació és permanent (reflexió-acció).

Afirma Pérez Juste (Op. Cit.) que una característica del que s'anomena "dada" en la investigació qualitativa és la seva diversitat i complexitat. Diu l'autor que seria més encertat parlar d'una "captació" que d'una dada donat que els instruments qualitius no només seleccionen sinó que també transformen. Taylor i Borgdan (1986) diuen que l'investigador presenta i ordena les dades d'acord amb allò que ell considera important i pren decisions sobre el que ha d'observar, preguntar i registrar de forma que determina el que es pot descriure i la forma en que es descriu.

Per a Pérez Juste, aquest procés requereix reduir les dades (classificar, estructurar, ordenar i agrupar), presentar-les (interpretar i expressar resultats) i verificar les conclusions. Els dos darrers passos són els que s'expressaran als capítols corresponents, a "resultats i conclusions". El primer s'ha anat realitzat de forma simultània al desenvolupament de l'etapa de procés. Tot i així es defineix una etapa d'anàlisi de dades finals d'acord amb la dimensió d'avaluació de producte del model CIPP que servirà per a una anàlisi de les dades finals en revisió de les avaluacions anteriors i que ha de permetre aplicar els quatre aspectes que aquesta dimensió contempla (impacte, efectivitat, sostenibilitat i transferibilitat).

Per a portar a terme aquest anàlisi de dades progressiu s'ha seguit la tècnica de l'anàlisi de contingut. D'acord amb Andréu (1998), qualsevol anàlisi de contingut ha de realitzar-se en relació amb el context de les dades i justificar-se en funció d'aquest. L'investigador pot reconèixer el significat d'un acte situant-lo dins del context social on la situació es produeix. S'intenta una anàlisi qualitativa en la línia del que expressa Krippendorff (1990, 7 i 10): «procurar comprendre les dades no com un conjunt d'esdeveniments físics, sinó com a fenòmens simbòlics i abordant el seu anàlisi directe (...) en una orientació fonamentalment empírica, exploratòria, vinculada a fenòmens reals i de finalitat predictiva». Aquest autor defineix l'anàlisi de contingut com una tècnica d'investigació «destinada a formular, a partir de certes dades, inferències reproduïbles i vàlides que puguin aplicar-se als eu context» (p. 28).

Com a procediment en l'anàlisi de contingut s'han seguit els següents passos:

- Obtenció de la informació: Prèviament s'han establert les categories a priori que es pretenien observar. S'ha tingut en compte també el registre d'informació aplicable al que es podria anomenar "categories no previstes". La freqüència d'aparició de dades referents a aquests categories originava la seva inclusió dins de les primeres. Pel que fa a les vies d'obtenció, si les vies eren observacionals s'han realitzat registres narratius al respecte: el quadern de camp i les fitxes d'observació. En el cas de quadern de camp s'ha fet servir un sistema personalitzat guiat per l'autoreflexió. En els instruments de producció narrativa (material propis, qüestionaris oberts) s'ha treballat directament sobre el text narratiu. En el cas de les entrevistes grupals i entrevistes en profunditat s'han realitzat transcripcions per obtenir text escrit. Feta la captura i transcripció de la informació es passava a la seva categorització.

- Codificació de la informació (organització i categorització). S'han establert diverses categories per tal de poder anar codificant la informació. A tal efecte s'han realitzat subratllats de colors, mapes visuals i un "quadern de codificació" on s'han agrupat les dades per afavorir l'anàlisi. Cal afegir que prèviament s'ha fet necessari l'organització i selecció d'una informació que s'ha anat produint en quantitats molt grans.
- Integració de la informació. El procés és cíclic i la informació obtinguda i categoritzada havia de ser analitzada per poder mantenir els cicles d'avaluació contínua així com els de reflexió acció de manera que es pogués realitzar l'adaptació progressiva del programa i la seva valoració. A la vegada s'identificaven aquelles dades útils en la valoració de producte.

2.4 Síntesis

A continuació, mode de síntesis d'aquest capítol de metodologia es presenta un primer quadre resum de tot el procés. Seguidament l'esquema de sistematització d'un projecte social (Pérez Serrano, 2006) ens permet identificar els fases d'una intervenció de tipus social. Aquesta visió completa la visió d'investigació acció ja definida situant-la en el marc de la intervenció social (marc també d'aquesta investigació).

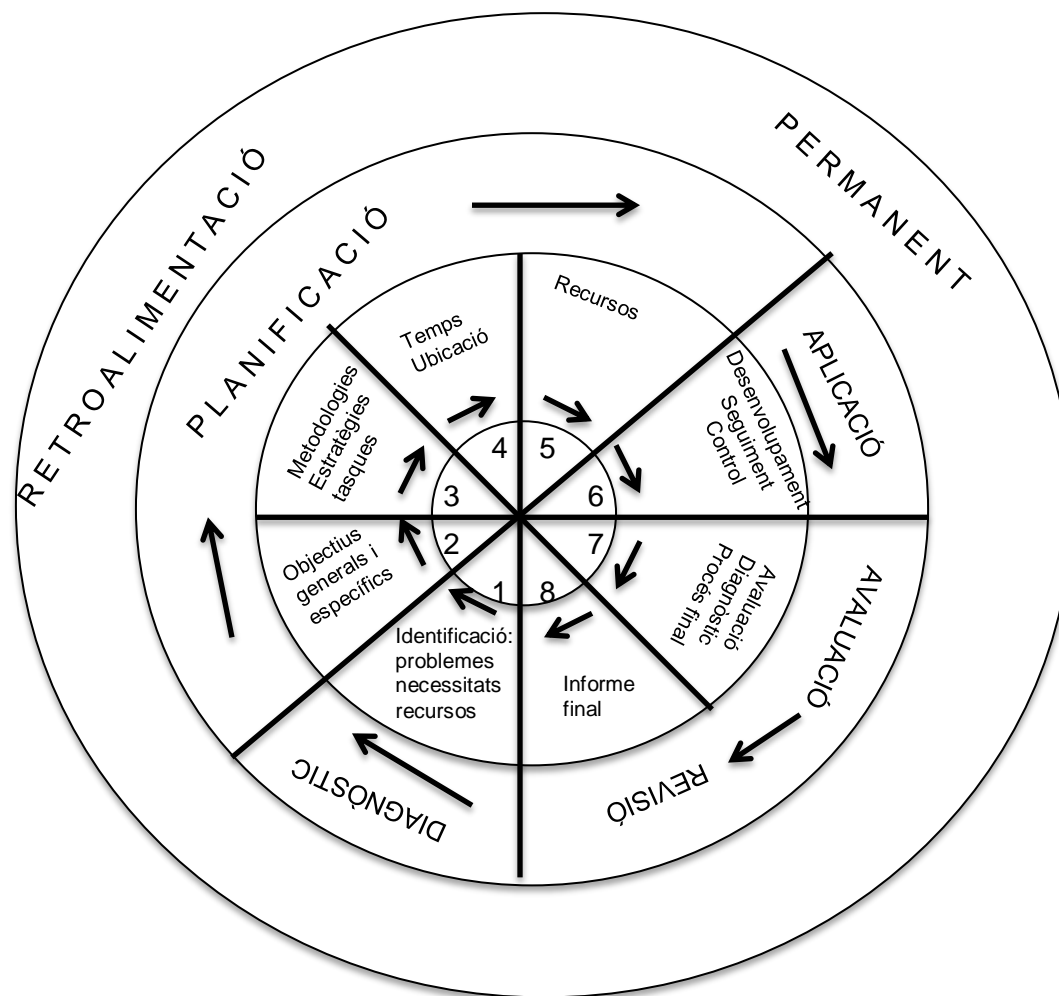
Fig. 55: Quadre resum del procés de recerca (pàgina següent).

PARADIGMA	TEORIA CRÍTICA: PARADIGMA CONSTRUCTIU (SOCIOCRICTIC) PARTICIPATIU																			
METODOLOGIA	QUANTITATIVA: RECERCA AVALUADORA PARTICIPATIVA (CIPP D'STUFFLEBEAM) AMB LòGICA D'I-A PARTICIPANT (model Whitehead i model Kemmis)																			
EIXOS	Eix 1: ELABORACIÓ DEL PROGRAMA					Eix 2: POSTA EN MARXA I APLICACIÓ					EIX 3 AVALUACIÓ									
FASES	1: Planejament.			2: Definició teòrica i concreció.			3: Disseny del programa.			4: Aplicació, desenvolupament i Implementació.			5: Anàlisi de les dades.			6: Conclusions i informe.				
Contingut de la fase	Objectius i plantejament d'ela recerca- intervenció. Constitució equip investigació. Elaboració projecte. Contacte i acord institucions. Diagnòstic			Revisió bibliogràfica (tema general, aspectes concrets). Extracció elements definitoris i constituents			Elaboració esquema bàsic de competències. Definició de la metodologia de la proposta. Elaboració dels eixos principals. Decisions curriculars			Aplicació, desenv. i implementació. 			Anàlisi de les dades. Doble procés: a) simultani i continu amb fase anterior b) final			Conclusions: conèixer opinions i impacte, elaboració informe. Impacte Efectivitat Sostenibilitat Transferibilitat				
Procés	Diagnòstic					Elaboració					Aplicació i implementació					Valoració				
Fases CIPP	CONTEXT					ENTRADA					PROCÉS					PRODUCTE				
TEMPORALITZACIÓ	Gener – juliol 2012										Setembre 2012-Juny 2014 (cursos 12/13 i 13/14)					Juliol 2104–set. 2015				
	G	F	Mç	A	Mg	J	JL	S-O- N-D	G-F- Mç	A- Mg-J	Jl	S-O- N-D	G-F- Mç	A- Mg-J	Jl-D	G-Mç	A-Jl			
Aplicació tècniques i instruments:	Reunions										Pretest					Postt.				
TG: Tècniques de Grup;											TG TG TG TG TG TG					TG TG TG				
Q: qüestionaris											Q1					Q*				
E: entrevistes 1 i 2	Revisió bibliogràfica										Quadern de camp – Registres observacionals					(*) Q1, Q2 i Q3				
											Reflexió acció					E				
	Anàlisi documental										Anàlisi de contingut									
RIGOR CIENT.	Credibilitat					Transferibilitat					Dependència					Confirmabilitat				

Fig. 56²¹⁴: Sistematització del projecte social (Pérez Serrano, 2006)

L'esquema anterior ens permet una visió molt general i global de les fases, processos, eixos i elements principals de la recerca a mode de resum de tot el que s'ha explicat. No és fàcil resumir una investigació dins un únic quadre. Cal afegir que malgrat un linealitat cronològica predominant en el quadre, s'ha d'entendre que predomina el procés cíclic permanent com intenten reflectir les fletxes de circulació de color taronja.

L'esquema adjunt reflecteix aquesta circulació permanent pròpia dels projectes socials i de la investigació acció il·lustrant la sistematització del treball (Pérez Serrano, 2006).



²¹⁴ Font: Sistematització del projecte social, Pérez Serrano (2006, pag. 37). El quadre no defineix les fases de la investigació sinó la sistematització global del procés seguit

3 DESENVOLUPAMENT I PRODUCTES DE LA INVESTIGACIÓ

Com s'ha vingut dient al llarg d'aquest treball, el seu motiu principal i objecte prioritari ha estat l'elaboració i validació d'un programa d'activitats per al desenvolupament de competències per participar. Per tant es considera que és aquest el veritable resultat de la investigació realitzada. Però no seria un treball complet o rigorós sense incloure també l'avaluació. Així doncs els resultats són realment dos: el programa, en un format preparat per a la seva aplicació, i l'avaluació del mateix a partir de la seva experimentació i implementació real a un centre de secundària. A aquest apartat s'exposaran aquests resultats descrivint també els processos i desenvolupament de la recerca.

Començarem per presentar els aspectes previs del programa: els antecedents, objectius i competències que vol treballar, continguts i plantejaments metodològics. Pel que fa a les competències, aspecte important en aquest treball, el procés seguit per a la seva definició s'explica de forma detallada a l'apartat d'avaluació. Als continguts es presenten els temes i l'estructura inicial plantejada per a la recerca i aplicació d'activitats. Les recomanacions metodològiques que es fan deriven dels principis teòrics expressats així com del posicionament ideològic de l'investigador i queden justificades al marc teòric.

Després d'això es presenta el procés d'avaluació del programa a partir del model CIPP de Stufflebeam. En la descripció del procés d'avaluació es descriurà també el procés d'aplicació de forma cronològica i s'exposaran els resultats derivats de la anàlisi de les informacions i dades obtingudes amb els instruments i processos presentats a l'apartat anterior de metodologia. El disseny de passos i preguntes que conforma aquest model servirà de guia per descriure el desenvolupament i l'aplicació realitzada i per exposar les conclusions de l'avaluació.

Posteriorment, i com a conseqüència de tot el procés seguit, es presenten les activitats concretes, resultat i finalitat (juntament amb l'avaluació) d'aquesta recerca.

3.1 “Aprenc a Participar”: el programa

Per a Pérez Juste (2006), un programa és un pla sistemàtic que dissenya un educador com el mitjà per assolir les seves fites educatives. Com a mitjà per abordar la qüestió de la que parteix la present investigació i, en concret, la seva aportació al respecte és una proposta d'intervenció didàctica per ser incorporada al currículum de primer cicle de la ESO (primer i segon curs). En la terminologia adequada és un programa. Tot i així, es vol començar la presentació de la proposta aclarint que “Aprenc Participar” pretén ser més que un programa convencional d'activitats. Almenys no vol ser un grapat d'activitats amb una aplicació mecànica de les mateixes. La seva proposta metodològica i la forma d'aplicació vol un treball docent més acurat que anar fent activitats més o menys divertides per (per dir-ho així) anar omplir el temps. Dit breument: cal investigació acció i participació en la seva aplicació.

Existeixen multitud de programes sobre habilitats i competències. Havent fet revisió de molts d'ells, es constata com en molts d'ells, malgrat voler treballar habilitats, plantegen activitats de tall acadèmic i poc (o gens) vivencials. És a dir, mantenen esquemes propis dels exercicis habituals dels llibres de text i de les fitxes de treball habituals de les aules. Aquest programa en té activitats d'aquest tipus però no són les principals ni la base fonamental.

El primer plantejament metodològic és que per treballar habilitats necessitem experimentar i practicar situacions que requereixin habilitats i/o evidencin la seva necessitat. Parlem d'aprenentatge vivencial. Les activitats proposades, però, no són gaire cosa si el programa no es concep en una globalitat metodològica on els valors i ideologia promotora en són plenament presents. Per dir-ho d'una forma atrevida, ha de ser un programa en mans de “convençuts” i “convençudes”, de militants de pedagogies actives, antiautoritàries, centrades en l'alumne i que creguin plenament en el desenvolupament de competències com en un camí cap a l'autonomia i creixement de la persona en un món de reptes que necessita de la implicació de tots i totes. És per això que els aspectes metodològics que s'indiquen no són una recomanació d'aplicació sinó que són elements integrants del programa. Difícilment les activitats proposades poden ser portades a terme des d'altres perspectives

metodològiques més clàssiques o escolàstiques i per docents no implicats en el projecte o desmotivats.

Es presenta el programa com a part d'aquesta investigació, com l'aportació principal resultant del procés d'investigació acció participant portat a terme i que s'ha descrit profusament en el capítol anterior. Els aspectes metodològics que es descriuran justificaran la insistència en aquests aspectes i les nocions de lògica metodològica i coherència que s'han abordat.

3.1.1 Antecedents

Aquest programa té el seu antecedent en una experiència portada a terme per Casals de Joves²¹⁵ de Catalunya a un centre de secundària de la ciutat de Barberà del Vallés. Casals de Joves de Catalunya, segons podem veure a la seva web, és una federació que «agrupa associacions juvenils per l'autogestió, la democràcia i la transformació social». Entre les seves línies de treball trobem el foment de la participació a partir del desenvolupament de projectes d'educació popular (González i Mestres, 2010). Dins d'aquests projectes, l'entitat va elaborar una proposta de crèdit variable sobre "ciutadania i participació" al 2005. Aquesta proposta va ser portada a la pràctica a dos centres públics de la ciutat de Barberà del Vallés²¹⁶ en col·laboració amb l'Ajuntament de la ciutat (àrees de Participació Ciutadana i Joventut). A partir d'aquesta experiència, les entitats Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia²¹⁷ i Escola Lliure El Sol²¹⁸ -totes dues, a l'igual que Casals de Joves de Catalunya, pertanyents

²¹⁵ <http://espai.casaldejoves.org/casalsdejoves/>

²¹⁶ IES LA Romànica i IES Can Planas.

²¹⁷ <http://www.ferrerguardia.org/es/> . «Es una entitat que des de la investigació social aplicada, aporta propostes estratègiques i assessoraments a les administracions públiques. La Fundació Ferrer i Guàrdia dóna suport al moviment associatiu i té aliances amb entitats d'educació popular arreu del territori català. Treballa en l'àmbit de la joventut, l'educació, la participació democràtica, la ciutadania europea i les polítiques públiques, en general» (extret de la pàgina web).

²¹⁸ www.escolaelsol.org «L'escola és una institució no lucrativa fundada per la Fundació Ferrer i Guàrdia i Esplais Catalans el 15 de gener de 1992 i que immediatament s'acredita com a escola de formació d'educadors en el lleure. S'hi han associat progressivament l'Associació de Casals i Grups de Joves de Catalunya, la Fundació Terra, Acció Escolta de Catalunya, la Joventut Europea Federalista, XarxAteneu, Cooperació i Encís SCCL. L'escola té un conveni de col·laboració amb l'Associació de Mestres Rosa Sensat, que facilita l'intercanvi de coneixement, recursos i projectes. Com a missió defineix: impulsar el coneixement i el creixement dels activistes, dirigents i treballadors/es de l'educació popular i l'economia social, per a la millora de les condicions de vida i la plena ciutadania dels ciutadans i ciutadanes» (extret de la web de l'entitat).

al moviment educatiu MLP²¹⁹ (Moviment Laic i Progressista)- van assumir la promoció del programa creat i experimentat per Fidel González i Aida Mestres, membres de l'entitat i del claustre de l'escola esmentada. A tal efecte es va crear un material específic, no publicat en inici, i amb el que es volia portar a terme l'experiència a altres centres de secundària amb l'aval de totes aquestes entitats del MLP.

Els eixos didàctics del crèdit partien de la idea dels autors (citada també al marc teòric d'aquesta tesis) que expressa que per participar cal voler, poder i saber. Les seves activitats giren entorn a aquests tres eixos i els objectius eren (González i Mestres, 2010):

- Despertar l'interès pels afers públics i per la seva vinculació a ells.
- Identificar i comprendre les necessitats i els interessos personals i col·lectius.
- Dotar d'eines i habilitats socials per participar.
- Fomentar la participació.
- Fomentar la responsabilitat en la construcció i el desenvolupament de la comunitat.

El crèdit es va realitzar també a un centre de Sant Esteve Sesrovires. Posteriorment es va portar la proposta a l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs. Una de les recomanacions dels promotors del crèdit era que l'experiència fos portada a terme als diferents centres per persones amb la formació suficient i amb vinculació al territori. De la validesa i garantia experta del personal a càrrec de la dinamització del crèdit s'encarregava l'Escola Lliure El Sol amb la seva estructura de formadors i formadores. A Sant Adrià de Besòs es dona el cas que un dels tècnics de referència al Servei de Joventut és formador col·laborador de l'escola, la qual cosa és aprofitada per tal que es porti a terme el crèdit de forma coordinada entre

²¹⁹ <http://mlp.cat/es/>. «El MLP es defineix com una eina per a una transformació en profunditat de la societat partint de la base de l'ideari laic i progressista. Està constituït com una coordinadora a l'empara de la Llei d'associacions i el seu funcionament és federal. L'MLP pretén que s'identifiqui socialment una manera d'entendre la vida, compromesa amb els valors de la racionalitat i el lliure pensament en l'acció diària de les seves entitats membres i en la seva tasca educativa i social, basada en la raó» (extret de la pàgina web de l'entitat).

L'Ajuntament i l'Escola Lliure El Sol. Aquest formador és l'autor de la present investigació, i aquesta circumstància s'ha anat explicant amb anterioritat.

Un cop l'acord entre les dos entitats, es va proposar als dos centres públics de la ciutat la possibilitat de portar a terme el crèdit a quart d'ESO. Va ser l'Institut Manuel Vázquez Montalban²²⁰ l'únic dels consultats a la ciutat que va respondre interessant-se per l'activitat. D'aquesta forma es va portar a terme en els cursos 2010/2011 i 2011/2012 segons la proposta publicada pels autors esmentats anteriorment. Al 2010, González i Mestres publiquen l'experiència de Barberà del Vallés al treball *Educación en participación, una asignatura pendiente. L'experiencia d'un crédito de participación*²²¹.

L'aplicació d'aquest crèdit a quart d'ESO al centre Manuel Vázquez Montalban de Sant Adrià de Besòs durant el curs 2010/2011 va servir per a la realització d'una recerca de final del màster Educació per a la Ciutadania i Valors de la Universitat de Barcelona que l'autor d'aquesta tesi va cursar durant aquell mateix curs.

Aquesta recerca partia de la pregunta següent:

«Com ha influït la realització d'una proposta didàctica específica sobre participació i ciutadania en l'elaboració-reconstrucció d'aquests dos conceptes i dels models de participació en un grup d'adolescents de quart d'ESO de l'Institut Manuel Vázquez Montalban de Sant Adrià de Besòs». (Rodríguez Venegas, 2011, treball no publicat).

En aquest treball de recerca ja es contemplava una possible continuació:

«Podria ser el punt de partida d'una recerca més àmplia, potser la tesis, en la línia de dilucidar clarament quines són les competències pròpies que permeten ser actiu com a ciutadà i ciutadana i participar en el desenvolupament i la construcció social i com fer una proposta de treball curricular al respecte als centres educatius i als àmbits no formals per tal d'educar aquests ciutadans i ciutadanes "en" i "per" la participació» (cita textual extreta del treball esmentat).

²²⁰ En el capítol següent, en parlar del context d'aplicació es detallarà més informació sobre el centre.

²²¹ Disponible a <http://espai.casaldejoves.org/recurs/educar-en-participacio-una-assignatura-pendiente-libre-2/>

La realització del crèdit durant els dos cursos amb alumnes de quart va ser valorat molt positivament per part de la direcció del centre i dels tutors dels cursos implicats. D'aquesta forma, a final del curs 11/12, es rep la proposta per part de l'institut de traslladar aquest mòdul a primer de la ESO. Les argumentacions d'aquesta proposta per part del centre són que s'observen millores en les actituds dels alumnes al llarg del treball en un moment, el quart de l'ESO, en el que molts d'ells han d'abandonar el centre en finalitzar l'etapa obligatòria. Donat que moltes d'aquestes millores consideren que reverteixen en les actituds i comportaments de convivència, el centre vol experimentar fer el treball des de primer d'ESO.

Davant d'aquesta proposta es consideren les següents circumstàncies que dificulten una aplicació directa a primer curs:

- Les activitats estan pensades (tipologia, descripcions, nivell de dificultat possible, etc.) per a adolescents de 16-17 anys.
- La pràctica docent portada a terme era d'una hora setmanal a un grup (a primer es plantegen dos hores setmanals a tres grups).
- La proposta es feia durant un únic trimestre d'un sol curs. La nova proposta ha de contemplar els dos primers cursos de primer cicle d'ESO²²² i tot el curs lectiu així com tres grups classe.

A partir d'assumir el repte de l'encàrrec i vinculant les aspiracions d'investigació personal que s'han expressat en el tema d'habilitats i participació, es veu una oportunitat d'unificar aquest treball per complir, d'una banda, l'objectiu de crear una programació específica per a primer cicle de l'ESO centrada en les habilitats participatives en la línia oberta per l'experiència del crèdit variable i, d'altre, realitzar un treball investigador en el marc universitari que reforci i validi l'experiència realitzada per a la seva possible generalització. És en aquest marc que es desenvolupa el corresponent projecte de doctorat i posterior investigació i tesis doctoral.

²²² Tot i no se l'objecte d'aquest treball, es parlarà també de les opcions de continuació del programa tant a tercer (A l'assignatura d'Educació per a al Ciutadania) com a quart de l'ESO (aplicant el crèdit variable amb les modificacions oportunes).

La primera tasca, però, era dissenyar el programa específic per als dos primers cicle de l'ESO

3.1.1.1 Un nom per a un programa: Aprenc a Participar

La decisió del nom per a un programa educatiu no és una qüestió que, creiem, s'hagi de prendre de manera lleugera. Habitualment el nom dels programes acostumen a ser descriptius del seu contingut però força centrats en els especialistes, en els aplicadors. Es tracta que es reconegui a priori de que va amb facilitat. Aquest darrer aspecte ha estat un criteri prioritari en aquest cas però en tot moment s'ha tingut en compte un altre factor més important encara i coherent amb el posicionament ideològic al voltant de l'educació i de la participació: centrar el focus d'atenció en l'usuari real del programa: l'alumne. És per això que finalment es va optar per un nom que permetés a l'alumne reconèixer en tot moment a on es volia anar, quin era l'objectiu. Un objectiu, a més, no del docent sinó propi.

Cal tenir en compte també que aquest programa s'havia de situar en un espai curricular determinat. En aquest cas es va optar per l'espai d'Ensenyaments Alternatius a la Religió, abreujat ARE en el llistat d'assignatures. Això pot semblar no important però tradicionalment tant l'alumne com el professorat anomenen generalment així o com "alternativa" a qualsevol contingut curricular que s'hi introdueixi. Aquest era per tant un dels primers objectius: que ningú tingués la sensació d'estar fent una sèrie d'activitats "alternatives" a res o complementàries. Durant tot el procés s'ha insistit força als alumnes sobre el nom del programa i sobre el que fem: aprendre a participar desenvolupant habilitats personals i explorant formes de treballar amb els altres. Ser conscient d'això és important i, per tant és important la declaració d'intencions que formula, d'entrada, el nom del programa. "Aprenc a Participar" fa us del present d'indicatiu de forma intencional, com una acció que es desenvolupa constantment en el present, en acció. Tot i l'important component de l'aprenentatge cooperatiu i en grup, no es va optar per la primera persona del plural per la voluntat expressa de remarcar la importància del jo en aquest aprenentatge i del paper personal que no ha de quedar diluït en el conjunt, que demana i fa visible una responsabilitat personal clara: jo sóc qui aprèn, i ho faig de manera conscient.

Un altre aspecte a destacar és que el nom refereix també el caràcter obert del programa: permet incloure dos tipus d'ampliacions al programa:

- Activitats i accions paral·leles provinents d'altres vies al centre com ara: intervenció en activitats del centre (lúdic festives o de gestió), col·laboracions amb agents externs (entitats, serveis municipals, etc.). La condició i la justificació seria que configuressin espais i entorns on portar a terme l'aprenentatge fent (aprendre participant) més enllà del que es fa a l'aula.
- Continuar el treball en el segon cicle de l'ESO (3r i 4rt.). En aquest sentit ja s'està treballant amb la direcció del centre de poder continuar la metodologia del programa en l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania de tercer i amb la mateixa promoció de segon que ha finalitzat el programa. La mateixa intenció es té per al quart curs de forma que, al final del procés, durant tota l'ESO s'hagi instaurat al centre una fórmula per treballar l'educació de la participació.

3.1.2 Objectius del programa i competències de treball

Els objectius del programa, diferenciats òbviament dels objectius de la recerca, serien aquells que es persegueixen amb l'aplicació del mateix. Per tant aquests objectius deriven clarament de la totalitat d'intencions i propòsits que s'han anat exposant anteriorment. Són, per tant, conseqüència dels plantejaments i posicionaments realitzats en els apartats anteriors.

3.1.2.1 Objectius Generals

Són objectius generals del programa:

- Educar les competències per participar en els adolescents.

Aquest és l'objectiu principal del programa, la seva intenció. L'aplicació de les diferents activitats pretén crear un espai d'experimentació i desenvolupament d'habilitats personals i grupals (socials) que afavoreixi tenir eines per a participar i, alhora, participar en el propi espai. Tot en un cicle que potenciï la consolidació de les competències per participar.

- Potenciar les habilitats participatives existents en els adolescents.

Molts adolescents ja posseeixen habilitats participatives. El seu desenvolupament personal tant dins de l'escola como fora pot haver permès aquesta situació òptima (família, possible lleure educatiu o, en general, experiències participatives). El programa permetria la posta en pràctica i desenvolupament així com un cert aprenentatge vicari per a la resta de companys i companyes (con s'ha parlat, en els adolescents el grup d'iguals juga un important paper)

- Desenvolupar la competència ciutadana.

És aquesta una competència expressament explicitada en el currículum de secundària. És un dels seus propòsits present en diferents assignatures generals (ciències socials, llengua, etc.) i en específiques (educació per a la ciutadania i en valors, ètica...). El programa vol implementar la proposta del currículum i presentar una aportació curricular a l'espai d' "ensenyaments alternatius". Actualment el sistema educatiu treballa opcions al respecte, algunes de les quals giren entorn a l'educació en valors, convivència, etc. Aquest programa podria ser una opció vàlida en aquest nou context.

- Potenciar el protagonisme de l'adolescent en el seu procés d'aprenentatge.

L'estructura i format de les activitats així com la metodologia d'aplicació pretenen propiciar que l'alumne sigui capaç de protagonitzar el seu aprenentatge de forma que desenvolupi habilitats al respecte: prendre decisions, realitzar aportacions al grup, valorar i avaluar el que es fa, fixar-se

expectatives, etc. L'aprenentatge vivencial i cooperatiu i la participació seran la via.

- Desenvolupar competències emocionals en els/les adolescents.

La participació implica habilitats socials i emocionals. En gran mesura les competències per a participar són competències socioemocionals. Així mateix, el desenvolupament emocional de l'adolescent ha d'afavorir la seva autoestima i el seu apoderament, claus per a la visió positiva de l'adolescència i per a la seva participació protagonista.

3.1.2.2 *Objectius secundaris.*

A partir de les finalitats principals del programa, la seva aplicació i el treball que proposa amb l'alumnat adolescent permet treballar altres objectius relacionats:

- Apreciar el valor de la participació.
Participar i protagonitzar els processos que el programa planteja ha de permetre posar en valor la participació i apreciar els seus beneficis.
- Potenciar l'esperit crític.
A partir de les contínues reflexions i pràctica de l'expressió de l'opinió.
- Millorar el clima de convivència a l'aula.
L'autoconeixement, el treball en equip i el treball cooperatiu pretenen millorar les relacions interpersonals. En aquesta mateixa línia està també el següent objectiu.
- Aprendre a resoldre conflictes a partir de la cultura de la pau.
- Augmentar el sentiment d'identitat i pertinença.
En la mida que l'adolescent s'identifiqui, resolgui els seus conflictes d'identitat (propis de l'edat) i se "senti part de", s'afavorirà la motivació per participar.

- Potenciar una cultura democràtica entre els adolescents.
La pràctica vivencial que expressa la metodologia del programa pretén també impregnar als participants d'una cultura democràtica que posi en valors els comportaments democràtics.
- Fomentar el treball en equip.
Tot el treball cooperatiu i vivencial es basa en el desenvolupament d'aquesta estratègia de treball que requereix la participació activa de tothom.
- Potenciar l'actitud indagadora i la creativitat.
Aquestes dos habilitats són molt importants per a la participació i les propostes del programa volen al·ludir constantment a aquests actituds presumiblement presents en els adolescents (la imaginació i la creativitat en són característiques pròpies de l'infància i de l'adolescència que cal aprofitar, potenciar i posar en valor).
- Fomentar l'aparició de comportaments altruistes i solidaris.
El treball en la comunitat i el coneixement de l'entorn i dels serveis i entitats de la ciutat pretén oferir espais d'implicació i participació comunitària.

3.1.2.3 *Les competències a treballar*

Aquest és un programa que pretén el treball d'habilitats relacionades amb la participació. Habilitats que formen part de la competència genèrica de participar, en els termes que sobre el concepte ja s'ha treballat en aquesta tesis. A continuació s'exposaran les competències sobre les que el programa vol treballar. Més endavant s'explica el detall del procés seguit fins arribar a aquest llistat de competències així com es justifica el model de redacció escollit.

- S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.
- Diferencia els interessos particulars dels del grup (col·lectius) en situacions de treball conjunt prenent en compte l'interès de la col·lectivitat.

- És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.
- Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.
- Manifesta interès per la situació i estat futur del planeta, medi ambient i actualitat social i política de forma demanant informació i mostrant les seves opinions al respecte.
- Te conductes d'ajut als altres i de solidaritat per realitzar esforços personals i accions des de l'altruisme.
- Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres.
- Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.
- Realitza argumentacions per dialogar, negociar i prendre decisions col·lectives de forma respectuosa.
- Mostra iniciativa per implicar-se en activitats i formar part de grups.
- Fa ús dels mitjans col·laboratius propis de l'entorn 2.0 per buscar, crear i compartir informació i en les seves activitats quotidianes des d'una conducta crítica i constructiva.
- Coneix els mecanismes de presa de decisions més immediats per tal de fer-ne ús d'acord als interessos propis i col·lectius.
- Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

3.1.3 Continguts i estructura del programa

3.1.3.1 Continguts del programa

A partir dels objectius plantejats i per abordar el treball de les competències establertes, l'esquema de continguts plantejat inicialment ha estat el següent:

- La identitat amb les grups de pertinença. Coneixement del centre i els eu funcionament, identificació amb la ciutat com a entorns més propers.
- La cohesió de grup i la confiança en el grup. Sentiment de pertinença.
- El treball en equip com a estratègia per treballar junts.
- El lideratge. Què és liderar. Proactivitat i emprenedoria. La capacitat d'emprendre, protagonitzar i liderar processos.
- Les opinions. Les meves opinions i les opinions dels altres. El valor de l'opinió i la capacitat d'expressió de la pròpia i respecte de la de l'altre.
- El diàleg com a forma de relació i com a forma de creixement conjunt.
- Les meves emocions. Gestió de les emocions, en especial de la ràbia.
- La resolució pacífica de conflictes. Conèixer les claus per a la resolució de conflictes de forma constructiva i pràctica de la mediació.
- Empatia i escolta activa. El treball amb l'altre, el valor de l'alteritat.
- La presa de decisions. Processos, formes i aspectes a tenir en compte.

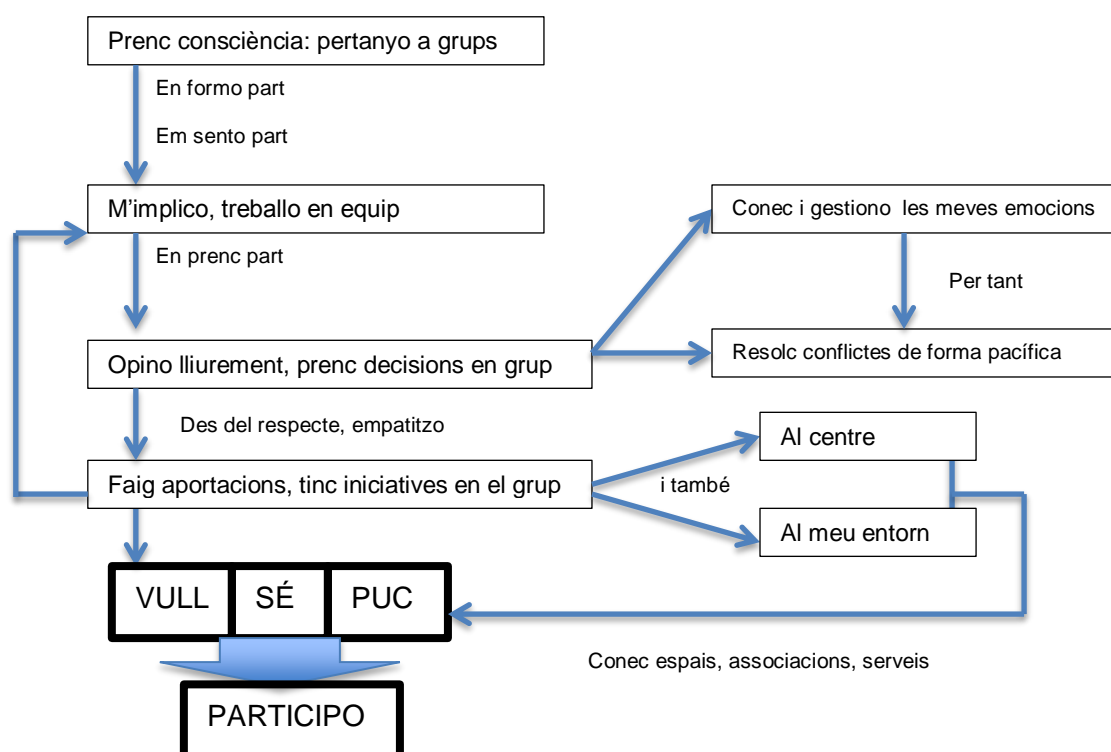
Aquests continguts s'aborden, com s'ha indicat, a partir de la presentació de situacions que permeten la reflexió al respecte i centren el treball en habilitats concretes. Per al treball de cada contingut s'han escollit entre tres i quatre activitats possibles. La font d'aquestes activitats ha estat la revisió documental de programes específics en habilitats, experiències i propostes portades a terme des de l'educació

formal i no formal i les experiències pròpies de l'investigador en el seu treball anterior amb adolescents (des del lleure educatiu). Aquestes activitats han estat adaptades en la majoria dels casos a les característiques i necessitats del context. La configuració definitiva de l'activitat ha estat producte dels següents processos:

- La consideració tècnica d'idoneïtat i pertinença a partir dels objectius i continguts plantejats.
- La seva aplicació en els tres grups classe i conseqüent procés d'adequació.
- La valoració dels alumnes: observació dels efectes, grau de dificultat i comentaris i aportacions de l'alumnat.
- Avaluació global del programa.

Com ha resultat del tot el procés s'ha elaborat finalment el material corresponent a les fitxes d'aplicació que es presenten com a resultat a l'apartat 3.3. Tots els continguts s'aborden amb activitats específiques però tenen caràcter transversal.

Fig. 57: Mapa conceptual del programa.



L'anterior mapa conceptual representa d'una forma global la lògica conductora del conjunt del programa.

3.1.3.2 Estructura del programa

El programa s'estructura primerament en dos cursos escolars per a la seva aplicació durant el primer curs d'ESO i el segon d'ESO. En àmbits no formals l'estructura es adaptable al ritme en que s'apliqui donat que, en tot cas, és seqüencial. Així mateix, en entorns educatius amb altres nivells més avançats per part de l'alumnat, el professorat pot modular l'aplicació del programa en funció de les seves necessitats. Aquí seguirem l'estructura completa de cursos donat que l'aplicació ha estat experimentada en educació formal, a primer cicle d'ESO.

Cada una de les propostes per cada curs està organitzada per blocs temàtics que indiquen l'aspecte de treball en que ens centrem en aquell moment i que corresponen als continguts plantejats i expressats a l'apartat anterior. No obstant, durant el transcurs del bloc es continuen realitzant activitats en les que no es deixa de treballar els aspectes generals plantejats als objectius. Com s'ha indicat, el programa sistematitza els temes de forma globalitzada, transversal i, es podria dir, acumulativa. La distribució temàtica anuncia i posar de relleu l'aspecte que s'introdueix però no implica en cap cas que es passi a un altre tema diferent, no es passa pàgina. En cada nova activitat s'intenta continuar treballant totes les habilitats i competències en les que el programa pretén l'entrenament. Per exemple:

- A totes les dinàmiques es pregunta i es demana expressió sobre les emocions , a totes les reflexions es parla en grup i, per tant, es treballa el debat, el respecte a l'altre.
- Tot el treball és cooperatiu i posa en marxa les habilitats corresponents.
- El treball en equip és una eina essencial en el treball de l'alumne.
- La necessita d'expressió, opinió i participació és constant.

És essencial que el dinamitzador posi en evidència amb els alumnes aquest fet en els moments de “feedback”. Cal insistir que els temes expressats en l’estructura no indica que únicament es treballi en aquell bloc el que s’indica al títol. Funciona com a centre d’interès, com a eix per a continuar desenvolupant el treball global. Un centre d’interès, això si, que correspon als focus a on el treball vol anar dirigit.

Per curs, el treball s’estructura troncalment de la següent forma:

Fig. 58: Estructura troncal del programa

Programa primer curs ESO	Programa segon ESO
Centrat en els aspectes d’identitat, treball en grup i lideratge	Centrat en el desenvolupament d’habilitats socioemocionals: gestió emocional, resolució de conflictes. Expressió de l’opinió, escolta activa, empatia, presa de decisions.

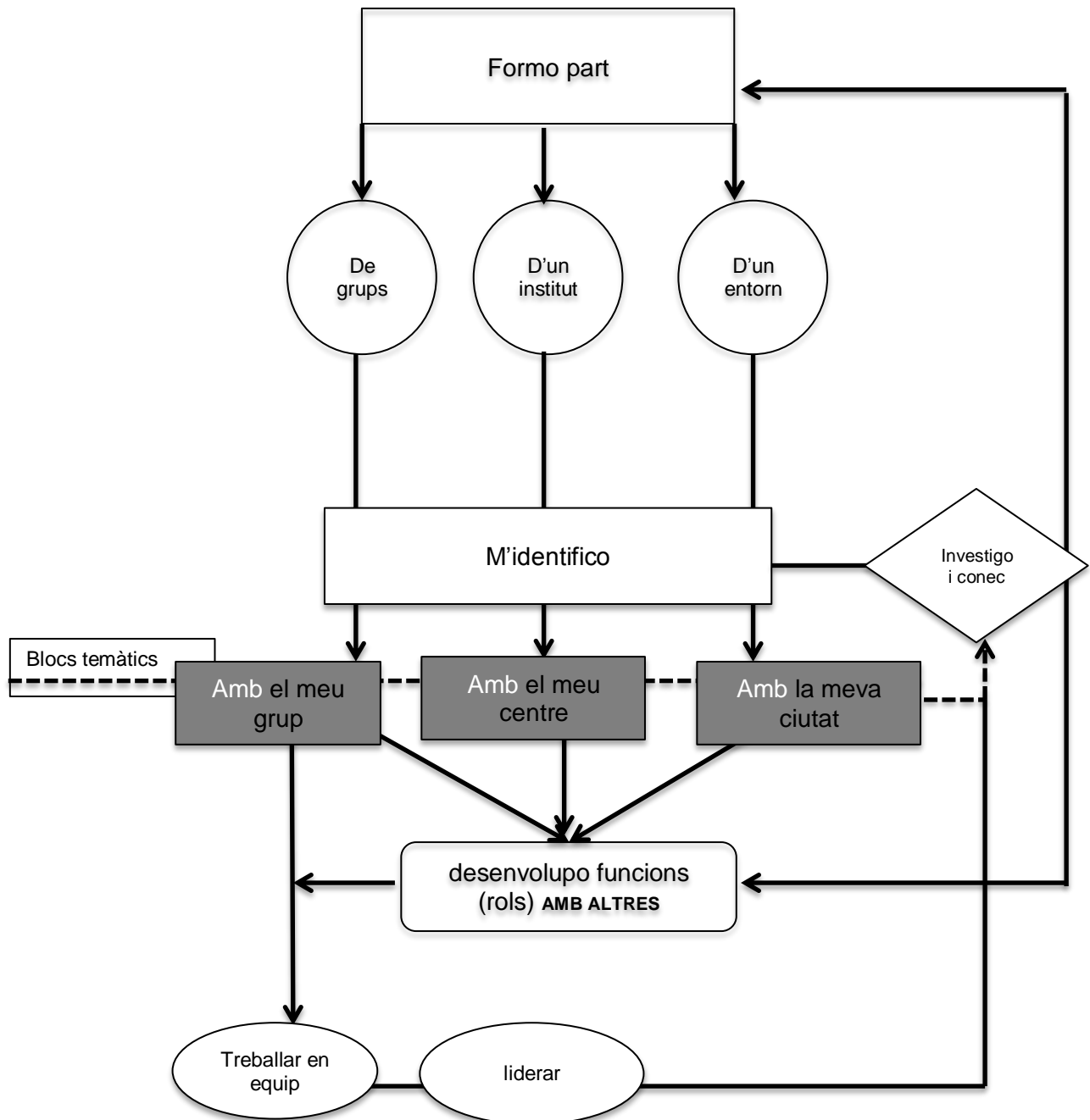
Com es pot veure, al primer curs es centra el treball en aspectes més directament relacionats amb la creació de grup, sentiment de pertinença, identitat i cohesió. La noció de comunitat, la convicció de formar-ne part, és necessària per sentir també la necessitat de participar. Les activitats pretenen en aquest bloc: fomentar el coneixement i cohesió, en un moment inicial on probablement ens trobarem amb adolescents procedents de diferents centres de primària; la identificació amb els entorns més propers com a part d’aquest procés d’identitat; potenciar habilitats de treball en comú i, finalment, propiciar mecanismes participatius en el funcionament de l’aula que es puguin generalitzar a altres assignatures.

A segon curs d’ESO el treball es centrarà en eines i habilitats més de tipus personal: la gestió de les emocions, la resolució de conflictes, l’expressió de l’opinió, treball de l’empatia i processos de grup (entre tot l’anterior també la presa de decisions, el debat en grup i l’organització de grup).

L'estructura per curs s'expressa als següents mapes conceptuals:

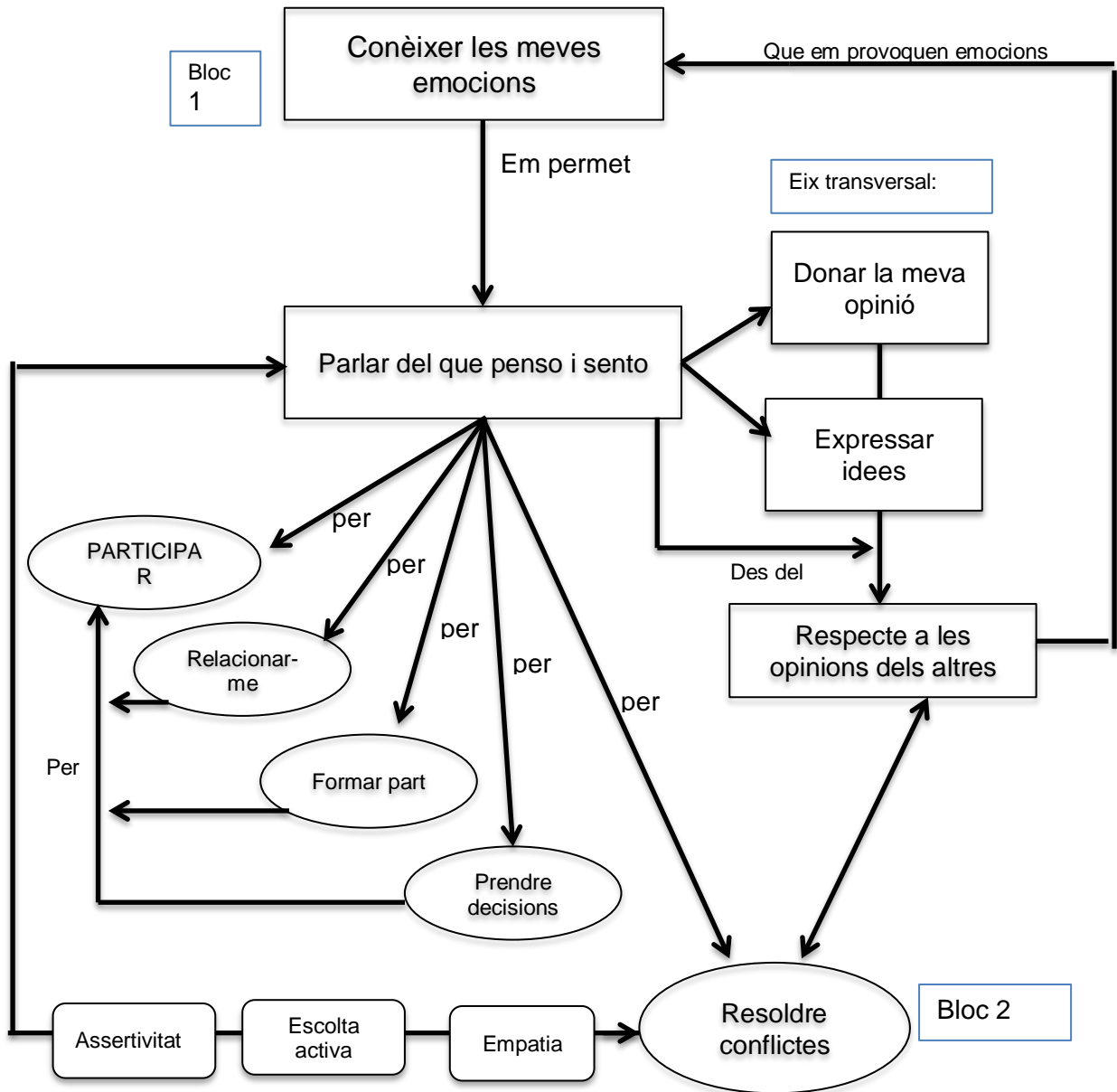
a) Aprenc a Participar: Activitats per a 1r curs d'ESO

Fig. 59: Mapa conceptual: continguts del programa per a primer d'ESO



b) Aprenc a Participar: activitats per a 2n curs d'ESO

Fig. 60: Mapa conceptual: continguts del programa per a segon d'ESO



Els Blocs 1 i 2 constitueixen els dos grans blocs temàtics del mòdul a partir dels quals s'articulen les diferents activitats per potenciar les habilitats socioemocionals corresponents. L'eix transversal està present en la metodologia i forma de les activitats per treballar les competències corresponents.

3.1.4 Aspectes Metodològics i didàctics per l'aplicació

És bastant usual que el manual d'instruccions de les coses que fem anar no sigui precisament el primer que llegim. Sabem que és el primer que caldria fer però ens guiem per la intuïció i quan comencen els problemes és quan l'anem a buscar descobrint, llavors, que potser ni estem traient tot el rendiment a l'aparell o, fins i tot, hem fet alguna operació que no el fa funcionar bé. A partir d'aquesta metàfora el que es vol indicar és l'especial importància de llegir bé les "instruccions" del programa abans d'aplicar-lo. No és aquest un recull d'activitats susceptibles de ser portades a la pràctica sense més. És clar que es podria fer però es creu que perdríem tota la potència educativa que té. No oblidem que l'educació és un procés, no són actuacions puntuals. Les activitats en un programa educatiu són el mitjà per al qual ens volem apropar als objectius, són un vehicle. Com a tals, no són en sí la finalitat del programa. És per això que cal tenir molt present que el que fa útil a aquest programa, i d'altres similars, és la seva aplicació a partir dels principis metodològics i orientacions que es donen i la permanent acció-reflexió en la seva aplicació. Òbviament l'educador pot adaptar i reorientar continguts en la seva realitat però per fer aquestes adaptacions dins del que el programa pretén s'han de respectar els marges metodològics que s'exposen. Pot semblar exagerat i/o pretensions fins i tot, però creiem però no només està la importància en el què és fa sinó en còm es fa. Fins i tot es podria dir que sovint la veritable importància està en el còm es fa.

Un programa sobre habilitats per a la participació, quan s'ha defensat en el seu marc teòric el caràcter apoderant, protagonista i emancipador que ha de tenir la participació, no pot obviar aquests aspectes en el seu contingut. Són la part ideològica i de valors del programa i, per tant, han d'impregnar totes les seves parts. Aquests aspectes metodològics i didàctics que es presentaran a continuació deriven del discurs i continguts que s'han anat desenvolupant al llarg del marc teòric d'aquesta tesi. La visió de la participació protagonista, l'apoderament, la visió positiva de l'adolescent i els aprenentatges vivencials constitueixen els eixos de les recomanacions que trobem a continuació i que són també el resultat de l'experimentació realitzada en la recerca.

Com a idees força prèvies sobre la metodologia voldria destacar les següents:

- Per portar a terme de forma efectiva un programa com aquest s'ha de conèixer (i compartir) en profunditat el seu fonament ideològic i el seu posicionament. Els valors han d'impregnar necessàriament el currículum ocult.
- Una de les formes més fàcils, a l'abast i a la vegada efectiva d'innovar en educació és la metodologia. Prendre decisions sobre la nostra metodologia no requereix canvis en els programes, que sovint ens venen donats, ni en els seus plantejaments. En canvi, les decisions metodològiques sí estan en mans del docent, Formen part de la seva llibertat de càtedra i aquí difícilment hi han més límits a la innovació que els que el propi docent es posi.

Dit això, s'insisteix en que, des d'una visió educativa global, hem de pensar que no només les activitats ens han d'ajudar a obtenir els nostres objectius. Hi han aspectes i decisions del programa que poden ajudar tant o més a la seva consecució. Des de la relació educador-educat, l'actitud general del primer, l'organització dels espais, les formes de resoldre conflictes i situacions no previstes, l'organització del grup... Algunes d'aquests aspectes formen part del contingut exprés del programa, del seu currículum. Altres no estan expressades però es consideren inherents a la tasca educativa; emanaran de la pròpia relació constructiva i la lògica educativa. Parlem principalment del que s'anomena com a currículum ocult. Els que hem treballat a l'educació en el lleure li diem a això "el quotidià". És especialment interessant aquesta expressió perquè potser reflecteix realment un aspecte metodològic fonamental que abasta coses intangibles com el "saber estar" i el "saber fer" de l'educador, la seva coherència educativa. Hi han aspectes que ens podrien passar desapercebuts com la salutació diària, el bon humor, la positivitat, el tracte de respecte, etc., i que són de vital importància. Aquests elements arriben a tenir tant poder o més que algunes activitats. Garcia i Garcia (2012) es refereixen a aquests aspectes com el "tacte pedagògic del quefer docent" i el situen en el saber pràctic del docent:

«És una qualitat més intuïtiva que tècnica (...), un espai entremig de la teoria i la pràctica (...) que articula de manera adequada la voluntat educadora del educador amb la necessitat educativa de l'educand (...) i facilita arribar a formar a l'alumnat amb la densitat i profunditat que suposa la relació educativa però respectant la seva intimitat i autonomia»
(p. 41)

De tot això va la metodologia d'aquest programa. És per això que es considera que no només cal llegir-la i/o consultar-la per portar el programa a la pràctica. El que cal és assumir-la i tenir-la present en cada una de les activitats i accions educatives.

3.1.4.1 Fonaments pedagògics.

Les metodologies educatives acostumen a girar al voltant de teories de l'aprenentatge. Durant l'exposició del marc teòric d'aquesta tesi s'ha expressat de manera suficient el posicionament ideològic, de valors i referents a les teories educatives que promouen aquest programa. No obstant s'indiquen, a mode de recopilació, a continuació:

- a) Les pedagogies antiautoritàries i els principis de les pedagogies actives i dels moviments de renovació pedagògica. Es destaquen de forma més concreta:
 - La teoria constructivista: dotar als alumnes d'eines per tal que ell mateix resolgui situacions i problemes que li permetin modificar idees i pensaments i continuar aprenent. Destaquen: els principis de l'aprenentatge a través de l'experiència de Dewey, Kolb i Piaget, entre d'altres: "learning by doing".
 - Els principis connectivistes (precursors: Siemens i Downes²²³): a partir de les teories de Mead (1970), una societat prefigurativa i tecnològica requereix una nova forma d'aprendre. L'aprenentatge és un procés que es desenvolupa en multitud d'ambients i cal dotar a l'individu d'habilitats per a la recerca, selecció, relació i administració de la informació que necessita²²⁴. El coneixement està "fora". No es només l'experiència pròpia sinó amb la de l'altre que aprenem; l'aprenentatge depèn de la diversitat d'opinions (Siemens, 2014).
 - La pedagogia dialògica de Freire. Per a Freire la paraula té dos fases constitutives que són indissolubles: acció i reflexió. Ambdues, en una relació

²²³ A Siemens (2014)

²²⁴ Aprendre a aprendre i aprendre a aprehendre.

dialèctica estableixen el que és la praxis del procés de transformació (transformació que també és buscada per l'educació i per la participació). La reflexió sense l'acció es redueix a un verbalisme estèril, demagògic, i l'acció sense la reflexió és activisme impulsiu (Martinez-Salanova, s.d).

f) Altres principis educatius.

- Els principis educatius progressistes i de lliure pensament de la pedagogia del lleure.

- La Cultura de la Pau i de Drets Humans.

- Els principis de progrés i desenvolupament humà.

g) Els conceptes de participació protagonista i apoderament expressats en el desenvolupament del mar teòric i que defineixen el posicionament ideològic del que parteix aquesta proposta de programa.

Com a principis rectors relacionats amb aquestes teories pedagògiques es destaquen:

- La necessitat de renovar les metodologies educatives actuals.
Cal renovar els mètodes educatius en el context de la societat de la comunicació i de la informació i amb necessitats socials concretes.
Calen noves formes de fer

- Adequació de mètodes en una cultura prefigurativa.
En la línia anterior, un nou model de societat, una relació intergeneracional diferent requereixen noves formes de fer en l'educació perquè hi han noves necessitats.

- Educació per competències.
No cal únicament ni prioritàriament un traspàs de coneixements teòrics o de sabers en l'educació sinó afavorir la competència.

- Aprenentatge al llarg de la vida.

No hi ha una única etapa d'aprenentatge. Els constants canvis socials requereixen el constant aprenentatge. Cal aprendre a aprendre, calen competències.

- Augment de la responsabilitat de l'alumne en el seu procés educatiu.

Cal educar en la presa de decisions personals i crear escenaris on la persona configuri el seu propi procés i el protagonitzi per desenvolupar competències generalitzables.

- Educació emocional.

L'educació de les emocions i de la intel·ligència emocional ha de prendre protagonisme com a via de desenvolupament personal i de benestar.

- Democratització de l'educació.

L'educació ha d'obrir-se a la participació i permetre el protagonisme dels educands, un protagonisme real i no d'aparador.

- Lideratge ressonant.

Els educadors/es han d'exercir un lideratge basat en la intel·ligència emocional i en l'apoderament de l'alumne. Els processos de lideratge social han de ser també ressonants.

En conseqüència amb tot l'expressat anteriorment s'extreuen les següents idees força del plantejament metodològic²²⁵ :

- L'adolescent té uns potencials actitudinals i competencials que cal explotar.
- L'educació d'habilitats i competències necessita d'escenaris de pràctica i de reflexió en la pràctica.
- La mobilització de recursos necessita de situacions específiques que evidencin competència.

²²⁵ Com a idees força en el plantejament metodològic el que es vol es situar els plantejaments que estan en la base de les decisions preses per al disseny de les recomanacions metodològiques.

- A participar s'aprèn participant.
- L'apoderament de l'alumne passa per una cessió de poder en el procés.
- Cal partir de les vivències i experiències pròpies de l'alumne.

Indicats els fonaments i seguint els criteris de classificació proposats per Martínez-Salanova (s.d.), la metodologia emprada es definiria de la següent forma:

- Pel que fa la forma de raonament:
 - Principalment inductiva: es va d'allò particular, concret a allò més general (de baix a dalt). Es van presentant elements que ens permeti la generalització.
 - Es parteix d'un primer pensament intuïtiu en el primer abordament individual: l'adolescent conforma la seva visió a partir d'experiències directes. La posta en comú i el treball en grup (cooperatiu) endega el procés inductiu.
 - En el procés de reflexió s'introdueixen elements del mètode comparatiu: la comparació permet fer comprensible les coses desconegudes a partir de coses conegudes fent servir l'analogia, la similitud o el contrast, evidenciant les diferències (Nohlen, 2007).
- Pel que fa l'organització de la matèria: és basa en la psicologia de l'alumne ja que depèn dels seus interessos i experiències i prioritza les motivacions del moment.
- En quant a la relació amb la realitat es intuïtiva: intenta aproximar-se a la realitat de l'adolescent el màxim possible i predomina la seva activitat i l'experiència real .
- Pel que fa a les activitats externes (el tipus d'activitat) és activa: es requereix la participació de l'alumne, una participació activa.
- Pel que fa a la sistematització de coneixements, és globalitzada: s'abasten diverses disciplines en funció dels interessos.

- Pel que fa a la captació del que s'aprèn, és heurística o de descobriment: es treballa per descobriment, es presenten els elements per a la construcció col·lectiva del coneixement.

3.1.4.2 Estratègies didàctiques

García Rodríguez (1995) defineix una estratègia didàctica com un sistema peculiar que es constitueix per uns tipus determinats d'activitats que es relacionen entre sí a partir d'un esquema organitzatiu determinat. Per a García Rodríguez, a partir d'aquesta consideració, una estratègia implica una visió sistèmica en la que les activitats són els elements bàsics d'un sistema de forma que cada estratègia queda definida pels tipus d'activitats que inclou i el seu esquema organitzatiu. Més endavant es presentaran aquestes activitats però per al seu abordament metodològic és important definir l'estratègia didàctica a la que pertanyen per veure després la forma d'abordar-les en detall.

El plantejament del treball, doncs, es realitza a partir de dos estratègies didàctiques principals:

- a) La tècnica ABP (aprenentatge basat en problemes). El "problema" és la situació inicial que es planteja a l'alumne (dinàmica, rol, simulació, vídeo, escrit...). Aquesta tècnica parteix del disseny de problemes reals, escenaris i/o situacions que busquen desenvolupar habilitats de comunicació, treball en equip col·laboratiu, investigació i selecció d'informació. El seu enfrontament i la mobilització de recursos per l'abordament situen les bases per a l'aprenentatge constructiu. (recordem que la competència requereix situacions on ser demostrada)
- b) El treball cooperatiu. Aquesta estratègia parteix de l'organització del grup en petits grups on els adolescents s'han d'organitzar per treballar de forma coordinada (en equip) per resoldre alguna tasca. Les activitats plantegen la necessitat d'aportacions individuals al grup i que hi hagi interacció entre els membres. Es mobilitzen habilitats interpersonals i de treball en equip i el procés d'acció reflexió es fa en grup.

3.1.4.3 Recursos

Entenem com a recursos elements externs al programa que es requereixen per a la seva aplicació. Parlem dels espais, i dels de materials principalment. Ens referirem a necessitats genèriques ja que cada fitxa d'activitat conté especificacions sobre espais i materials necessaris per a l'execució concreta del treball que proposa.

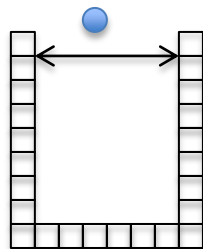
a) Els espais.

En parlar d'aprenentatge cooperatiu, el disseny de l'espai és molt important. Aquesta pot ser la principal dificultat en treballar en centres o un format d'aula tradicional dificultarà de forma seria aquest aspecte. La situació en l'espai condiciona a l'actuació, a l'actitud, a la relació entre companys. Aules amb una distribució "en columnes" de les taules afavoreix únicament relació entre companys propers en l'espai i comportaments individualistes. Busquem espais que permetin la visibilitat de tots i totes i la interacció. Necessitarem, a més, espais amplis i oberts per a algunes activitats i caldrà previsió dels efectes meteorològics. A més, la variabilitat d'espais i formats trenca la monotonia del treball. Les recomanacions al respecte serien:

- De caràcter general:
 - Les aules han de ser espais ventilats, ben il·luminats i acollidors.
 - Haurien de ser sempre els i les adolescents els encarregats del seu condicionament i posterior recollida (moviments de mobiliari si s'escau, aportacions de decoracions, normes de manteniment i ordre...). A tal efecte potser sigui recomanable establir els protocols adequats dedicant el temps necessari per a coresponsabilitzar-los (moviment de mobiliari sense arrossegar, tractament correcte d'aquest, ordre dels materials, etc.). Tot dins de la lògica educativa pròpia d'aquestes circumstàncies i en coherència amb els objectius del programa.
 - Cal acordar amb la resta del centre aquests aspectes. Cal que la comunitat educativa assumeixi que no seran activitats silencioses. Hem de buscar la tolerància dels altres però també el respecte a les necessitats de silenci d'altres docents en les seves sessions. Caldrà arribar a acords i establir estratègies prèvies al respecte.

- És important preveure la possibilitat d'exposar productes i treballs dels alumnes provinents de les activitats. Això inclou fotografies d'activitats que puguin reflectir moments interessants i que interressi visualitzar.
 - Interessa la multiplicitat d'espais. Malgrat les recomanacions en les fitxes es remetent a espais de forma genèrica i sempre dins del centre, e aquells llocs on sigui possible es recomana fer servir espais oberts, parcs públics propers, equipaments públics (òbviament si les circumstàncies de temps, organització, clima, etc., ho permeten)
- De caràcter específic
- Per a activitats de treball a l'aula, debat i/o reflexió:
Es recomana la distribució circular o en "U":

Fig. 61: Proposta distribució espai



En aquest format (amb taules), cal evitar que els dinamitzadors tinguin present no perdre la visual dels extrems per tal que els alumnes no se sentin exclosos. Caldrà preveure també formes de poder entrar i sortir dels espais

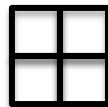
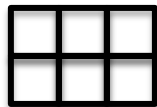
- Per a activitats sense moviment que requereixin la reflexió i/o interacció:
Es recomana una distribució semblant però sense les taules. La decisió de taules sí o no pot anar en funció d'ela comoditat per a que els adolescents treballin: si es requereix fer anar materials (quaderns, fitxes, material d'escriptura o dibuix...) es recomana la taula. En situacions sense material o únicament el quadern es pot fer servir els cadires. Aquí la consideració de comoditat del grup seria el factor decisiu.

En ambdós casos la distribució podria ser de "cercle tancat", segons també les possibilitats de l'aula. A les il·lustracions següents es mostra la distribució que es va emprar.



- Per a treballs en grup (discussions grupals, treball cooperatiu, etc.):
Seguint el criteri anterior, si el treball requereix elaboracions per part dels adolescents es recomana la clàssica distribució per a treball cooperatiu: agrupacions de sis taules, (número recomanat, veure, però l'aparat d'agrupacions més endavant) .

Fig. 62: Distribució per a treball cooperatiu.



Agrupació de taules:
cal procurar la
màxima proximitat
entre els alumnes

- Per a dinàmiques de moviment amb requeriment d'espai petit:
Servirà la mateixa aula. Caldrà valorar si l'espai deixat per la distribució en U és suficient o si cal agrupar de forma apilada les taules per deixar més espai.
- Per a dinàmiques de major moviment:
Si el centre disposa d'aules polivalents, sales d'actes o gimnàs, el dinamitzador pot valorar fins i tot la idoneïtat de traslladar les activitats a aquest espais en funció dels aspectes que també s'han apuntat el guió tercer dels aspectes de caràcter general. Els espais oberts son recomanables en la majoria dels casos. Cal valorar aquelles activitats que requereixin estar per terra, etc.

b) La “forma d’estar” als espais.

Cada dinamitzador tindrà un estil per a la seva relació amb el grup. Es recomana una certa flexibilitat en la forma d’estar dels adolescents en els espais. Aquest programa no es pot abordar amb una visió de comportament clàssic d’aula en sentit estricte, com es pot comprendre. És possible que durant una activitat determinada, en mig d’una dinàmica o recent haver-la acabat pugui interessar centrar la reflexió i no trencar un possible ritme emocional. Això comportarà que sigui important respecta el lloc i forma on estem que anar a buscar una formalitat (anar a seure, tornar a posar taules, etc.) i implica poder, per exemple, seure a terra formant un cercle, permetre adaptacions posturals dels alumnes en funció d’elles seves característiques i necessitats (en la lògica que no sigui incompatible amb el necessari clima d’atenció i respecte al grup), seure a les taules si s’escau, apropaments dels alumnes cap a murals, pissarres, pantalles, etc., respectar moviments naturals del grup durant l’activitat... El criteri del dinamitzador jugarà aquí un important paper des de la lògica de la flexibilitat. Cal, però un canvi de paradigma al respecte (novament!): insistim, ens hem de desfer de l’esquema clàssic d’aula escolàstica. Busquem una nova forma d’estar a l’espai que faci compatible el respecte i les formes lògiques en convivència amb la interacció, la properitat i la informalitat necessària.

c) Materials

Diferenciarem entre els necessaris per a les activitats i el que l’alumne necessita per als eu treball.

- Per a les activitats:

Per tal d’afavorir al màxim el seu ús i aplicació i com a criteri de sostenibilitat, cap de les activitats requereix materials que no es pugui trobar fàcilment en els centres educatius o se’n pugui disposar a través de centres de recursos pedagògics. És recomanable disposar d’ordinador amb connexió que ens permeti accedir a recursos audiovisuals, tant a aquells previstos en el programa com a eines per els activitats com a aquells que la pròpia dinàmica indagadora i de reflexió requereixi. De sobte algun alumne pot fer referència a alguna cosa que, en disposar de la immediatesa de connexió a la xarxa,

podem compartir amb la totalitat del grup. Una altra opció metodològicament interessant però que dependrà de la realitat de cada centre i la seva opció al respecte, és la possibilitat que els propis alumnes puguin fer servir els seus dispositius mòbils (bé per que el centre els en tingui assignats o bé els particulars de cadascú; en tot cas es pot accedir de forma grupal seguint l'esquema cooperatiu plantejat). Aquesta és una eina força important que cal valorar. Creiem que proporciona un potencial de treball molt interessant en la línia de recurs educatiu i d'educació medial²²⁶. Sobre el tema, al nostre parer, encara s'han de fer treballs i propostes importants i valentes i trencar tòpics i pors. Altres elements necessaris formen part ja de les estructures de la majoria d'aules: projectors, mitjans audiovisuals i espais d'ordinadors per a treball col·lectiu (torno a considerar aquí el criteri anterior dels dispositius personals). Pel que fa a materials ens trobem amb pilotes, anells grans, i algun altre tipus de material de disponibilitat en els departaments d'Educació Física i, finalment, material fungibles també propis dels centres (cartolines, papers d'estrassa, retoladors, etc.). com veurem, a la fitxa de cada activitat s'especifica el material corresponent.

- Materials de l'alumne:

Intencionalment, aquest programa no disposa de cap dossier previ ni material imprès per a l'alumne. Es persegueix la sensació de construcció col·lectiva. Contraproductivament es pot tenir la sensació de no saber que es fa ni cap a on es va (el costum dels llibres de text està molt arrelat). El programa preveu unes fitxes (molt poques) que es van aportant als adolescents a mida que es plantegen les activitats en les que es necessiten. L'organització d'aquest material es pot consensuar amb el grup. Es recomana demanar únicament un quadern que permeti el registre personal de tot el treball que es vagi realitzant a l'aula: les reflexions personals, les teoritzacions en grup, etc. No obstant cada dinamitzador pot establir un sistema amb el mateix objectiu que sigui adient amb allò que el grup estigui acostumat. La tècnica del portafolis també pot ser una tècnica força adequada, sobre tot en la seva versió telemàtica (e-portafolis). El registre del treball d'una forma o una altra ha de visualitzar en el grup que creix el contingut elaborat de forma

²²⁶ Parlo d'una educació medial en termes d'educació en medis tecnològics que inclogui aspectes d'utilitat, valors, ús crític, etc. Aquesta realitat no pot ser ignorada per l'educació. El seu component d'utilitat i motivador ha de ser aprofitat.

cooperativa. A tal efecte caldran moments de revisió i de posta al dia d'aquest material. La revisió d'aquest material ens ha de permetre també fer un seguiment de l'efecte de les activitats donat que recollirà expressions de l'alumne.

3.1.4.4 Consideracions i pautes per a l'aplicació de les activitats.

L'aplicació de les activitats es porten a terme a partir de les estratègies didàctiques definides anteriorment. En aquets punt es detalla més específicament les pautes d'aplicació de les activitats proposades que deriven de la seva especificitat i de la importància que per a aquest programa tenen els aspectes didàctics.

Les activitats contemplades en el programa es consideren totes en el format de la dinàmica de grup. Fins i tot aquelles en les que es demana un treball previ personal són després exposades en grup. Diríem que aquell treball individual és l'experiència concreta de la que partim per a la reflexió i construcció grupal. Es considera com a dinàmica de grup aquelles activitats que parteixen d'una simulació de situació o circumstància en la qual el grup ha de desenvolupar accions determinades que requereixen del seu nivell competencial. Per a presentar les situacions es pot partir de jocs estructurats, situacions presentades i/o aportacions personals. Bisquerra (2000) considera aquestes dinàmiques dins d'un grup d'instruments en investigació qualitativa que anomena *simulacions*. Són dinàmiques de grup:

- Propostes de joc en les que hi ha una sèrie de normes concretes que condueixen l'acció amb la intenció de provocar situacions específiques.
- "Role playing" on els participants han de representar papers assignats per tal d'experimentar situacions, emocions, vivències, etc.
- Postes en escena d'accions grupals que dinamitzen les formes de recollir informació i aporten motivació (per exemple la tècnica de grup nominal i altres formes de debatre i recollir opinions).

En totes elles s'ha procurat el caràcter inclusiu de forma que no limiten la participació de cap alumne²²⁷. El component lúdic d'aquest tipus d'activitats és un element motivador i afavoridor de l'aprenentatge. La característica principal que les fa adequades per a aquest programa és que conformen un moment d'experiència concreta que inicia el cicle d'aprenentatge vivencial, descrit anteriorment en el marc teòric, com a base de les propostes de Kolb i Dewey (veure fig. 33 i fig. 34, p. 184 i 186 respectivament). Aquestes teories són la base metodològica del programa. Com veurem després, seran els elements que ens permetin la investigació acció amb els alumnes i introduir el cicle reflexiu. La reflexió de la dinàmica és un moment important. Ens situa directament en el cicle de reflexió a partir de l'acció que s'ha descrit a la part de metodologia de la recerca.

La conducció, posta en escena i guiatge d'aquestes activitats requereix tenir en compte les següents consideracions per part dels dinamitzadors:

- a) En la presentació i execució:
 - Caldrà en un principi dedicar esforços a que l'alumne es familiaritzi amb la tècnica de les dinàmiques. Cal que entengui que no estem *jugant per jugar*. Les dinàmiques tenen un *missatge* implícit que hem de reconstruir amb el grup.
 - Cap dinàmica té sentit sense la reflexió posterior. És la seva raó de ser. Aquesta reflexió sobre l'acció és la base del mètode i és la que ens permetrà extreure les conclusions i aprenentatges que busquem.
 - El dinamitzador s'ha de remetre únicament a les consignes indicades. Un excés d'informació o aventurar els resultats possibles o esperats eliminaria la utilitat de la dinàmica. El que busquem és precisament evidenciar actituds, comportaments, emocions, etc., davant d'accions controlades i èticament factibles que ens permetin fer visibles aquelles qüestions sobre les que volem treballar: habilitats requerides, habilitats que no ens han funcionat, etc. Volem descobrir les nostres habilitats de resolució o practicar-ne aquelles que siguin resolutives davant del problema que planteja la dinàmica. També podem evidenciar aquelles que millor han funcionat per a la resolució, etc.

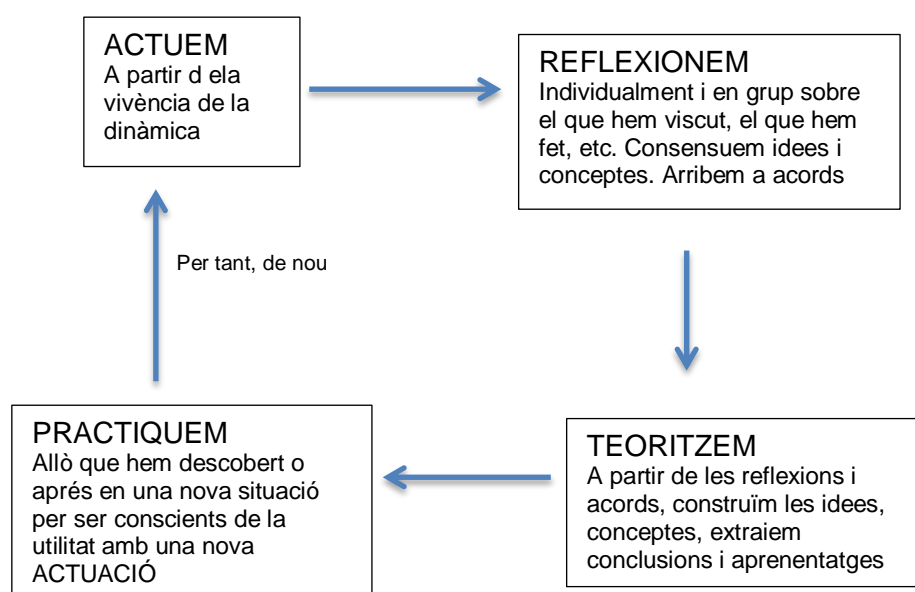
²²⁷ En l'avaluació de procés durant l'aplicació, s'han pogut corregir algunes activitats que sí han acabat presentant una dificultat determinada

- El dinamitzador ha d'estar molt pendent en l'observació i aprofitar el desenvolupament de la dinàmica per tal d'anar preparant la seva bateria de preguntes que provoquin la reflexió i les aportacions del grup.
 - A judici del dinamitzador, es pot establir en alguns casos que un grup determinat d'alumnes desenvolupin també un rol d'observadors.
 - Cal respectar la voluntat de participació o no d'alguns alumnes en la dinàmica. De vegades podria ser que per a algun adolescent el plantejament no sigui atractiu per a algun motiu²²⁸. És l'oportunitat per assignar un rol d'observador i que l'alumne no quedi exclòs.
 - El dinamitzador podria considerar introduir alguna norma específica amb la intenció de provocar una situació determinada. Cal no perdre de vista l'ètica de l'educador i no permetre cap situació compromesa per a cap membre del grup.
- b) En la reflexió:
- Es recomana primer una reflexió individual. A tal efecte es proposen a les fitxes d'activitat unes preguntes individuals (òbviament cada dinamitzador pot ampliar-les o variar-les). Per poder aportar en grup és necessari un primer moment d'elaboració de la reflexió personal. A tal efecte es recomana l'ús del quadern personal o la fitxa, segons sigui el cas. Allà cada alumne realitza la seva reflexió personal. És part de l'entrenament que busquem, que els adolescents s'acostumi a aquest procés autoreflexió i l'incorporin i generalitzin.
 - L'inici de la reflexió començaria amb la posta en comú de les idees dels adolescents. Es recomana anar apuntant en la pissarra les idees que vagin sorgint. La seva visió global ens permetrà al gran grup treure les conclusions oportunes.
 - En tot aquest procés guiarem (recordem: amb preguntes) les conclusions que el grup haurà de registrar en el seu quadern. És important que el dinamitzador

²²⁸ Aquí l'experiència de l'educador sabrà fer-lo veure els motius i actuar en conseqüència.

faci evident que les conclusions sempre surten del grup (i ho afavoreixi). Aquest és un aspecte que interessa especialment. La consciència de propietat i de construcció conjunta del que aprenem és bàsica en aquest procés. L'esquema que seguim és:

Fig. 63 : Esquema de procediment en les dinàmiques²²⁹



Podem veure com es tracta d'una versió del procés d'acció reflexió. Però es també el model dibuixat per Kolb sobre l'aprenentatge vivencial. Cal tenir en compte aquí les consideracions que s'han fet en el capítol corresponent on s'ha explicat que era aquest el model director de l'aplicació metodològica. És per això que s'ha situat en el marc teòric aquesta proposta ja que articula tota l'estructura del programa. No caldrà, doncs repetir aquí tot el que s'ha explicat abans però sí fer-ne menció. Com es tornarà a explicar més endavant, però també s'ha anant dient, és en el moment de la reflexió on detectarem la utilitat i idoneïtat de l'activitat per a l'objectiu plantejat (en haver obtingut o no l'efecte buscat).

d) Com conduir dinàmiques de grup

La dinàmica de grup és una proposta d'exercici grupal que planteja una acció a desenvolupar mitjançant unes normes concretes i que pretén que les persones hi

²²⁹ Elaboració pròpia a partir del cicle de Kolb.

actuïn amb els seus recursos propis i reflectint la seva personalitat. Pretén plantejar vivències en les quals les persones trobem similituds amb situacions de realitat i poder extreure aprenentatges.

Hi han de diversos tipus; de presentació, de cohesió, de resolució de conflictes... El paper del dinamitzador és molt important per conduir la reflexió i motivar a la participació. Per portar a terme una dinàmica és molt important no facilitar cap informació que prepari a una actuació concreta o que doni pistes del missatge que pretén treballar. En això s'ha de ser especialment curós i rigorós . El poder de la dinàmica recau en la capacitat i possibilitat de les persones que hi participen per extreure'n conclusions.

Els passos que es recomanen per portar-la a terme són:

- Crear l'ambient necessari per a la seva realització (espais, materials, etc.), en funció de la dinàmica escollida. Un manca de material o no fer-se en l'espai adient pot alterar la marxa de la dinàmica. Recordem que no és un joc, és una situació simulada, una eina.
- Fer una petita introducció descriptiva de la dinàmica. Atenció a no fer cap al·lusió al tema que tracta ni molt menys a cap de les conclusions esperades. Quant més motivador millor, volem participació i implicació. Però busquem espontaneïtat.
- Explicació clara de les normes i del que cal fer. És important assegurar-se que s'han entès les normes. Habitualment faran moltes preguntes del tipus "però es pot fer això o això altre?... " , "I si...?", "Es pot...?", etc. Es recomana no respondre a aquestes preguntes ni afirmativa ni negativament (podem condicionar actuacions) sinó simplement dient: "les normes són les que s'han explicat". Òbviament pot sorgir algun aspecte que no havíem contemplat i que pot afectar en la dinàmica, llavors ho convertim en norma de la dinàmica i l'afegim (de vegades la pròpia conducta competidora adolescent fa que es pensin formes i maneres de fer pensant en un guanyar o perdre i no en realitzar simplement unes accions; ho hem de contemplar i controlar).

- Portar-la a terme respectant el funcionament lliure dels participants i, en tot cas, introduint alguns elements o petits canvis si es creu oportú per tal de reconduir cap als objectius previstos.
- Respectar si alguna persona no vol participar per pudor, cansament o altres qüestions. Una forma de no excloure'ls és donar-los el rol d'observadors.
- Estar atent als conflictes i, en cas de baralla, ser bel·ligerant i separar a les persones implicades no donant reforç social amb atenció i prestant l'atenció al grup. Després, de forma individual, abordar el conflicte.
- Un cop acabada iniciar la reflexió fent preguntes als i les participants sense induir a respostes ni fent afirmacions que facin sentència. Deixar que les conclusions siguin extretes i consensuades pel grup. Sí es pot ajudar a clarificar idees o conceptes o a expressar-les. Hem d'anar en compte amb les preguntes: els alumnes es poden sentir qüestionats o que s'han equivocat depèn com els plantejem. Busquem que intervinguin, no que es coaccionin.
- Anar reconduint les intervencions i fent retorn de tot el que va sortint anotant les conclusions.
- Consensuar amb el grup les conclusions i extreure els aprenentatges corresponents.

El programa també planteja altres tipologies d'activitats. A continuació es relacionen i expliquen. Algunes d'elles complementen les dinàmiques (formes de fer la reflexió, debats derivats, etc.).

a) Discussions en grup:

Algunes de les propostes plantegen la necessitat de debatre en petits grups o el dinamitzador pot creure convenient fer-ho en algun moment. Per a al fórmula de discussió en grup es recomana fer servir les següents tècniques:

- Grup nominal (Parcerisa 1999): serveix per a i realitzar propostes davant una qüestió determinada (problema, iniciativa, acció a realitzar...). És aplicable també a gran grup. Les fases són:

- Pluja de idees dels participants sobre la qüestió.
 - Anàlisi col·lectiu de la llista d'idees
 - Votació preliminar d'elles cinc idees més adequades.
 - Col·loqui sobre les idees votades
 - Votació final.
- “Metaplan”. Aquesta tècnica és molt útil per a la recollida de les opinions de tot el grup. Garanteix la participació total evitant el component limitador social (no dir en veu alta el que penso) i evitant tenir únicament les opinions dels que els és més fàcil parlar en públic o són més “llençats”. Els seus noms provens d'una marca registrada que comercialitza materials per a la seva posta en marxa. Òbviament, no cal. La proposta es basa en el funcionament original però és adaptada. Les fases són:
- Es col·loca a l'aula, en un espai capçalera (per exemple a la pissarra), un llençol gran de paper. En ell, únicament hi situem la pregunta o consulta sobre la que volem treballar.
 - Als alumnes els repartim un tros de paper i els demanem fer servir el mateix bolígraf (blau, negre...) i lletres majúscules (tipus impremta) per escriure. Amb això es vol evitar qualsevol identificació del que s'escriu.
 - Els demanem escriure la seva opinió o resposta o proposta en una frase senzilla i curta.
 - Recollim les respostes i fem una lectura en gran grup amb l'objectiu d'entendre el que es diu. Durant la lectura es poden demanar aclariments que podrien obtenir resposta o no. Qualsevol del grup pot fer el comentari (no necessàriament l'autor tot i que aquest podria sense identificar-se com a tal, parlant en tercera persona) si considera haver entès bé la pregunta o pot quedar sense aclarir en no parlar ningú.
 - Un cop llegida cada frase es situen amb un tros de cinta adhesiva (podem fer servir paper tipus “pos-it”) en el mural de paper de forma que podem fer agrupacions per semblances. Consultarem al grup i consensuarem sempre aquestes agrupacions.

- Un cop llegides s'obre un torn obert d'opinió, descart, reforç, etc. de les propostes.
- A continuació es plantegen votacions per seleccionar les propostes més votades sobre les que es torna a obrir debat.
- Finalment, i segons el tema, es prenen les decisions oportunes a partir dels resultats.

Aquesta proposta és una adaptació reduïda de les diferents possibilitats que té la tècnica grupal. La experiència de cada dinamitzador pot fer un ús diferent, ampliat o adaptat²³⁰. Podem fer servir papers amb formes diferents per distingir aportacions, preguntes, idees i fins i tot colors (verd a favor, vermell en contra, per exemple); la tècnica té un important component visual.

Les avaluacions trimestrals de les activitats en grup es proposa realitzar-la amb alguna d'aquestes dos tècniques. D'aquesta forma el dinamitzador ha de recollir informació sobre les valoracions del grup sobre el funcionament i utilitat del programa des de la visió de l'adolescent .

- Debat. El debat és una de les tècniques més utilitzades per al treball a l'aula en aquest programa. Debatre és una eina fonamental i, per tant, el seu ús també és un objectiu d'aprenentatge. Cal llavors posar l'accent en tot el protocol que un debat requereix. Es fan els següents suggeriments metodològics per a la realització del debat:
 - Cal treballar la qüestió de demanar la paraula i respectar els torns. Pot ajudar escollir un element físic (per exemple una lletra P de tipus volumètric, de les que es fan servir en decoració o qualsevol objecte que es disegni com a tal) que anirà passant a mida que es demani la paraula: qui tingui l'objecte es qui té, llavors "la paraula" i pot parlar.
 - Per cada debat es recomana que els moderadors (qui atorguen i regulen l'ús de la paraula) siguin els membres del grup de forma rotativa.

²³⁰ Alguns llocs on ampliar informació sobre aquesta tècnica són:
http://campusvirtualgitt.com/comunidadredco/sites/default/files/anexo_08_metodologia_metaplan.pdf

- Es recomana establir normes i regular les qüestions de les al·lusions, temps d'intervenció, etc. Això pot ser consensuat pel grup.
- És important dotar de “cerimònia” a tot el procés. Això ens permetrà una pràctica que assegurarà el debat com a eina de participació. A mida que avanci el temps (el curs) i la pràctica es poden flexibilitzar els protocols (veure les recomanacions sobre el tractament de la opinió, més endavant).

b) Presentacions en gran grup:

Ocasionalment es proposa en cada un dels cursos la presentació al gran grup de determinats productes a partir d'una proposta de treball, normalment en grup. L'objectiu de la presentació es el treball de parlar en públic i expressió d'idees i opinions. Com a indicacions metodològiques es recomanen les següents:

- Valorar positivament tots els esforços en la presentació.
- No corregir en gran grup cap tipus de circumstància i, òbviament, evitar comentaris que posin en evidència a qui exposa.
- Qualsevol suggeriment de millora es farà de forma individual i reforçant de forma positiva el treball fet.
- Si l'experiència emocional de l'exposició és negativa causarem por a parlar en públic. Si l'experiència és positiva i de reforç i produeix reconeixement, s'anima a intervenir e altres ocasions (afavorim l'autoestima).

c) Propostes de recerca:

Un debat determinat o una dinàmica per provocar la necessitat d'ampliar una informació determinada. La possibilitat de plantejar l'aportació de materials per part dels adolescents és especialment important (notícies, vídeos, fotografies, etc.). Es recomana que els materials aportats siguin presentats per qui els porta.

d) Sortides:

A cada espai o territori es pot considerar la possibilitat d'incloure una sortida grupal. És recomana especialment les que permetin el coneixement d'equipaments i

serveis per a joves a la ciutat, entitats socials, projectes emprenedors, etc. El programa contempla les que s'han plantejat en l'aplicació objecte d'estudi però, òbviament, cada dinamitzador pot ampliar i incloure aquelles que li semblin més adients en el procés de treball.

e) El tractament de l'opinió.

Durant el programa es demana i es necessita que l'adolescent constantment aporti, expressi i opini. Tot i que pugui semblar una obvietat, es creu necessari parlar expressament del tractament de la opinió. Malauradament els models mediàtics sobre el tema (debats televisius, etc.) no són un bon referent i la insistència en el tractament de l'opinió esdevé essencial com un altre dels objectius implícits en el programa: l'habilitat d'opinar i de respectar l'opinió de l'altre. La tasca per als dinamitzadors és doble: ser respectuosos amb l'emissió d'opinions i regular aquest respecte entre el grup. Les recomanacions sobre això són:

- Valorar i agrair sempre les aportacions constructives dels alumnes i fer ús de l'assertivitat en les que no ho siguin o siguin disruptives.
- Treballar qüestions semàntiques i d'expressió. Es proposa:
 - Iniciar les intervencions per "jo opino..., jo penso..., el que jo crec..., " etc.
 - Substituir les expressions del tipus "això no és així, això es mentida, tu calla! Però que dius!" per les del tipus "jo no estic d'acord..., entenc el que dius però jo penso diferent...."

Una vegada més s'insisteix en que la pràctica continuada del "protocol" des del conscient ens ha d'ajudar a incorporar l'hàbit cap a l'inconscient.

- No tolerar sortides de to cap altres companys/es, comentaris ofensius ni desqualificacions. Evitar donar reforç social a aquestes actituds i reforçar i valorar les constructives²³¹.

²³¹ En aquest sentit es recomana l'elaboració de normes com un treball previ a realitzar amb el grup si es que aquest no l'ha realitzat en tutoria o d'altra manera.

f) Rol del docent

Per al desenvolupament d'aquest programa és més adequat parlar de dinamitzador que no de docent. No hi ha docència en aquest programa, no en un sentit clàssic. El que hi ha és un procés educatiu que pretén ser guiat, conduit. Això requereix més un perfil de persona que dinamitza el treball, un facilitador. Parlem d'un animador/a de grup que actua, a més, com a referent. D'aquí la importància que es dona a la coherència educativa i al fonament ideològic i de valors de l'educador/a. Ser referent implica aquesta coherència i implica la possibilitat d'emmirallar-se i identificar-se de l'alumne amb les actituds del educador/a. És aquest un element especialment important en el moment de l'adolescència on disposar d'aquests referents és una qüestió bàsica.

El dinamitzador esdevé, llavors, un facilitador en tot aquest procés. Serà la persona que afavoreixi que passin coses. Les seves intervencions no han de ser dogmàtiques sinó provocadores de reflexió i apoderadores. Per a aconseguir això es proposa:

- Per ser un bon conductor de les activitats no es pot "estar" fora d'elles. Cal que l'alumne ens vegi com un més "en" el grup²³² (s'ha parlat anteriorment de la idea "un amb el grup"). Això implicaria buscar l'equilibri entre la necessària "no intervenció" en les dinàmiques (per garantir espontaneïtat i objectivitat) però "sí participació" en les rutines que generi o en aquells moments en les que això no suposi condicionament per a les intervencions dels adolescents. Estic parlant de ser capaç de seure al terra si tots seiem, de pujar a una taula si cal, de deixar-nos agafar si s'escau, etc.
- Procurar ser un bon/a interrogador/a. La importància de les reflexions estarà en partir de les aportacions dels adolescents per situar les preguntes oportunes que tornin a provocar la reflexió. Algunes d'aquestes preguntes es suggereixen a les fitxes de les activitats com una primera guia però d'altres, la gran majoria, dependran del moment i del grup i, per tant, de la capacitat d'escolta activa del dinamitzador.

²³² Veure que s'ha dit "en" el grup i no "del". No som un més del grup d'adolescents però sí com membres d'un grup on el nostre rol es de lideratge ressonant, en els termes que descriu Goleman, Boyatzis i McKee (2010), de guiatge.

- Evitar fer aportacions prèvies a les reflexions dels alumnes per no condicionar-los. Les aportacions dels educadors han de ser situades en el context de la discussions de grup i, en tot cas, han de servir per organitzar completar o endreçar allò que el grup hagi afavorit.
- Per aportar una idea que creiem clau s'ha de fer a partir de preguntes, no directament. Les preguntes al grup i la provocació de reflexions són les que han de produir l'aparició d'aquestes idees per tal que mantinguin la condició d'haver sortit del propi grup. Es busca la reafirmació dels conceptes a partir del sentiment de propietat que dona la construcció cooperativa pròpia i el descobriment.
- Evitar el protagonisme. Les experiències pròpies de l'educador en són necessàries però cal establir un equilibri per situar-les en el grup com unes experiències més juntament amb les de l'adolescent. Cal controlar els "discursos" i "sermons".
- La referència a situacions quotidianes de l'imaginari adolescent seran importants. Els dinamitzadors s'han de preocupar per "estar al dia". Això no s'ha de confondre amb haver d'actuar com un adolescent, òbviament. No necessitem un altre adolescent però sí un adult proper i amb sensibilitat.
- Cal ser coneixedor de les característiques de la psicologia i comportament adolescent. Entendre les seves actituds i comportaments en un context de desenvolupament psicosocial ajudarà a contextualitzar comportaments i relativitzar comportaments i situacions quotidianes.

g) Altres consideracions de caràcter general:

- Procurar en tot moment un bon clima en el grup. L'ús del bon humor i el positivisme seran eines fonamentals.

- El dinamitzador s'ha de procurar el respecte del grup en actuar com a referent, des de l'autoritat²³³ (atorgada pel grup) però no, ni en cap cas des de l'autoritarisme, busquem coherència.
- Cal establir mecanismes de resolució dels conflictes en línia amb els principis de mediació i cultura de la pau.
- És important portar a consulta del grup i promoure la seva participació en totes les qüestions que sigui possible i que l'afectin en el desenvolupament del treball. El dinamitzador pot mediar amb altres agents al respecte per a temes no propis del programa. Per a qüestions del programa (canvis, decisions d'espai, etc.) hem d'apoderar al grup en la presa de decisions.
- El dinamitzador ha de ser proper i no oblidar-se de la salutació diària, en entrar, acomiadar-se en sortir, desitjar bon cap de setmana, etc. Ha de fer evident aquest comportament i buscar la resposta de l'adolescent. Cal buscar estones de compartir algun comentari o de contacte informal dins de les possibilitats del grup.
- Caldrà esforçar-se per controlar els noms dels adolescents el més aviat possible, els hem de tractar pel seu nom i referir-nos clarament a ells: "com ens ha dit el Joan... Tal i com acaba d'aclarir la Joana.. Estic totalment d'acord amb el Jordi...".

El dinamitzador ha d'empatitzar amb el grup i ser sensible a les qüestions que els pugui afectar. Hi han temes fora del programa referits al centre, etc. que poden ser utilitzats en el treball proposat (són experiències vivencials de les quals es pot situar un punt de partida per a una reflexió). Aquí el "savoir fer" del dinamitzador/a jugarà un important paper, ens remetrem a les consideracions sobre tacte pedagògic fetes al punt 3.1.3.

Concloent, i sense ànim de redundar, s'insisteix en la importància de tenir cura dels aspectes metodològics com a importants per al desenvolupament i èxit del

²³³ Cal concretar molt aquest concepte: es parla d'autoritat com una categoria atorgada pel grup en considerar al dinamitzador com a referent i en sentir-se liderats per ell. Òbviament no s'aconsegueix d'entrada però ha de ser un objectiu de treball.

programa. Òbviament aquests poden ser adaptats a les circumstàncies i forma de fer de les persones entenent que es mantingui els principis i valors dels quals emanen. Molts professionals poden trobar formes diferents de portar a la pràctica els mateixos principis educatius que es proclamen. L'exercici de la llibertat de càtedra ha de ser ple i ha de permetre, a més , la inclusió, exclusió i variació d'activitats per aportacions personals adequades a realitats, necessitats i moments determinats. El coneixement profund de l'essència del programa farà que aquestes variacions permetin arribar als mateixos objectius.

Aquestes consideracions metodològiques són les que han guiat tota la praxis en la investigació acció desenvolupada per al disseny definitiu i configuració de les activitats del programa segons l'esquema previ plantejat i que s'ha expressat a l'apartat 3.1.3. Un cap es vegi tot el procés d'aplicació i avaluació del programa s'exposaran les activitats resultants (punt 3.3)

3.1.5 Proposta per l'avaluació de l'alumne

Tot programa educatiu ha de preveure la forma d'avaluar el procés d'evolució dels seus destinataris. Aquest és un programa que es centra en l'adquisició de competències i, per tant, l'avaluació també ha de ser per competències. L'avaluació s'ha de considerar com «un procés de recollida d'evidències (mitjançant activitats d'aprenentatge) i de formulació de valoracions de la mida i la naturalesa del progrés de l'alumne, segons uns resultats d'aprenentatge esperats» (Valverde, Revuelta i Fernández ,2012, 53). L'avaluació que es planteja és una valuació formativa. No serà vàlid un model clàssic d'avaluació sumativa (per exàmens, proves trimestrals, etc.). L'observació durant tot el procés a partir de les diferents activitats i treballs dels adolescents i la conseqüent recollida d'evidències és el que ha de proporcionar els elements d'avaluació. Es consideren evidències per a l'avaluació en aquest programa les següents:

- Cada una de les activitats: actituds, comportaments, nivell d'implicació, aportació de reflexions, etc. (Observació del dinamitzador).

- Les tècniques de grup trimestrals (coma a avaluadores també del propi programa).

- Productes dels alumnes presentats al grup (plantejats com a treballs a les fitxes del programa).
- Produccions individuals de l'alumnat: quadern o portafolis, segons s'esculli un model o un altre.

L'objectiu principal d'aquesta avaluació serà guiar i orientar el procés de desenvolupament d'habilitats de l'alumne. Hi han components tutorials en el treball que caldrà coordinar amb el procés global de tutoria de l'alumnat en cada cas. En cas d'aplicació en àmbits no formals, el seguiment i l'orientació és directe i englobada al corresponent projecte educatiu de la institució. L'avaluació es planteja de la següent forma:

- Seguiment de l'adolescent a partir de les observacions a l'aula. Registre observacional del docent personalitzat. Eina: rúbrica.
- Tècniques grupals (grup nominal, "metaplan") a la finalització de cada trimestre per recollir impressions i avaluacions del programa.
- Productes demanats com a part de les activitats.
- Material produït individualment (quadern, portafolis).
- Autoavaluació de l'alumne.

Pel que fa a aquest darrer aspecte, es considera especialment important donar l'oportunitat de l'autoavaluació. A tal efecte es proposa proporcionar les següents preguntes (aquestes són les que s'han fet servir en l'aplicació):

"Com t'has sentit durant aquest trimestre?"

"Com creus que ha estat la teva implicació?"

"Com creus que ha estat la teva actitud?"

"Quines coses creus que has après durant les activitats d'aquest trimestre?"

"Si haguessis de fer-te una valoració sobre el teu treball, dedicació, esforç, comportament i actitud, quina nota entre 0 i 10 et posaries? Justifica bé la teva resposta."

“Quins són els teus propòsits i compromisos per al proper trimestre?”

El qüestionari es pot passar previ a la realització de la tècnica de grup per afavorir la reflexió en els aspectes que després es demanin. Un cop l'alumne fa la seva autoavaluació es proposa el següent procés:

- Negociar amb el grup la possibilitat de fer una avaluació grupal i individual tots junts. El que es vol és que cada alumne expressi el resultat de la seva autoavaluació al grup i el dinamitzador expressi el seu grau d'acord o desacord de forma raonada però amb uns criteris molt clars i importants:
 - Els comentaris cap a l'alumne han de ser de reconeixement de l'esforç i de les capacitats demostrades.
 - Es reforçaran actituds i/o comportaments positius.
 - Si es considera que cal fer-li alguna consideració que no sigui en positiu li farem de forma privada.

- Un cop sentida l'autoavaluació de l'alumne li expressem el grau d'acord o desacord de la nota i negociem la nota final. Depèn d'aquest grau podem decidir fer-ho de forma privada sobre tot si implica algun tipus de negativitat per a l'alumne.

Davant la possible necessitat de qualificació segons el sistema habitual imperant en secundària, aquest procés ens ha de permetre situar aquest valor. Però no hem de perdre de vista el caràcter orientador que persegueix aquest procés que proposem i que es basa en una individualització i personalització així com un protagonisme de l'adolescent en el procés d'avaluació. Si no necessitem aquest “valor estàndard” únicament centrarem l'avaluació en el seguiment del procés i podem canviar la penúltima pregunta del qüestionari previ de l'alumne en els termes següents:

“Si haguessis de fer-te una valoració sobre el teu treball, dedicació, esforç, comportament i actitud, què destacaries? Justifica bé la teva resposta.

En la línia de la metodologia general expressada del programa, l'avaluació pretén ser una eina més, un vehicle més per treballar les habilitats de participació i, per tant, ha de ser participativa i protagonista per força. Es vol fugir de l'esquema habitual de proves finals per valorar per passar a un concepte de procés que també

ens interessa que percebi l'alumne. Com a criteris de qualitat del procés d'avaluació, que a la vegada ho són del propi programa, es proposen els següents, a partir del treball de Valverde, Revuelta i Fernández (2012)²³⁴:

- Autenticitat. Les activitats han d'exigir que els alumnes demostrin el tipus d'habilitats que es persegueix tinguin a la seva vida. En el nostre cas és especialment important considerar que parlem del seu moment actual, com a adolescent. És clar que perseguim una preparació integral per a la persona amb el desenvolupament d'habilitats per a la vida, però no projectem aquestes en un pensament de "vida adulta" sinó molt més proper: en el marc del seu entorn (temporal i físic) més proper, els eu context adolescent. Volem que percebi el treball com significatiu. Persequim que sigui competent per que participi "des de ja".
- Complexitat cognitiva. La metacognició és un element important en tot aquest procés. Per això es posa l'accent en la reflexió en l'autoavaluació (a més de en les activitats, que anirem observant el tipus, qualitat, etc.). El criteri es relaciona també amb l'objectiu de la meta participació descrit per Trilla i Novella.
- Imparcialitat. Tothom ha de tenir l'oportunitat de demostrar les seves competències en el nivell màxim de les seves potencialitats i hem de garantir la total participació de l'alumnat en l'avaluació. Cal aplicar el principi d'atenció a la diversitat.
- Significativitat. Hem de vigilar la relació entre la tasca i els interessos de l'adolescent. Les tècniques de grup trimestrals ens han d'ajudar en un procés d'investigació acció constant en l'aplicació a fer variacions ampliacions o modificacions en el treball i en les activitats. Aquest no és un programa tancat. Vol ser, a més, una pauta.

²³⁴ En el seu treball fan una proposta molt interessant d'avaluació per competències per al estudiants de formació del professorat (Universitat d'Extremadura). La seva proposta de criteris de qualitat és la que adapto per a aquest programa en reflectir, al meu criteri, clarament els supòsits que es pretenen i per considerar que constitueixen un marc referencial per ajustar el procés d'avaluació a cada realitat concreta d'aplicació, en el cas que fos necessari. Així mateix, aquest mateixos criteris em serviran més endavant per valorar el propi programa en el seu conjunt.

- Interpretació directa. La forma de recollir les evidències per a l'avaluació és majoritàriament a partir de l'observació per part del docent i dels productes de l'alumnat. La seva potència esdevé en produir-se en moments en que l'alumne no se sent avaluat (tot i estar informat que l'avaluació és contínua, s'eviten les situacions d'examen).
- Transparència. Els alumnes han de conèixer els criteris d'avaluació: què se'ls avalua, com, qui ho fa i quin és l'objectiu. A tal efecte podríem, fins i tot, proporcionar la rúbrica.
- Conseqüències educatives. L'avaluació per competències pretén ser una eina per orientar i guiar l'aprenentatge, no per classificar o simplement qualificar l'alumne. Hem de ser conscient d'aquest valor tutorial del treball que es realitza.
- Reproductibilitat de les decisions. Obtenint les dades de diferents fonts: l'observació, els treballs de l'alumne, els productes presentats i la seva autoavaluació, estem procedint també a una triangulació d'aquesta avaluació que ens ha de permetre augmentar la seva fiabilitat i validesa i la seva reproductibilitat amb altres possibles avaluadors.
- Homogeneïtat. Les condicions d'avaluació han de ser igual per tots els alumnes.
- Cost i eficàcia. El temps i esforç que dediquem a l'avaluació ha de justificar-se amb els beneficis en el procés de guia i d'orientació.

Finalment, s'adjunta una rúbrica com a proposta de guia per a aquesta avaluació. Els criteris aplicats són qualitius. La seva aplicació més directe en termes quantitius es relacionaria amb els termes insuficient, suficient, bé, notable i excel·lent, respectivament. En tot cas, en funció de les necessitats, els dinamitzadors poden aplicar altres valoracions segons el seu criteri de coherència.

Fig. 64²³⁵: Proposta de rúbrica per a l'avaluació de l'alumne (pàgines següents)

²³⁵ Elaboració pròpia.

NIVELL COMPETÈNCIA	Òptim	Molt acceptable	Acceptable	Baix	No es mostra/ no coneix
S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.	Es mou dins del grup relacionant-se amb la pràctica totalitat de membres, parla quan ho creu oportú i és acceptat amb un nivell alt de popularitat en el grup. Manté relacions amb persones d'altres grups.	Es mou dins del grup de forma habitual i quan ho necessita. Mostra interès per els companys i companyes i manté relacions generalitzades. Te relacions amb persones d'altres grups	És cordial amb tothom tot i mantenir un únic grup majoritari de relació. No posa problemes per treballar amb altres companys/es del grup. Te relacions puntuals amb companys d'altres grups	La seva relació amb el grup a classe es limita al treball de l'aula. Manté un grup molt limitat de relació. No està a gust si li toca treballar amb persones fora del seu petit grup de relació	No es relaciona amb el grup, es mostra aïllat o independent del grup en excés, no busca la companyia ni relació dels altres.
Diferencia els interessos particulars dels del grup (col·lectius) en situacions de treball conjunt prenent en compta l'interès de la col·lectivitat.	Presta atenció a allò que el grup necessita i renuncia sense problemes a posicions particulars si el grup opina diferent, ho accepta positivament i s'implica.	Entén que hi han situacions que requereixen de decisions col·lectives. Participa en elles tot i no ser iniciativa pròpia.	És present i accepta els processos de decisió col·lectiva tot i que no els busca especialment. Participa sempre que és requerit.	Li costa prendre part d'aquest processos i habitualment es mostra expectant a que fa la resta per decidir la seva orientació	Sempre vol sortir-se'n amb la seva i no l'interessa el que grup pugui opinar, es mostra molt contrariat quan no es fa el que ell/ella vol fer/ és manipulat i influenciat per altres companys.
És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.	Es relaciona amb tothom i no fa grups. No te actituds discriminatòries i mostra interès per tots els companys. En els activitats ajuda a companys sense que se'l demani	No te actituds discriminatòries ni excloents. Treballa amb tothom. Ajuda si se'l demana.	No te actituds discriminatòries ni excloents. Treballa amb tothom tot que a priori tendeix a ajuntar-se per preferència al seu petit grup.	No te actituds discriminatòries ni excloents però evita determinats membres del grup i mostra disgust quan s'han de fer grups a l'atzar de forma aleatòria.	Te actituds i comportaments de marginació i/o discriminació envers algun/alguns companys clarament visibles.
Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.	Busca col·laborar i col·laboracions. Es responsabilitza de les tasques que te encomanades i les porta a terme. Afavoreix el bon clima del grup	Busca col·laborar i col·laboracions. Tot i no agafar el rol de lideratge és mostra content de treballar en grups i realitza les aportacions de forma constructiva cap al grup	Necessita certa direcció però treballa i fa les aportacions que el grup li demana col·laborant a la eficàcia del treball.	S'ha d'estar bastant pendent d'ela seva feina, recordant-li sovint. S'oblida de fer coses i no mostra interès en el treball.	No assumeix tasques en el grup i deixa <i>penjat</i> als companys o mostra un excessiu individualisme realitzant treballs sense comptar ni compartir amb el grup
Manifesta interès per la situació i estat futur del planeta, medi ambient i actualitat social i política de forma demanant informació i mostrant les seves opinions al respecte.	Té interès i mostra coneixement de l'actualitat en els seves intervencions i fa comentaris respecte a notícies, situacions de la realitat i actualitat	És sensible als temes d'actualitat que poden sorgir als debats. Mostra curiositat per les qüestions de d'actualitat i de futur. És crític amb l'actualitat	S'interessa pels temes si es tracten a classe, mostra interès per les coses que no coneix o descobreix a classe sobre l'actualitat. Demana informació al respecte	Sembla que el tema no vagi amb ell i la seva actitud és d'indiferència per desconeixement absolut. No mostra interès.	Te conductes i fa comentaris de menyspreu cap al medi ambient i cap las espais que comparteix amb l'altre. No mostra coneixement de l'actualitat en cap sentit,

Te conductes d'ajut als altres i de solidaritat per realitzar esforços personals i accions des de l'altruisme.	És mostra disposat a col·laborar permanentment i a ajudar a aquells que ho necessitin, col·labora amb les dinamitzadors sense haver de ser requerit.	És mostra disposat a col·laborar permanentment i a ajudar a aquells que ho necessitin, col·labora amb les dinamitzadors si és requerit.	Ajuda i col·labora amb companys si se'l demana. Ho fa de bon grau però sense anar més enllà del que toqui.	No te interès s en col·laborar i ho evita d'alguna manera. Si se'l demana ho fa de mala gana i poc temps.	No col·labora amb les altres i es mostra contrariat si ha d'ajudar a algun company o companya.
Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres.	Demana la paraula correctament i sap espera el seu torn. Parla i expressa les seves idees i presta atenció a la dels altres. Busca l'opinió dels altres i proposa temes.	Demana la paraula correctament i sap espera el seu torn. Parla i expressa les seves idees i presta atenció a la dels altres. Participa als debats	Participa als debats i parla si te alguna cosa a dir. Li costa esperar el torn però ho fa en demanar-li. Col·labora al bon funcionament del debat malgrat costar-li alguna part.	Li costa molt seguir la dinàmica del debat. Parla ocasionalment o s'evadeix, no segueix el fil i/o parla si li convé i després no presta atenció als altres. / Li costa mot parlar, prefereix observar.	No parla si no se li demana expressament. Mai busca donar la seva opinió de forma espontània / Opina però no mostra cap respecte a l'opinió de l'altre
Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.	No te problemes ni conflictes de forma habitual i si en té demana diàleg i busca posicions reconciliadores i sense agressivitat.	No te problemes ni conflictes de forma habitual i si en té demana diàleg i busca ajut en els adults	Si en te problemes no es comporta de forma ni agressiva ni evasiva però es preocupa per resoldre buscant ajut si és necessari.	Necessita de la mediació i intervenció en els seus conflictes per una causa (agressivitat) o una altra (passivitat).	És agressiu/agressiva de forma habitual i sempre vol imposar-se. És evasiu i defuig conflictes fent concessions permanents.
Realitza argumentacions per dialogar, negociar i prendre decisions col·lectives de forma respectuosa.	Quan te una idea o opinió la sap exposar-la de forma ordenada i amb una correcta expressió de forma que se li entén i compren.	Exposa les seves idees i arguments quan se li demana i ho fa de forma ordenada i clara.	Exposa les seves idees i arguments només quan se li demana. Sap trobar la forma de fer-se entendre.	Únicament parla si se li demana que ho faci i li costa explicar el que pensa. / Evita dir el que pensa per por a les conseqüències.	Tot es <i>per que sí</i> , sense raonaments o raonaments egoistes / No fa argumentacions, accepta qualsevol indicació.
Mostra iniciativa per implicar-se en activitats i formar part de grups.	Es presenta voluntari a les activitats de forma constructiva i amb voluntat de treball i eficàcia.	Es present a voluntari amb la intenció d'experimentar i ser eficaç. Ho fa sovint.	Es present a voluntari amb la intenció d'experimentar i ser eficaç en qüestions molt concretes però normalment se l'ha de requerir	Si es presenta voluntari és per cridar l'atenció i com oportunitat per destacar / Mai participa per iniciativa pròpia.	Passa totalment desapercbut. Prefereix no participar, habitualment no vol fer les dinàmiques
Fa ús dels mitjans col·laboratius propis de l'entorn 2.0 per buscar, crear i compartir informació i en les seves activitats quotidianes des d'una conducta crítica i constructiva	Als seus treballs s'observa el coneixement i us d'aquests mitjans, realitza recerques i manega mitjans en els treballs proposats sense problemes i de manera habitual. Mostra materials trobats a les xarxes.	Als seus treballs s'observa el coneixement i us d'aquests mitjans, realitza recerques i manega mitjans en els treballs proposats sense problemes i de manera habitual	Fa ús propi dels alumnes d'ela seva edat. Manega correctament els seus dispositius i coneix els programes propis de treball.	Li costa treballar amb programes propis per fer treballs o presentacions. Fa servir poc els mitjans o els fa servir per oci exclusivament.	No sap fer recerques ni controla els programes més bàsics de treball.

	Òptim	Molt acceptable	Acceptable	Baix	No es mostra/ no coneix
Coneix els mecanismes de presa de decisions més immediats per tal de fer-ne ús d'acord als interessos propis i col·lectius.	Buscar el consens i la democràcia en la presa de decisions fent propostes de decisió en grup.	Coneix i accepta l'ús de les eines de decisions col·lectives en grup i accepta els resultats de forma vinculant	Participa en les decisions del grup en ser requerit i accepta de forma vinculant el resultat	Li costa acceptar que es prenguin decisions en grup si veu perillar els seus interessos. Li costa acceptar les decisions del grup i no les accepta de bon grau tot i que ho fa.	No accepta el resultat de votacions si no es fa la seva./ fa ús però si el resultat no li satisfà no accepta.
Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres	Controla la ràbia i no mostra agressivitat ni comportaments impulsius amb conseqüències negatives per a ell o el grup. És alegre i positiu d'acord amb la seva condició d'adolescent.	Controla la ràbia i no mostra agressivitat ni comportaments impulsius amb conseqüències negatives per a ell o el grup. Si s'exalta per alguna qüestió és capaç d'adonar-se i prendre el control.	Tot i enfadar-se i contrariar-se, entén les situacions i pot controlar-se. No mostra desordres emocionals evidents.	Mostra excessiva timidesa i dificultat en expressar les emocions / Es descontrola amb facilitat i no sap estar en les situacions grupals / te necessitats d'atenció especials que mostra sovint/ te sortides de to en els activitats.	És impulsiu/impulsiva / mostra agressivitat. Mostra timidesa extrema/ te problemes de relació amb els altres.
	Òptim	Molt acceptable	Acceptable	Baix	No es mostra/ no coneix

Com podem veure, el nivell de les competències s'expressa en un continuïum des del nivell màxim, qualificat com a òptim, fins al de "no mostrar competència i no conèixer habilitats al respecte". Els nivells s'han de considerar com acumulatius i, per tant, no exclusius de la categoria en que es troben. Les descripcions són generalistes tot i que es fa en funció de comportaments observables en el grup que permetin valorar el nivell. S'insisteix en que l'objectiu és detectar el nivell de la competència per tal de prendre decisions d'implementació del treball i orientació de l'adolescent cap al nivell següent. Volem que els adolescents desenvolupin la competència en els nivells màxims descrits, a partir del d'acceptable en endavant. Per tant, aquest procés d'avaluació no vol qualificar a l'alumne sinó ajudar a definir el seu procés

3.2 Aplicació i avaluació del programa: procés i resultats.

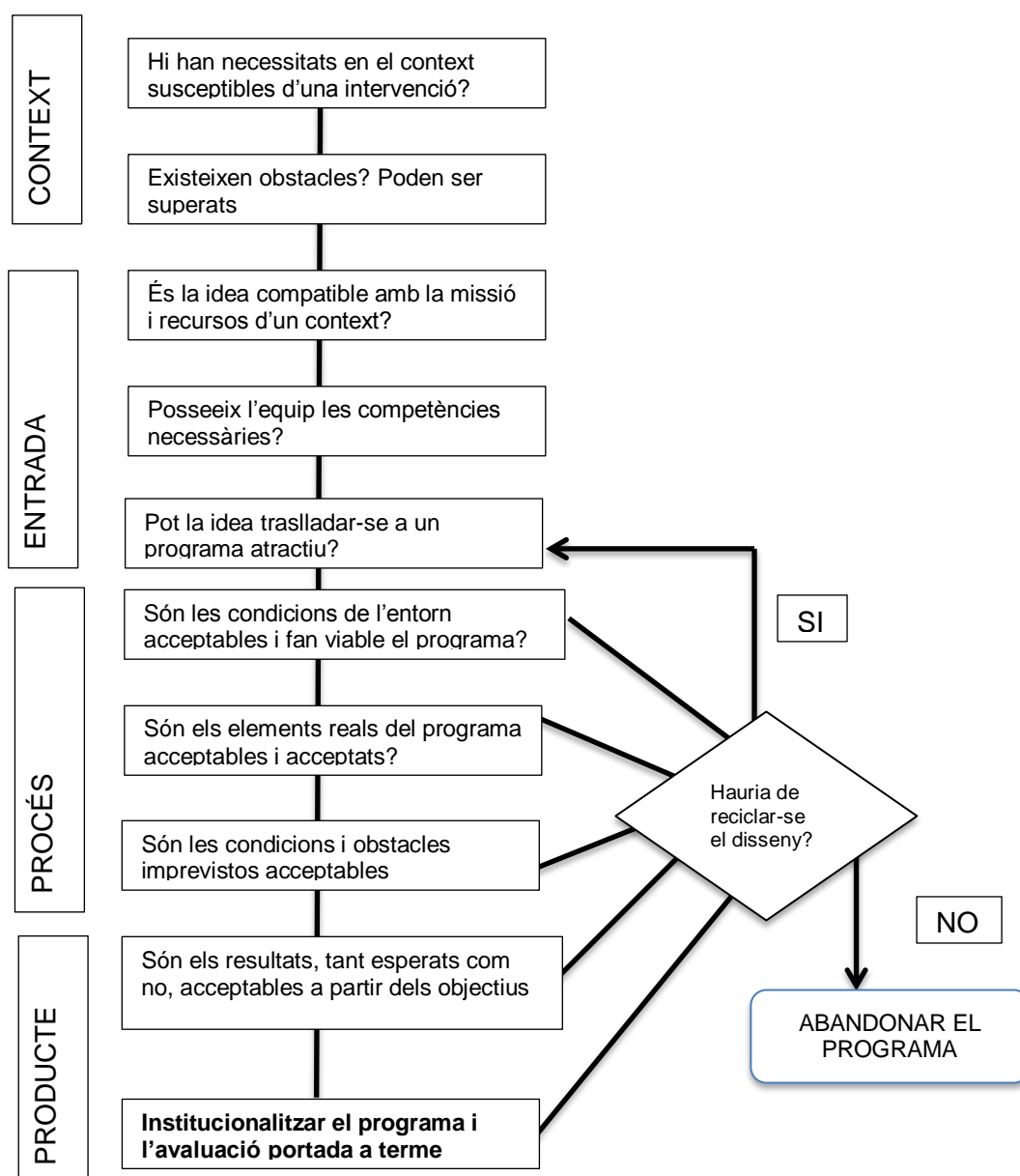
La valoració del programa esdevé essencial per a la seva conformació definitiva i per a la seva presentació com un element útil no només en el entorn d'aplicació sinó com a producte i eina amb possibilitats per a altres professionals de l'educació (tant a àmbits formals com a no formals). Com s'ha expressat, és aquest un dels objectius del treball realitzat. Aquesta investigació pretén crear una proposta d'educació en habilitats per a la participació que permeti implementar i completar les competències ciutadanes que es contemplen al currículum de la secundària, a partir d'un treball pràctic, vivencial i d'entrenament. És aquest el tema principal d'aquesta investigació. Però és obvi que presentar el programa de forma aïllada no seria més que una proposta poc sòlida. La seva aplicació i experimentació en un grup real era també important per a la qualitat de la proposta. Del resultat d'aquesta aplicació és del que tractaré a continuació.

En aquest capítol es desenvoluparà tot el procés de conformació del programa, aplicació i treball d'investigació acció per a la valoració de les propostes d'activitats inicials i la valoració del mateix. Aquests es consideren, juntament amb el programa, els resultats d'una investigació on el motiu central ha estat precisament això, el disseny i aplicació del programa a un institut de secundària. Com es va desenvolupar l'aplicació, quins efectes va produir, quin nivell de satisfacció, etc., seran explicats aquí com elements específics del resultat en la aplicació. Una aplicació que, paral·lelament, ha permès la valoració i avaluació del programa. Per tant, simultàniament s'expressaran els resultats d'aquesta avaluació. Com s'ha exposat al capítol de metodologia, el model escollit per basar l'avaluació del programa ha estat el CIPP de Stufflebeam (1987, 2002). Les dimensions d'aquest model serviran de guia i estructura per a la descripció de l'aplicació i la presentació dels resultats. Al capítol de metodologia es va relacionar també aquestes dimensions amb l'estructura de la pròpia tesi pel que fa a informacions i elements dels que parteix aquesta avaluació²³⁶ i als que s'anirà fent referència específica en alguns casos. La intenció seqüencial de l'exposició ha de fer que a mida que s'avancin els continguts de la tesi es justifiqui el tractament d'alguns dels temes i qüestions que, a priori, puguin haver semblat de difícil contextualització en el treball. Ja s'ha vist al

²³⁶ Al quadre 47 (pag. 246) es pot veure també la relació entre aquestes dimensions i el conjunt de l'estructura de la tesi.

capítol de metodologia la relació d'aquestes fases amb els diferents estadis de planificació del programa i com les seves dimensions responen a les preguntes “què es necessita fer?”; “ho podem fer?”; “ho estem fent?” i “ho hem fet?” respectivament. Bausela (2003) presenta un diagrama de desenvolupament de programa de l'avaluació CIPP que s'ha adaptat en aquest treball per esquematitzar el desenvolupament concret mostrant els diferents interrogants de procés:

Fig. 65: Desenvolupament del CIPP (Bausela, 2003)



Aquestes pregunten s'aniran reproduint en desenvolupar els apartats corresponents i seran les respostes les que ens serviran de guia i de síntesis a mida que es desenvolupin els continguts. S'identificaran reproduint-les en negreta cursiva al final de cada apartat en el punt de conclusions específic. Un altre punt final expressarà les decisions derivades (veure també fig. 46 i fig. 47, p. 251 i 253 respectivament). L'esquema de desenvolupament serà el següent:

- Apartat d'avaluació (dimensió corresponent del CIPP).
- Respostes a l'apartat (on es situaran les preguntes específiques).
- Decisions de planificació corresponents segons Bausela, (2003)²³⁷

La relació quedaria definida a la següent taula:

Fig. 66: Dimensions CIPP: preguntes a fer i decisions a prendre.

Dimensió de l'avaluació	Pregunta a la que respon	Decisions que origina
Avaluació de context	“ Què necessitem fer?”	Decisions de planificació
Avaluació d'entrada (input)	“Ho podem fer?”	Decisions estructurals i de procediment.
Avaluació de procés	“Ho estem fent?”	Decisions d'implementació
Avaluació de producte	“Ho hem fet?”	Decisions de reciclatge

3.2.1 Avaluació del context. “Què necessitem fer?”

A tota intervenció educativa es parteix d'una anàlisi de la realitat, d'un diagnòstic previ que evidenciï o justifiqui una intervenció. L'elaboració del programa parteix d'una detecció de necessitats que s'han anat justificant i explicant al llarg del treball. No seria, de totes formes, objectiu d'aquest treball fer una anàlisi extensa i exhaustiva d'aquest diagnòstic però sí s'explicaran els trets generals.

²³⁷ Veure fig. 45 apartat metodologia

3.2.1.1 *El context global (social).*

Una primera valoració de necessitats és la que s'extreu a partir de l'anàlisi en profunditat fet en el marc teòric d'aquesta tesis. A partir de la revisió bibliogràfica s'extreuen les següents conclusions:

- Malgrat les intervencions en programes de promoció de la participació els estudis sobre els comportaments de la població al respecte mostren encara nivells baixos de participació. Hi ha poca cultura participativa.
- Les estructures de participació són estructures controlades en excés pels suposats promotors de la participació i no hi ha apoderament dels participants.
- Participar requereix d'unes habilitats i competències específiques que inclou actituds i comportaments concrets per part de les persones.
- La veritable participació és aquella que vetlla pel protagonisme de les persones i pel seu apoderament en els processos.
- La participació necessita de comportaments proactius i actituds d'implicació en les persones a partir de la identificació amb les situacions i la voluntat d'intervenir.
- La participació s'educa en i amb participació.
- Les persones que participen mobilitzen una sèrie de recursos personals adquirits en entorns participatius i propiciadors d'autonomia i protagonisme.
- La població infantil i adolescent es troba exclosa del concepte de ciutadania i són tractats com a aprenents d'adults amb unes perspectives d'intervenció social molt tardanes.
- Les accions sobre participació infantil i adolescents són paternalistes i de control per part dels adults, hi ha, en general, manca de protagonisme i d'apoderament dels infants i adolescents.

Aquestes qüestions de caire general apunten cap a la necessitat d'implementar processos educatius que centrin el focus de la seva actuació en proporcionar eines personals a l'individu per exercir la participació de forma competent. Cal educar habilitats que afavoreixin la pressa de protagonisme i la capacitat d'intervenir en les situacions que afecten amb plena seguretat i autonomia. És igualment necessari que els entorns de desenvolupament dels infants i adolescents siguin participatius i permetin l'exercici i desenvolupament d'aquestes habilitats: s'han de revisar metodologies i actualitzar-les en coherència a aquestes necessitats.

La necessitat es fa especialment evident en aquells entorns socials on les pràctiques i/o polítiques participatives no han generat una tradició al respecte en la comunitat. A nivell global tornem a reiterar aquesta situació en l'entorn adolescent especialment. Moltes intervencions en participació exitoses educativa i socialment com ara els Consells d'Infants²³⁸ tenen lloc especialment en l'àmbit infantil i educatiu de la primària. Les polítiques de joventut que des de les administracions promouen els Consells de Joves i fomenten la participació van dirigides molt generalment a joves a partir dels 16 anys. Hi ha una població que, en abandonar els centres de primària i passar a cursar l'ESO, s'enfrontaran a unes circumstàncies molt particulars:

- Passen d'un moment educatiu molt dirigit i en general amb gran seguiment de l'adult (professorat, família) a un entorn de major autonomia sense que necessàriament l'adolescent disposi dels recursos necessaris: d'un número limitat d'adults de referència (mestres) amb un contacte molt directe es passa a un major número de professors amb seguiment tutorial irregular; les dinàmiques i funcionament de la secundària requereixen un nivell d'autonomia que, de vegades, ve pressuposat en l'adolescent; les famílies disminueixen la seva participació a la secundària i tot això en plena explosió de l'adolescència amb tot el que això suposa d'incertesa i inseguretat en molts joves.
- Els adolescents no disposen de serveis específics: no poden (ni volen) disposar dels destinats als infants i a aquells anomenats per a joves els hi és difícil accedir i, si ho fan, són tractats pels més grans com a "petits".

²³⁸ Veure al respecte els treballs referenciats de Trilla i Novella.

Els professionals de la dinamització sociocultural sabem que aquesta població, anomenada tradicionalment “franja”, sempre ha estat la gran oblidada de les intervencions socials. En el model educatiu anterior, el de l'EGB, la situació era evident en acabar l'ensenyament obligatori als 14 i, fins al 16 on comença l'edat legal per treballar es generava un buit educatiu. La posterior reforma de la que deriva el nostre actual sistema educatiu aborda aquesta situació allargant l'educació obligatòria fins als 16. Es produeix un efecte colateral important: s'intenta resoldre la qüestió de l'atenció educativa adolescent fins que tingui edat per accedir al món laboral (aquest seria un altre tema) però també amplia per baix els efectes de certa desatenció a que es sotmeten els adolescents, per les mancances de definició exposades. Hem “avançat” l'adolescència als 12 anys però no hem revisat les intervencions educatives necessàries. Aquestes dependran molt especialment de l'entorn educatiu i del projecte educatiu del centre de secundària on l'alumne continuï la seva escolarització.

No es tracta de fer una crítica al respecte ni és l'objectiu fer una anàlisi en profunditat, però sembla clar que existeixen diferències amb l'àmbit de primària pel que es refereix a aspectes que afecten a l'atenció educativa i seguiment tutorial. Com exemple podem citar la diferent preparació del professorat i l'organització del centre, el menor vincle amb el territori (les competències de les administracions locals disminueixen, models d'orientació i intervenció psicopedagògica diferents, etc.) així com les particularitats del currículum (major especialització i metodologies menys actives, en general). Es pressuposa una situació d'autonomia en l'adolescent en un moment educatiu en el que encara es requereix una atenció molt especial o, si més no, cal assegurar el treball educatiu en autonomia i creixement personal.

Com s'ha indicat en l'apartat corresponent a l'adolescència en el marc teòric, també hi han raons de caire neurocientífic que assenyalen l'adolescència com un període d'especial atenció per a intervencions educatives de qualitat destinades a fomentar i assegurar hàbits i competències. La deixadesa en aquest sentit ocasiona efectes importants pel que fa a l'adquisició de competències.

Aterrant al context d'intervenció, aquest programa es situa en un territori concret en el que aquestes característiques globals explicades s'uneixen a unes condicions particulars: les d'un centre de secundària d'un municipi mitjà del cinturó metropolità de la ciutat de Barcelona. Aquestes característiques han estat detallades

a l'apartat 2.3.1.1 del capítol de metodologia. Remetem a aquests apartat per la informació concreta al respecte i que forma part també de l'avaluació de context.

3.2.1.2 *El context institucional.*

A l'inici d'aquesta tesi, al capítol de presentació, s'explica amb detall aspectes professionals i institucionals que formen part d'aquest context en el que es desenvolupa el treball presentat. No es repetiran aquí però sí cal recordar que es situarien en aquesta dimensió. Partint del que allà s'explica s'afegeix el següent

a) Institució educativa.

A partir de l'aplicació del crèdit variable a quart d'ESO²³⁹, des del centre s'expressa la voluntat d'ampliar el treball cap a cursos més inicials de l'ESO amb l'objectiu de rendibilitzar els efectes observables en les actituds i comportaments dels alumnes participants a quart. Es parteix de la hipòtesis (per part de la institució) que un treball en habilitats de forma constant en els alumnes de primer de l'ESO portarà beneficis en el clima de convivència del centre i afavorirà la implicació de l'alumnat en la vida del mateix amb més qualitat de participació.

Remeten també en aquest punt al que ja s'ha explicat sobre el context i el centre al apartat de metodologia on es descriuen als informants (apartat 2.2.2).

b) Institució administració local:

Des del Servei d'Activitats Ciutadanes de l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs²⁴⁰ es vol realitzar una intervenció sociocomunitària per millorar la participació dels i les joves. Dins de les competències que les Bases de Règim Local atorguen als ajuntaments²⁴¹ hi han limitacions molt clares per poder intervenir en aspectes de

²³⁹ Veure l'apartat *antecedents* al capítol on es presenta el programa (3.1.1).

²⁴⁰ És el servei que aglutina els departaments d'infància, joventut, cultura, esports, solidaritat, festes i educació i del que l'autor d'aquesta tesis n'és el director tècnic dins de l'Ajuntament (cap del servei).

²⁴¹ Aquestes competències són molt limitades pel que es refereix a ensenyament secundari (molt més que a primari) i pel que fa a polítiques de joventut estan bastant relacionades amb l'oci dels joves, algunes qüestions de polítiques d'ocupació. Les qüestions assistencials són competència del departament de Serveis Socials. A l'Ajuntament de Sant Adrià de Besòs, amb l'objectiu de poder coordinar les accions en matèria de joventut i que es troben dividides en diferents departaments, s'ha creat a l'any 2012 la *Taula de Joventut*, una estructura tècnica municipal de coordinació i transversalitat en temes de joventut.

currículum i de continguts. De fet, més que limitacions és que no hi han competències al respecte. També les intervencions en joventut estan molt limitades. Però tot i així es segueix una línia de treball educatiu de ciutat transversal a partir de la qual es desenvolupen programes d'intervenció sectorials. Aquests programes estan destinats sobre tot a generar dinàmiques d'atenció i seguiment en el desenvolupament ciutadà dels joves del municipi (programa "Transició escola treball", programa "*L'empresa a l'escola*", dinamització esportiva, programa "Consell d'Infància", programa "PIDCES", serveis per a joves, etc.²⁴²). Un dels departaments amb recursos més limitats és el Servei de Joventut. És el servei responsabilitzat del programa "Aprendre a participar" que es desenvolupava al centre a quart d'ESO. Malgrat aquesta limitació de recursos, una de les conviccions tècniques des de la seva direcció tècnica és la necessitat d'intervenir en processos educatius que permetin l'aparició de comportaments participatius i de ciutadania com a forma de consolidar identitat i comunitat ciutadana, com a forma de facilitar eines per a la ciutadania que permetin una major participació i protagonisme comunitari en els i les joves i, en conseqüència, en la població del municipi.

Una altra de les filosofies o idees força que mouen les intervencions en joventut, i que s'ha conformat a partir de l'experiència en altres activitats i programes, és que el més rendible és anar a treballar amb els joves allà on ells es troben. Esperar que vinguin a participar de programes municipals en espais aliens s'ha demostrat difícil i poc rendible. Els tècnics en aquests àmbits hem d'anar a buscar als joves i moure'ns en els seus espais. En aquest sentit, als centres de secundària (així com a les escoles en el cas infantil) és on s'aglutina la majoria de la població adolescent i jove de la ciutat, la "plaça pública" on sabem que els trobarem. És aquest un camp important d'intervenció i no només per la característica explicada sinó per ser un espai educatiu.

c) Confluència d'interessos.

Com es pot veure, la demanda feta pel centre es troba en línia amb els programes que l'Ajuntament té interès en portar endavant (també ho evidencia el fet que el programa es va començar dos cursos enrere en un altre format). A més la possibilitat tècnic-professional de poder portar a terme el programa directament per personal municipal suposa un important estalvi

²⁴² Es poden consultar amb detall a www.sant-adria.net.

econòmic ja que es destinen recursos propis (veure avaluació d'Entrada, apartant següent). Això garanteix la sostenibilitat del projecte. L'acord entre les dos institucions permet i catalitza la posta en marxa del mecanisme de creació del programa i la seva posta en pràctica.

3.2.1.3 Respostes de l'avaluació de context.

a) Hi han necessitats en el context susceptibles d'una intervenció? Què cal fer?

- Es detecta una necessitat d'aprofundir en l'educació d'habilitats específiques per a la participació de dos tipus principalment: habilitats personals (socioemocionals) que permetin eines personals per al desenvolupament autònom i protagonista i aquelles en concordança als nous escenaris socials.
- El període de desenvolupament de l'adolescència és especialment indicat per a les intervencions educatives en habilitats i recursos personals.
- L'educació ha de prioritzar el treball en competències com a eina de capacitació personal per a la construcció personal.
- Les administracions locals tenen voluntat de produir i aplicar programes de promoció i de participació entre els joves. En el cas de l'ajuntament de Sant Adrià de Besòs aquesta és una línia de treball prioritària des de la convicció de la necessitat d'intervenir en la construcció de ciutadania a través de l'educació de les persones.
- El treball als centres de secundària és una prioritat del Servei de Joventut municipal.
- Els centres de secundària treballen la competència ciutadana com un dels seus objectius educatius. La intervenció del territori és una eina útil que permet el contacte amb la realitat.

- L'institut Manuel Vázquez Montalbán de Sant Adrià de Besòs, com a línia del seu projecte educatiu, treballa l'educació en participació i ciutadania a partir de diversos projectes i col·labora amb els serveis locals de joventut per a implementar aquest treball. En aquesta línia hi ha una demanda d'estendre els programes als primers cursos de l'ESO i globalitzar-los en tot el període de la secundària obligatòria.
- L'oportunitat personal del tècnic promotor del projecte de presentar el treball com a una investigació en el marc dels seus estudis de doctorat de la Universitat de Barcelona que permeti la valoració del projecte i de l'experiència en termes de qualitat.

Per tot això es considera com a forma d'intervenció adient un programa d'activitats dissenyat específicament per al treball de les competències per a participar i per ser aplicat a primer cicle de l'ESO, en concordança amb les línies educatives de les institucions educatives implicades.

b) Existeixen obstacles? Poden ser superats?

Una intervenció des de l'administració pot presentar a priori una sèrie de dificultats. En el següent quadre s'expressen les dificultats o requeriments considerats a priori per a la seva valoració i el resultat d'aquesta:

Fig. 67: Esquema de previsió d'abordament de dificultats.

Dificultat prevista	Abordament
<ul style="list-style-type: none"> - Costos per la contractació externa d'un servei per al disseny i realització del programa. - Necessitat de coordinació amb diferents serveis implicats. - Necessitat de professionals de la dinamització i l'educació. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofitament dels recursos professionals propis del servei municipal de Joventut. - Existència d'un organisme de coordinació: la <i>taula de joventut</i> - Formació adequada per part del tècnic impulsor del programa: en el camp de la dinamització i de l'especialització educativa i docent. Experiència en treball amb adolescents.
<ul style="list-style-type: none"> - Necessitat d'una institució educativa on desenvolupar el programa i on situar la població destinatària. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntat i acord exprés amb l'institut MVM per a la continuació del programes educatius en participació: acord de col·laboració administració-centre-professional.
<ul style="list-style-type: none"> - Implicació del professorat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporació del projecte al projecte educatiu, recolzament de l'equip directiu.
Dificultat prevista	Abordament

3.2.1.4 Decisions de planificació.

L'avaluació de context serveix principalment per a les decisions de planificació. Existint necessitats que justifiquen una intervenció i possibilitats per portar a terme un projecte específic es pren la decisió de planificar una intervenció mitjançant un programa educatiu en habilitats per a la participació que inclogui una clara proposta metodològica i els elements necessaris per poder formar part de l'oferta educativa del centre amb espai curricular propi. Així mateix es pren també la decisió d'experimentar aquesta proposta i donar-li forma definitiva a partir d'un treball d'investigació acció amb els alumnes de primer cicle d'ESO amb el qual es realitzarà una recerca en el marc del doctorat d'Educació i Societat de la Universitat de Barcelona.

És en l'estudi del context on es situa la anàlisi de necessitat, ja expressat, i el desenvolupament de fites i objectius (Bausela, 2003). S'inicien a partir de les decisions de planificació les dos primeres fases de la recerca²⁴³. A continuació es descriu el procés:

- Fase1: Planejament.

En aquesta fase, a més del diagnòstic i detecció de necessitats indicat anteriorment es realitzen les següents tasques:

- Es plantegen els objectius de la recerca i les línies generals de la investigació acció.
- És realitzen els primers contactes entre institucions que tenen com a resultat els següents:
 - S'acorda traslladar l'acció al primer curs d'ESO. A tal efecte es dissenyarà un programa específic d'intervenció i es portarà a la pràctica per a la seva valoració amb els alumnes de nova incorporació en el curs a iniciar (2012/2103).
 - S'acorda que la posta en pràctica del programa serà efectuada pel tècnic que el dissenya de forma que actuarà com a investigador en el

²⁴³ S'anirà indicant successivament la fase corresponent en negreta a mida que s'avança en l'explicació de l'aplicació i l'avaluació .

procés d'avaluació i aplicació. Hi col·laborarà el/la docent (per assignar) que tingui assignat l'espai curricular corresponent a l'assignatura d'Ensenyaments Alternatius a la Religió.

- El seguiment tècnic per part de l'administració serà portat a terme per l'investigador amb el suport d'una tècnica del servei de Joventut.
 - Es realitzaran coordinacions periòdiques amb les tutors/es dels grups pel seguiment del programa.
- És constitueix l'equip d'investigació que queda conformat de la següent forma:
- L'aplicació diària de les activitats amb els grups serà realitzada per l'investigador, com a dinamitzador i avaluador intern, i la professora de l'aula, en representació de l'equip educatiu del centre.
 - Les coordinacions es realitzaran amb l'equip de tutors i tutores (tres docents) amb els tècnics municipals de joventut (el propi investigador i la tècnica de joventut). Aquestes coordinacions tenen com a objectiu el seguiment de l'aplicació i el seu efecte a partir dels objectius plantejats.

És a partir d'aquí que es realitza un primer treball de recerca bibliogràfica i documental per realitzar el primer disseny del programa a aplicar: les línies generals temàtiques i les línies generals sobre la metodologia i el tipus d'activitats a realitzar. Aquestes primer treball és fa en el període gener i juny de 2012. Al Juliol de 2012 és presentat a l'equip directiu del centre, als que seran els tutors dels grups de primer d'ESO i la professora que acompanyarà a l'investigador. Per a aquesta qüestió és realitzen dos reunions de treball: una per a la presentació i la segona per recollir possibles propostes, variacions, etc. Conformen aquesta comissió: quatre professors del centre (professora col·laboradora en l'aplicació i els tres tutors/es del grup), el cap d'estudis i l'investigador.

Un cop es valida el projecte presentat s'emplaça el treball cap a la primera setmana de setembre en la que es detallaran aspectes formals de l'aplicació com l'horari definitiu, etc. Durant aquest període es comença a realitzar la recerca de possibles activitats a incloure en el programa. Els seguiment posterior es farà amb les comissions descrites.

- Fase 2: Definició teòrica i concreció.

A partir de la situació contextual descrita i dels plantejaments ideològics i de valors de les institucions així com de l'investigador, es realitza tot un procés de revisió bibliogràfica amb l'objectiu d'establir un marc teòric del treball a realitzar. El producte d'aquest revisió és el presentat en el capítol de marc teòric de la tesi. Donades les característiques del treball, en el qual es combinen aspectes d'intervenció social en participació, educació, metodologia educativa i intervenció en adolescents, aquest marc inclou els següents aspectes troncats, com s'ha pogut comprovar:

- Marc conceptual de la participació.
- La participació dels infants i adolescents.
- Marc conceptual sobre competències i habilitats.
- L'aprenentatge i educació d'habilitats.
- L'adolescent com a subjecte educatiu: característiques.

El coneixement d'aspectes teòrics i fonaments al respecte dels temes anteriors són considerats troncats per a l'elaboració d'una proposta d'intervenció educativa on es pretén treballar l'educació d'habilitats per a la participació en adolescents de primer i segon de l'ESO en un marc competencial i d'educació vivencial. Un abordament holístic al respecte permet una contextualització més clara del treball i aporta una visió més global.

Les eines que s'han fet servir en aquestes fases han estat:

- Reunions de coordinació amb els diferents professionals i representants de les institucions implicades.
- Reunions de treball específic per establir aspectes formals de la intervenció amb els professionals específics.
- Revisió i estudi de bibliogràfica.

- Revisió documental (per a la recerca d'activitats es van revisar específicament programes, publicacions i literatura específica sobre dinàmiques diverses amb adolescents).
- Elaboració d'un catàleg personal d'activitats: com s'ha expressat, una de les característiques professionals que l'investigador autor d'aquesta tesi aporta a la recerca és una àmplia experiència de treball amb adolescents en el marc del lleure educatiu. En aquest sentit una de les primeres eines i feines ha estat la de recopilar aquelles activitats, experiències i treballs realitzats amb grups diversos i que poguessin servir per aplicar-se novament en el context de la investigació. Aquesta va ser una tasca especialment difícil ja que no hi havia cap tipus de sistematització prèvia al respecte. Més de 25 anys de dedicació a l'educació en el lleure amb infants i joves que no estaven recollits de forma expressa en cap material tot i que si es disposava d'una biblioteca personal al respecte i material divers creat i diversificat. Per tant es va procedir a elaborar un primer "catàleg-recull" d'aquestes activitats a partir de la revisió de projectes i intervencions personals i professionals que estiguessin recollides documentalment i també a partir del propi record i experiència personal de l'efecte que van tenir en el seu moment d'aplicació²⁴⁴. Cal dir que en aquest cas, el de l'experiència professional, ha estat una forma molt habitual de seleccionar activitats en el procés d'aplicació (de la investigació acció participativa) donat que en el treball de camp es produïen situacions que permetien evocar aquestes experiències al respecte (com s'anirà explicant més endavant) i, en algun cas, es va haver d'improvisar alguna activitat en no funcionar la prèviament preparada. S'ha considerat aquesta circumstància com a pròpia d'una intervenció de les característiques esmentades, en el marc de l'experiència de l'investigador.

Aquestes eines coincideixen amb les assenyalades per Bausela (2003) per a aquesta dimensió: Anàlisi conceptual per definir l'entorn del programa (criteri expert de l'investigador i institució), estudis empírics (a través de la revisió bibliogràfica) i judici per part d'experts i clients (coordinacions entre institucions i treball tècnic).

²⁴⁴ Els contextos han estat sempre molt similar donat que el treball en lleure s'ha realitzat majoritàriament a la ciutat de Sant Adrià en centre d'esplai, direcció de colònies i casals d'estiu i altres activitats de dinamització amb estudiants. Òbviament la diferència temporal ha estat tinguda en compte tot i observar que no ha estat una variable especialment intervinent (més enllà de referències culturals-mediàtiques concretes o tecnològiques).

Cal aclarir i especificar que les decisions de planificació no seran exclusives d'aquestes etapes i dimensió del treball. Com és obvi en un treball d'investigació acció, permanentment es produeixen decisions que afectaran a la planificació i que han fet necessari tornar a:

- La revisió bibliogràfica per assegurar, confirmar o refusar postulats metodològics o línies a seguir. En algun cas l'aparició d'un nou treball, estudi article ha estat motiu suficient per a aquest revisió. En altres s'ha produït en aparèixer algun tipus d'efecte (es veurà més endavant).
- La recerca d'activitats. Aquesta ha estat una revisió constant al llarg de tot el treball; a partir d'elles aplicacions inicialment precises es refusaven o es modificaven activitats.
- Les intervencions, aportacions dels participants: en quan a la metodologia, interessos i necessitats.

Per tant, i d'acord amb l'esquema presentat en aquest mateix capítol les decisions de planificació són permanents.

3.2.2 Avaluació d'entrada ("input"). "Ho podem fer?"

Un primer procés de reflexió es centra en la manera d'abordar les necessitats expressades i posar en pràctica les decisions de planificació preses. Cal valorar si estem en disposició d'abordar el treball i prescriure l'eina que ens ajudaria a fer-ho.

En el punt anterior, al quadre 65, s'han expressat les dificultats principals amb les que ens podríem trobar i la seva possibilitat o verificació de superació. Són aquests aspectes els configuren, al meu parer, gran part de les fortaleces del projecte. En aquest segon moment de l'avaluació seran els principals objectius dissenyar un programa per satisfer els objectius, determinar els recursos que necessitem i establir si els recursos humans i materials són els adequats per a portar a terme el programa.

3.2.2.1 Disseny del programa.

En parlar de disseny del programa ens situem directament en la fase 3 de les descrites a l'apartat de metodologia. És a partir d'aquestes fases que s'està realitzant també la descripció del procés:

- Fase 3 : Disseny del programa.

Malgrat la seqüenciació necessària que implica la delimitació d'unes fases, cal remarcar que la lògica acció reflexió, com s'ha anat explicant, fa que contínuament es retorni a alguna de les fases o moments anteriors en un circuit constant de sortida i recirculació inherent al procediment. Llavors cap fase queda tancada sinó que s'han d'entendre com una sèrie de moments recurrents, de parts en la cadena de muntatge a les que és possible retornar per ajustar o millorar el producte. Això ha quedat suficientment reflectit als esquemes aportats a l'apartat de metodologia. Aquesta fase no queda al marge d'aquesta característica. Malgrat el disseny d'un programa és un dels moments inicials, no serà aquest un disseny definitiu sinó un punt de partida. Un primer esbós sobre el que anar confirmant o redibuixant fins a considerar finalitzat el programa.

A l'hora de definir la presentació i estructura d'aquesta tesis s'han considerat diferents formes de presentar el programa. El programa d'activitats i les seves recomanacions didàctiques i metodològiques són un dels resultats del treball d'investigació realitzat, com s'ha dit. Per això es presenten en aquest apartat i a l'inici, en considerar necessari el coneixement del contingut per contextualitzar aquesta avaluació. Els esquemes principals de l'estructura de la programació, que són els eixos de la mateixa, van ser definits en aquesta fase número 3. Les activitats han estat escollides i han quedat configurades a mida que avançava el procés d'aplicació i la investigació acció. En tot aquest procés va ser especialment important l'establiment de les competències que es volien treballar. És per això que a continuació s'explica el procés seguit per arribar a la selecció d'aquestes, considerant-se això un resultat més en aquesta investigació.

3.2.2.2 *Processos per l'establiment de les competències a treballar.*

Un dels primers objectius de la revisió bibliogràfica va ser extreure les referències que la literatura existent sobre participació (incloent participació infantil i juvenil) feia al voltant de dos aspectes principals:

- La relació entre participació i competències personals.
- Competències i habilitats necessàries per a la participació.

En l'exposició del marc teòric s'ha posat especial accent en referenciar aquelles aportacions directes en relació al primer dels aspectes. Són les que permeten concloure que, a partir de la bibliografia consultada, es pot afirmar que la majoria d'autors/es que parlen de participació relacionen les competències i habilitats de les persones amb els seus comportaments i actituds participatives. Per al segon aspecte s'han seguit tres processos:

a) PRIMER PROCÉS: Extracció de competències.

Un dels objectius de la revisió bibliogràfica, a banda de l'elaboració del marc teòric, ha estat anar registrant les al·lusions directes i referències a algun tipus d'habilitat concreta al respecte de la participació. Per a aquest registre s'ha seguit la tècnica d'anàlisi de contingut i el següent procés:

- Primer s'han registrat documentalment totes les aportacions de forma textual.
- S'ha fet una nova revisió a partir de la qual s'han establert unes categories determinades²⁴⁵. Aquestes categories resultants han estat:
 - Identitat i sentiment de pertinença
 - Habilitats comunicatives
 - Habilitats socials²⁴⁶

²⁴⁵ No s'ha fet servir un criteri previ de categories sinó emergent a partir del contingut d'elles aportacions.

- Competències emocionals
- Resolució de conflictes
- Actituds prosocials
- Proactivitat i creativitat.

b) SEGON PROCÉS: Consulta d'experts

Una segona font va consistir en aprofitar un treball realitzat com a part del màster en Educació per a la Ciutadania i Valors durant el qual es va realitzar la recerca citada en aquest treball com a un dels antecedents de l'actual. Es tracta d'una consulta d'experts sobre competències per a la participació. Els experts escollits eren professionals del treball amb joves associats. La hipòtesi de treball és que els joves que participen en associacions i moviments juvenils tenen la motivació i interès de participar i comparteixen una sèrie d'habilitats i competències. A continuació es descriu el procés i resultat:

- Per poder realitzar les categories es van elaborar tres preguntes:
 - “Quin és el teu concepte de participació?”
 - “Quines són les actituds que creus que comparteixen els i les joves que participen en el teixit social, associatiu i/o en altres estructures?”
 - “Quines competències (habilitats personals, socials, cognitives, etc.) creus que han de tenir les persones per participar?”

Aquestes preguntes es van realitzar a un total de 10 professionals experts en el camp de la participació juvenil i dinamització juvenil i sociocomunitària:

- 3 tècnics/tècniques municipals (una de joventut, una de participació ciutadana i un de serveis comunitaris)
- 3 professionals treballadors de dinamització juvenils a Casals de Joves de Catalunya.
- 2 formadores de propostes pedagògiques sobre participació juvenil (de l'Escola Lliure El Sol).
- 1 Responsable de formació per a formadors/es en el lleure

²⁴⁶ Tot i ser aquesta una competència emocional, la distinció s'ha basat en posar de relleu aquesta competència de forma específica enfront de la categoria genèrica *competències emocionals* en que es recullen al·lusions a control de la ràbia, gestió de la frustració i gestió emocional en general.

- 1 Responsable d'un moviment educatiu i federació d'entitats cíviques.

Totes les professionals i els professionals comparteixen formació en educació (educació social, pedagogia, psicopedagogia) essent, a més, una de les persones consultades especialista en ciències polítiques. Professionalment comparteixen el treball en àmbits de participació, educació en la participació i dinamització juvenil i estan en contacte amb joves.

L'objectiu de les preguntes éra obtenir, al seu criteri, una sèrie de característiques, habilitats personals, actituds, coneixements i comportaments que, per una banda, observen en els persones altament participatives i, per l'altra, siguin desitjables al seu criteri i segons la seva experiència desenvolupar educativament per afavorir persones participatives, amb competències per participar. La tècnica emprada està inspirada en el mètode "Delphi".

Un cop recollides les seves respostes es va fer una anàlisi narrativa i es van extret una sèrie de categories segons eren concurrents o no, tot anotant la freqüència d'aquestes. Es van descartar aquelles categories per sota d'una freqüència 1 (absoluta de 0.1), és a dir del 10%. Les categories resultants van ser estudiades per dos jutges experts en el tema, ambdues són professores del màster d'Educació per la Ciutadania i en Valors de la Universitat de Barcelona i expertes en temes de ciutadania i participació juvenil. A aquestes expertes se les va demanar puntuar, segons els seu criteri, d'1 a 10 les categories presentades. El resultat de la puntuació i la comparativa amb les freqüències va ser el següent (a l'apartat puntuació es consignen les dos puntuacions corresponents a cada un dels jutges i la mitjana resultant, entre parèntesi):

Fig. 68 A: QÜESTIÓ 1. “Quin és el teu concepte de participació?”

Categoria	Puntuació	Freqüència
1. La participació és un dret i un deure	10-8 (9)	3 30%
2. És la capacitat per incidir en la transformació de l'entorn	10-9 (9)	7 70%
3. És un procés col·lectiu de construcció comuna	9-8 (8,5)	2 20%
4. Participar és donar l'opinió	2-5 (3,5)	3 30%
5. Participar és prendre decisions	7-5 (6)	2 20%
6. És formar part de quelcom	8-7 (7,5)	4 40%

Fig. 68 B: QÜESTIÓ 2. “Quines són les actituds que comparteixen els i les joves que participen en el teixit social, associatiu i/o en altres estructures?”

Categoria	Puntuació	Freqüència
1. Ser una persona dialogant	8-6 (7)	2 20%
2. Tenir empatia	8-5 (6,5)	2 20%
3. Ser una persona compromesa	7-8 (7,5)	5 50%
4. Persones implicades en l'entorn	8-8 (8)	3 30%
5. Alta motivació	8-6 (7)	4 40%
6. Pro activitat	8-8 (8)	6 60%
7. Sentiment de pertinença	9-6 (7,5)	3 30%
8. Persones amb una perspectiva oberta	8-6 (7)	2 20%
9. Sentit crític	9-8 (8,5)	5 50%
10. Són inconformistes	8-8 (8)	3 30%
11. Creuen en el canvi i tenen voluntat transformadora	9-9 (9)	4 40%
12. Tenen actitud d'escolta activa	8-6 (7)	2 20%
13. Mostren voluntat de cooperació i servei envers l'entorn	9-6 (7,5)	6 60%
14. Són responsables	9-6 (7,5)	2 20%
15. Demostren curiositat per les coses i actitud de recerca.	7-8 (7,5)	2 20%

Fig. 68 C: QÜESTIÓ 3: “Quines competències (habilitats personals, socials, cognitives, etc.) creus que han de tenir les persones per participar?”

Categories	Puntuació	Freqüència
1. Les habilitats socials i comunicatives	9-6 (7,5)	7 70%
2. Les habilitats dialògiques: diàleg i escolta activa	9-5 (7)	5 50%
3. Capacitat organitzativa: saber organitzar-se	8-7 (7,5)	3 30%
4. Treball en equip	10-9 (9,5)	5 50%
5. Capacitat per generar consensos	9-7 (8)	2 20%
6. Resistència a la frustració	9-7 (8)	2 20%
7. Habilitat per a la resolució de conflictes	9-6 (7,5)	2 20%
8. Autoestima (alta)	9-6 (7,5)	2 20%
9. Tenir capacitat d'iniciativa i resolució	9-8 (8,5)	2 20%
10. Saber compartir i cooperar	10-6 (8)	2 20%
11. Tolerància	10-6 (8)	2 20%
12. Respecte	10-6 (8)	2 20%
13. Capacitat d'anàlisi i autocrítica	10-8 (9)	3 30%
14. Saber prendre decisions	9-8 (8,5)	2 20%

A més de les puntuacions, també s'han fet suggeriments per a les categories com parlar de “responsabilitat” en comptes de “deure” (categoria 1.1); “construcció social” per “construcció comuna” (categoria 1.3) i treure l'aclariment “alta” del concepte autoestima. Aquest suggeriments es tenen en compte per reconfigurar categories .

A tenor de les puntuacions i les freqüències (no coincidents en alguns aspectes però amb diferència no significativa), s'ha decidit prioritzar el criteri dels jutges i discriminar les categories amb puntuació inferiors a 7.

D'aquesta manera han quedat descartades les categories 4 i 5 de la 1^a qüestió i la 2 de la segona qüestió.

Si observem la qüestió 3 i 4 veiem que la primera es refereix a les actituds que les persones preguntades (i els jutges) observen en joves que participen i la segona a les actituds considerades ideals i a treballar educativament. Totes dues, doncs, coincideixen en ser actituds i/o competències que poden considerades des de la perspectiva de la tercera qüestió.

És per això que també s'ha pres la decisió d'agrupar categories entre les dos qüestions per tal de no repetir ítems i equilibrar així els ítems per temes o competències relacionades. Aquesta agrupació quedaria de la següent forma:

- Categories 1 i 12 de la 2^a qüestió amb la 1 i 2 de la tercera formant una única: habilitats sociocomunicatives.
- Categoria 3 de la 2^a i 13 de la 3^a formant una única: capacitat d'anàlisi i autocrítica.
- Categoria 6 de la 2^a i 9 de la 3^a formant una única: pro activitat.
- Categoria 13 de la 2^a i 10 de la 3^a formant una única: Voluntat de servei i cooperació envers l'entorn.

Com a resultat de tot això, es van extreure les competències en un llistat per analitzar-les individualment i relacionar-les amb les categories del primer procés. S'ha constatat en aquesta comparació una relació directa amb les competències extretes del primer procés i del segon per la qual cosa la categorització no ha hagut de ser variada significativament. Com a consideracions finals per a l'establiment de les competències s'ha tingut en compte incloure en la categoria d'habilitats socials el treball en equip i la capacitat per prendre decisions col·lectivament.

Un últim procés va ser l'anàlisi d contingut realitzat al document del currículum oficial d'ESO per a primer i segon curs. Aquesta revisió pretenia veure en quin grau eren treballades les competències a través dels continguts de les diferents assignatures. Les conclusions d'aquesta revisió van ser les exposades a continuació.

c) TERCER PROCÉS: Revisió del currículum de secundària ²⁴⁷

El document del currículum oficial estableix:

«Per l'assoliment de les competències bàsiques és fonamental emmarcar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge entorn els

²⁴⁷ La revisió i estudi es va fer amb el document en vigor en el moment de la fase (Juny-Juliol del 2012). No obstant, revisades les actualitzacions posteriors cap d'elles contradiu o varia les conclusions expressades.

quatre eixos següents: aprendre a ser i actuar de manera autònoma, aprendre a pensar i comunicar, aprendre a descobrir i tenir iniciativa i aprendre a conviure i habitar en el món» (pag. 33).

Deixant de banda l'anàlisi sobre si les diferents matèries i les seves fórmules metodològiques van o no en línia amb aquests objectius²⁴⁸, el que si que es va prendre es la decisió de mantenir aquests quatre eixos com a estructura fonamental de la proposta a fer. D'entrada, la relació amb aquest quatre eixos i les competències que s'havien extret dels dos processos anteriors és directa. Així doncs, els continguts d'activitats a dissenyar així com la metodologia n'estarien en concordança amb ells.

Una segona mirada es va realitzar cap a les competències a treballar que estableix el document oficial. Es defineixen dos grups de competències bàsiques (p. 7):

- Les competències transversals: «considerades la base del desenvolupament personal i de la construcció del coneixement».

- Les competències específiques: «centrades a conviure i habitar el món i relacionades amb la cultura i la visió del món».

Es defineixen vuit competències bàsiques agrupades a partir del criteri anterior i classificades les primeres a partir del seu caràcter comunicatiu, metodològic o personal. A partir d'aquesta classificació del currículum oficial, que podem veure al quadre següent (fig. 67), es podria establir que les competències obtingudes en el procés que s'ha descrit anteriorment per a aquest treball, pertanyen al grup de les específiques. Estan centrades en l'àmbit de conviure i habitar el món, formant també part de les transversals en el marc de competències personals. De forma expressa, serà en la competència específica social i ciutadana en la que es situa majoritàriament el programa.

²⁴⁸ Seria interessant un estudi sobre el tema. S'ha buscat però es desconeix l'existència d'algun treball al respecte.

Fig. 69 : ²⁴⁹Competències del currículum relacionades amb la participació.

Competències transversals		Competències específiques centrades a conèixer i habitar el món
Competències comunicatives	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Competència comunicativa, lingüística i audiovisual:</u> saber comunicar oralment, per escrit i amb els llenguatges audiovisuals. 2. <u>Competència artística i cultural:</u> coneixement i valoració de diferents manifestacions culturals. Capacitat de produir i expressar. 	<ol style="list-style-type: none"> 8 <u>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic:</u> consum responsable, viure en societat, cura del medi ambient, prendre decisions... 9 <u>Competència social i ciutadana:</u> Comprendre la realitat social, exercir la ciutadania, contribuir a la construcció de la Pau i la Democràcia, actitud solidària...
Competències metodològiques	<ol style="list-style-type: none"> 3. <u>Tractament de la informació i competència digital:</u> cerca, captació, selecció, de la informació, actitud crítica i reflexiva. Domini del llenguatge tecnològic (icònic, textual...) 4. <u>Competència matemàtica</u> 5. <u>Competència d'aprendre a aprendre:</u> habilitat per conduir el propi aprenentatge 	
Competències personals	<ol style="list-style-type: none"> 6. <u>Competència d'autonomia i iniciativa personal:</u> adquisició de valors i actituds personals envers la responsabilitat, autoestima, control emocional, creativitat, autocrítica, etc. 	

A la pàgina 6 del document queda expressat clarament el següent:

«El currículum orientat a l'adquisició de competències estableix que la finalitat de l'educació obligatòria és aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món i esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural i diversa i en canvi continu que ens ha tocat viure».

²⁴⁹ Font: Document Oficial Currículum Secundària Obligatòria, Generalitat de Catalunya, pag. 7

Així mateix, als objectius generals de l'etapa (p.17) trobem, entre d'altres, els següents: assumir la responsabilitat dels seus deures, desenvolupar i consolidar hàbits d'esforç, enfortir capacitats afectives, desenvolupar l'esperit emprenedor, conèixer, valorar i respectar els valors bàsics de la pròpia cultura i la dels altres, progressar en el sentiment de pertinença, comprendre i expressar-se de manera adequada, desenvolupar habilitats bàsiques en el camp de les tecnologies i valorar críticament hàbits de salut, consum i medi ambient.

Es constata amb l'estudi del document que l'orientació proposada per al programa és perfectament compatible i en sintonia amb el que el currículum oficial proposa i que, lluny de contradir o establir diferències, tant la metodologia com les propostes de competències i activitats per desenvolupar aquestes es troben en total concordança. Per això es creu que es pot aspirar i, per tant, proposar que el programa estigui integrat en el treball curricular ja que pot oferir una forma d'implementar les recomanacions competencials que es fan des de l'administració educativa i augmentar el treball al respecte.

Finalment, la revisió de les competències i activitats específiques per assignatures va permetre prioritzar aquells aspecte en el llistat de treball que no eren treballats de manera clara i específica. Com a exemple es podria citar el cas de la competència lingüística. Al currículum de llengua es treballa el text argumentatiu: les seves parts, estructura, construcció, etc. En el nostre programa, incloure la pràctica d'expressar l'opinió i construir opinió suposa l'aplicació pràctica d'aquest aprenentatge de forma que, per treballar aquesta competència, es va directament a l'aspecte esmentat aprofitant ja el treball curricular de llengua. Per tant es van analitzar una per una les competències específiques de cada una de les assignatures amb l'objectiu d'establir aquesta possible relació i afinar no només en la definició competencial sinó obtenint criteris clars per a la selecció de les activitats.

Com a consideracions finals de la revisió del currículum es destaquen les següents per expressar clarament el marc de desenvolupament del programa:

- El document expressa clarament que el currículum està orientat a l'adquisició de competències i dirigit a ser capaç d'actuar en situacions concretes.

- En referència a l'autonomia personal estipula que «s'han de crear situacions didàctiques adequades perquè el coneixement pugui ser contrastat i discutit per l'alumne en el seu treball a l'aula» (p. 243).
- En referència a la funcionalitat dels aprenentatges indica que «en la mesura que l'alumnat pren consciència que el que ha après serveix per comprendre i proposar solucions a problemes coneguts, propers i reals, reconeix el valor dels continguts apresos» (p. 242) i que per a això és necessari la contextualització dels aprenentatges.
- El currículum considera com a eix del procés educatiu les competències que l'alumnat necessitarà per desenvolupar les seves funcions en la societat. És clar que participar és una d'elles i que, si més no, moltes altres passen per la participació.
- Als annexos del decret 143/2007 s'estableix el següent:

«Aquesta etapa educativa és el marc idoni per consolidar les competències bàsiques, realitzar nous aprenentatges i posar les bases per a una formació personal basada en l'autonomia personal que permeti l'aprenentatge al llarg de tota la vida, en la responsabilitat, en la solidaritat, en la participació i en la capacitat d'adquirir compromisos individuals i col·lectius, per aprendre a participar activament en una societat democràtica» (p. 253).

d) PROCÉS FINAL: Elaboració del llistat de competències:

Un cop finalitzats els tres processos anteriors i obtinguda una primera llista de competències a treballar es va pensar en tornar a aplicar una tècnica de tipus Delphi com a instrument final per tornar a validar el resultat de les competències resultants amb altres experts. Analitzant el temps i de forma consensuada amb els directors d'aquesta tesi es va considerar que es podia prescindir d'aquesta tècnica donat que podria complicar el procés d'obtenció final de les competències per el temps que implicava la seva realització. Es va considerar que amb la revisió experta d'ells i del mateix investigador i una certa triangulació produïda amb els tres processos

realitzats ja era suficient per validar el llistat. Així doncs, es va procedir a l'elaboració definitiva de la llista de competències.

El redactat de les competències s'ha realitzat a partir de revisió de literatura al respecte: Perrenaud (2006, 2004) i Monereo i Pozo (2007), entre d'altres autors. Les diferents fórmules parteixen de la idea del que és competència (veure apartat 1.3.7) de forma que recomanen que la redacció inclogui clarament aspectes de l'acció, el context i la condició. A partir d'aquest criteri s'ha aplicat el següent esquema de construcció:

Fig. 70: Model per a la redacció de competències

<p>Un o més verbs referents a l'acompliment (és a dir, una actuació evident, visible, constatable) conjugat preferentment en present d'indicatiu.</p>	<p>Un objecte sobre el que recau l'acció</p>	<p>Una finalitat</p>	<p>Una condició d'idoneïtat o qualitat</p>
---	--	----------------------	--

La redacció de l'acció en present d'indicatiu pretén obrir pas cap l'establiment d'indicadors que permetin valorar el grau de consecució²⁵⁰ als aplicadors del programa. Plantejar la competència en aquests termes permet afinar plantejaments per les activitats i situar d'escenaris d'aplicació i pràctica. Així doncs es va realitzar una primera redacció a partir de les categories i els seus continguts. Seguint l'esquema anterior es va realitzar un redactat que situés l'acció en un context de situació i amb indicadors de qualitat.

Aquesta primera redacció va propiciar un total de competències que van ser sotmeses a una segona revisió conceptual per tal de trobar agrupaments i similituds i reduir així el redactat el màxim possible. Els criteris va ser l'anàlisi de contingut i la consulta d'experts (els directors de tesi i el propi investigador). Finalment es van definir un total de 13 competències per a situar el treball del programa a partir dels criteris de complementarietat i implementació amb els que s'ha treballat als tres processos:

²⁵⁰ A la rúbrica proposada a l'apartat d'avaluació del capítol corresponent al programa es fa una proposta.

Fig. 71: Llistat definitiu de competències per al programa.

LLISTAT DEFINITIU DE COMPETÈNCIES PER AL PROGRAMA
S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.
Diferencia els interessos particulars dels del grup (col·lectius) en situacions de treball conjunt prenent en compta l'interès de la col·lectivitat.
És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.
Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.
Manifesta interès per la situació i estat futur del planeta, medi ambient i actualitat social i política demanant informació i mostrant les seves opinions al respecte.
Té conductes d'ajut als altres i de solidaritat per realitzar esforços personals i accions des de l'altruisme.
Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres.
Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.
Realitza argumentacions per dialogar, negociar i prendre decisions col·lectives de forma respectuosa.
Mostra iniciativa per implicar-se en activitats i formar part de grups.
Fa ús dels mitjans col·laboratius propis de l'entorn 2.0 per buscar, crear i compartir informació i en les seves activitats quotidianes des d'una conducta crítica i

constructiva.

Coneix els mecanismes de presa de decisions més immediats per tal de fer-ne ús d'acord als interessos propis i col·lectius.

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

3.2.2.3 Respostes de l'avaluació d'entrada

a) És la idea compatible amb la missió i recursos del context?

Referint-nos tant al centre educatiu com al Servei d'Activitats Ciutadanes (principalment Infància, Joventut i Educació), la idea d'aplicar un programa d'educació en habilitats i allò que postula el programa es considera plenament compatible amb el que serien les funcions i competències socials (missió) de les institucions implicades. Es disposen, a més, de recursos adequats per al seu desenvolupament. És més, es considera que un dels valors principals és l'ús de recursos propis i l'aprofitament de l'experiència personal i professional de les persones en bé del desenvolupament i resultats de les accions institucionals. Hi ha un constant procés d'aprofitament de recursos que fan, a més, que l'experiència es pugui plantejar en contextos semblants (aspecte que parla de la sostenibilitat i la transferibilitat com a aspectes que valoraran en la dimensió d'avaluació de producte). En el disseny s'ha procurat molt especialment aquesta possibilitat, tant a l'hora de la recerca d'activitats (materials, espais...) com de plantejament de les competències i habilitats a treballar.

Com s'ha vist en el procés de definició de les competències, s'ha procurat en tot moment afinar a aquelles que es situaven més en la base de la competència ciutadana i en línia amb la literatura al respecte, i sempre complementant i/o implementant allò que el currículum ja treballa. També s'han tingut en compte les possibilitats dels contextos per potenciar aquestes competències i una clara posició

de flexibilitat com a eina fonamental per a futurs aplicadors (adaptació). Tanmateix, com s'ha vist en analitzar el currículum, es considera que el programa té totes les condicions per complir els paràmetres indicats al document oficial.

Els recursos necessaris per a l'aplicació del programa existeixen en l'àmbit de col·laboració expressat entre les dos institucions: centre educatiu i Ajuntament. Tant els recursos materials referits a espais i material didàctic, esportiu o de joc com els recursos humans necessaris, tots són existents i no cal una aportació externa que pogués limitar el programa en termes de disponibilitat i/o cost. Aquest aspecte ja s'ha valorat suficientment amb anterioritat .

b) *Posseeix l'equip les competències necessàries?*

La formació de l'investigador i la seva trajectòria professional com a aportació a la investigació ja han estat exposades i no requereixen més valoració que afirmar que compleixen la necessitat competencial per a l'aplicació del programa tant pel que fa al domini metodològic com el que es refereix al posicionament ideològic. La resta de persones implicades en el desenvolupament també es considera que són les adequades: la seva formació i nivell professional dins del centre educatiu són les requerides per al projecte. En el cas de l'aplicació, el centre va destinar com un dels professionals col·laboradors (a segon d'ESO) a la psicopedagoga del centre, amb un gran coneixement global d'aspectes educatius de rellevància en aquest tipus de treball en habilitats i que va propiciar també una gran sintonia professional en el treball a l'aula. Cal dir que aquesta sintonia ha estat present en el tracte i treball amb la resta de professionals ja que tots i totes han mostrat interès i sensibilitat cap el projecte i els seus efectes.

c) *Pot la idea traslladar-se a un programa atractiu?*

Una de les intencions expressades del projecte és que en el seu disseny és veïés clarament el posicionament sobre l'educació vivencial. Partir d'experiències activitats i dinàmiques l'ha de proporcionar un atractiu especial per als adolescents que l'han d'experimentar. El seu dinamisme i capacitat d'irrompre en les aules trencat una certa monotonia de treball és un dels principals atractius. Com es tractava de treballar habilitats mitjançant el principi "learning by doing" es feia especialment factible crear un programa atractiu, no només per als usuaris sinó per als professionals que l'han d'aplicar. Aquest darrer és també un aspecte important: els

docents han de trobar una eina aplicable, flexible però amb les suficients instruccions per a garantir la seva confiabilitat. De forma realista cal admetre que és un programa que amb tota seguretat no agradarà a professionals més inclinats per fórmules metodològiques clàssiques i que requereix un estat de motivació concret. Les indicacions metodològiques ja indiquen la necessitat d'una sintonia amb els posicionaments i els valors del programa. D'acord amb Bausela (2003), els orientadors han de començar a dissenyar i disseminar metodologies creatives a partir d'una estimació realista dels recursos. Les avaluacions realitzades a diversos centres educatius indiquen que són molt més efectius els projectes en els quals es viu un esperit democràtic en el treball diari que en aquells que es centren en l'organització de representacions estudiantils; el diàleg informal dins de l'aula és un element essencial (Oliver, 2006).

A més, segons apunta l'autor citat anteriorment, les tendències d'intervenció apunten cada vegada més a l'ús de programes que de projectes participatius aïllats ja que aquests darrers estan limitats pel temps i l'espai (i altres recursos), és més rendible treballar en mètodes sostenibles per a que els i les joves participin en el seu entorn més immediat, en la vida de les seves comunitats. Un programa educatiu com aquest va en aquesta direcció i està motivat per a aquestes qüestions, entre d'altres ja exposades.

3.2.2.4 Decisions estructurals i de procediment.

A partir de tot el que s'ha expressat en els apartats anteriors d'aquest punt es van prendre les següents decisions:

- Establir les competències a treballar com a base de l'estructura del programa.
- Definir la metodologia a realitzar.
- Dissenyar l'estructura del programa amb els seus blocs temàtics i un primer esquema d'activitats possibles per a la seva posta en marxa.
- Presentar el programa a l'equip directiu i docent col·laborador amb la recerca. Recollida de propostes, discussió i inclusió.
- Concertar calendari d'aplicació.

3.2.3 Avaluació de procés. “Ho estem fent?”

Una avaluació de procés és una comprovació contínua de la realització d'un pla proporcionant informació sobre la eficiència i eficàcia de les estratègies (Bausela, 2003). En aquest procés d'avaluació és on, de forma especialment intensa, s'activen els mecanismes de la acció-reflexió i de la participació. Ens permet determinar si funcionen les activitats del programa, assegurar, modificar o variar aquelles que calgui i veure l'acceptació per part dels participants. Permet posar en joc la teoria i la pràctica: identificar discrepàncies entre el disseny i l'aplicació, els defectes possibles, efectes no previstos, correcció de formes, activitats, etc., incorporacions a partir de la participació dels subjectes, etc. La metodologia emprada ja ha estat definida al capítol corresponent. La investigació acció participant n'és l'eix principal amb un ús principal de l'observació participant entre d'altres tècniques explicades a l'apartat de metodologia.

3.2.3.1 Aplicació del programa.

L'aplicació del programa i els seus resultats correspon a les fases 4 i 5 de la recerca:

- Fase 4: Implementació, aplicació i desenvolupament
- Fase 5: Anàlisi de les dades

A continuació s'exposa l'aplicació el programa amb els resultats obtinguts en el procés d'investigació acció i l'aplicació dels diferents instruments de recollida d'informació unificant el contingut d'aquestes dos fases. En la narració es seguirà com a criteri l'ordre cronològic d'aplicació, la qual cosa es creu que facilitarà al lector/a el seguiment de tot el procés.

a) CURS 2012/2013: aplicació a primer curs d'ESO.

El primer pas en l'aplicació va ser la reunió amb l'equip directiu i la professora que col·laboraria en l'aplicació. Aquesta professora forma part del departament

d'idiomes i és l'encarregada de l'assignatura de "Francès". Dins de la seva dedicació horària té l'encàrrec de l'espai curricular d'Ensenyaments Alternatius a la Religió. L'objectiu d'aquesta assignatura (tot i que trobem més adequat referir-nos a ella com a "espai curricular") és la realització d'activitats i/o ensenyaments alternatius per a aquell alumnat que no escull fer l'assignatura de "Religió". Són en total 10 alumnes entre els tres grups d'ESO (84 alumnes) els que realitzen l'assignatura de religió la qual cosa vol dir que la practica majoria de l'alumnat de primer participen del programa (74 alumnes).

En la reunió amb l'equip directiu es va presentar l'esquema base, del que ja s'havia parlat abans de l'estiu, com s'ha explicat, i es realitza el contacte amb la professora participant. La funció de tenir un altre professor/a a l'aula permet combinar feines per tal de poder fer certes "aturades" per l'observació però compleix també altres funcions importants:

- La necessària connexió d'un responsable del centre davant l'acció d'un professional extern (coneixement del reglament, temes de convivència, lligam oficial amb l'equip de professors i tutories, etc.).
- La intervenció en el programa amb l'objectiu de realitzar una observació practicant per poder-se encarregar de la possible aplicació del programa en cursos successius si finalment així es creia oportú.
- Enriquir el procés d'observació amb una visió externa i de centre. Les seves aportacions en clau de "professorat" són interessants en el procés d'investigació i reflexió. De vegades el programa recull propostes que són certament agosarades (per la novetat metodològica) i que la visió "realista" i coneixedora del centre és de gran ajut per la susceptible adaptació al respecte.
- Com a investigador no era fàcil (de fet no va ser factible) poder estar en els comissions d'avaluació o espais tutorialis (en aquest cas si va ser possible estar en algun com ja s'explicarà). La seva participació permetia obtenir informació sobre la impressió de la resta de professors del treball, casos amb alumnes i, a la vegada, possibles suggeriments, coordinacions o demandes a realitzar en altres assignatures.

Cal dir que va ser la mateixa professora amb la que es va realitzar la primera intervenció de les dos efectuades amb quart d'ESO durant el crèdit variable sobre participació (l'antecedent citat de l'experiència). Això va suposar un gran avantatge en la feina inicial ja que es coneixia amb l'investigador i s'havia realitzat el mòdul anterior amb total sintonia. Per tant existia la certesa de compartir ja gran part dels principis directors, la qual cosa implicava la comoditat de treballar amb algú ja conegut, un aspecte important en una metodologia tant activa on la complicitat entre els dos és indispensable. La setmana abans del curs es van realitzar dos reunions més amb els següents objectius: coneixement del programa, establir els criteris de funcionament i actuacions metodològiques, establir els rols i recollir propostes i aclariments.

Pel que fa al tercer dels objectius expressats (establir rols) va ser especialment important establir un funcionament on la intervenció de dos professors quedés totalment contextualitzada per l'alumnat ja que seria la única assignatura on això es produiria. Es va acordar que, donat el caràcter investigador i grau de coneixement de les activitats, seria l'investigador qui portaria la conducció de les activitats per la qual cosa es va establir en quins moments la intervenció i conducció per part seva seria més adient. Una de les fites era que la col·laboradora pogués copsar el sentit del programa i la implicació metodològica però una altra molt important era la possibilitat d'una observació en el treball d'aplicació per tal d'enriquir el procés de reflexió. Això vol dir que la delegació en determinades accions del programa també ha estat necessària per poder permetre una observació més reflexiva.

Es va demanar a l'equip directiu la possibilitat de poder acompanyar al grup en alguna sortida o activitat que realitzés durant el curs en el context de qualsevol de les assignatures. L'objectiu d'aquesta demanda va ser poder tenir l'oportunitat de conèixer el grup en un altre context i poder observar als alumnes i les dinàmiques del grup fora de l'espai aula així com amb altres professors/es. L'acord va ser que cada tutor ho podria decidir en el cas concret. Llavors quedava també encarregada la professora col·laboradora de fer un seguiment al respecte en les coordinacions tutorialis. En aquest sentit no hi va haver inconvenient i l'investigador ha pogut participar d'aquestes observacions extres.

- Primer trimestre: setembre-desembre.

En les primeres sessions es va prioritzar el coneixement del grup i la presentació del treball a realitzar. Una de les primeres dificultats trobades han estat aconseguir que l'alumnat identifiqués la metodologia com una forma nova d'aprenentatge i no com una forma d'esbarjo. Les primeres activitats de presentació van funcionar correctament i l'alumnat les va valorar positivament en general. Però de seguida van aparèixer alguns problemes d'aplicació que es van haver d'abordar en coordinació:

- La distribució de taules habitual a l'aula és individual i en columnes de taules (format clàssic). Cada vegada que comencen les sessions cal reestructurar l'espai, la qual cosa ocasiona gran soroll i molèsties a les classes contigües.
- Les dinàmiques no són assumides en un principi com una forma d'activitat d'aprenentatge:

«Hi ha un problema d'execució que està distorsionant el treball per dinàmiques: en general una manca d'atenció per poder explicar les normes i un excessiu enrenou causat per la "pressa" del que ells pensen que és: anar a jugar al pati. És cert que són molt populars en aquest sentit però la sensació d'ells és que són jocs i que mentre tant allò que passi no se li presta atenció. El moviment de taules i cadires també és un problema, avui han vingut dos professors d'aules del costat a queixar-se i les sessions passades també». (Diari 1, p. 4).

El primer abordament va consistir en adequar les dinàmiques escollides en principi i reestructurar el criteri de recerca: havien de ser dinàmiques (almenys en aquesta primera etapa) amb normes molt senzilles, breus i clarament interpretables. Per tant es van refusar dinàmiques estructuralment complicades en execució i van ser substituïdes per dinàmiques més simples. També es va realitzar adaptacions de jocs coneguts (com per exemple l'ús del paracaigudes). Una altra de les actuacions al respecte va ser fer-los partícips del problema: la coherència amb el que es pretén ens va fer veure que la solució havia d'estar en el grup i, per tant, es va fer una reunió de grup per recollir els seus suggeriments al respecte. L'abordament va ser fàcil i van arribar els primers acords de grup: aprofitarien el moment de "canvi de

classe” per fer els moviments de taules i es comprometien a no arrossegar-les. Es va dedicar una sessió a assajar moviments de mobiliari silenciosos i trasllats pels passadissos que no molestessin a la resta de classes. Pel que fa a les dinàmiques es va acordar incloure una activitat destinada a explicar què és una dinàmica introduint la idea de joc però amb un missatge amagat que havíem de trobar. Aquest fet va resultar positiu i va afavorir el pas a la reflexió.

Sobre aquest aspecte de la reflexió cal també indicar unes certes dificultats a l'inici. La idea del que volia dir reflexionar també va haver de ser treballada. Parlar del que es pensa és un aprenentatge situable en aquesta edat, com s'ha vist en parlar de Piaget i el desenvolupament cognitiu de l'adolescent, però amb desenvolupament desigual. En les reflexions de les dinàmiques s'inclouen sempre tres preguntes fixes²⁵¹:

- “Explica breument en què ha consistit la dinàmica”: Pretén que l'alumne pensi sobre l'activitat que acaba de fer en termes estructurals (el procediment, les seves normes...). El plantejament exposat era: “si l'haguessis de plantejar fer amb el grup de la classe del costat com els explicaries”.
- “Com t'has sentit?”. Aquesta qüestió ha estat especialment difícil al començament ja que les respostes en general sempre eren poc explícites (“bé”). Generalment ha calgut anar a preguntar més clarament sobre sensacions concretes amb preguntes del tipus:

«...i quan el teu company/a ha fet/ t'ha dit això, tu que has pensat? Com t'ha caigut aquesta acció/resposta? Que li has dit/fet?» (Diari 1, p. 14).

A mida que hem anat insistint en aquest aspecte les expressions han millorat.

- “Què creus que ens vol explicar aquesta dinàmica, quin era el seu missatge ocult?” Aquesta part també ha estat de les que més ha costat en un principi. Es busca la metacognició, pensar sobre el que penso i sobre el que he fet. No obstant, generalment, a partir de les primeres impressions i situant preguntes al grup no ha estat difícil trobar el missatge. Un fet molt interessant durant tot

²⁵¹ Com s'ha explicat a l'apartat de metodologia, el primer pas passa per una reflexió personal individual que posteriorment es posa en comú en gran grup per propiciar la reflexió grupal.

el procés i sobre tot a mida que la fórmula de treball ha estat ja assumida per la pràctica, ha estat com algunes dinàmiques han proporcionat missatges no previstos i no esperats. És a dir que a més de la suposició sobre el que la dinàmica hauria de propiciar és presentava la interpretació particular que en alguns casos es feia i que ha permès assignar a la dinàmica en qüestió més usos possibles.

L'inici de l'aplicació va necessitar més temps del que s'havia previst en un principi. Es va veure que calia dedicar més sessions a la organització i, podríem dir, adaptació a un nou sistema. Des de la reflexió a partir de les sessions en les que alguna dinàmica no es va poder abordar, vam veure que el problema residia en una certa (i lògica o, com a mínim, comprensible) disbauxa. Un comportament infantil d'esbarjo activat a partir de l'esquema de joc que aquests adolescents tenen feia difícil aprofitar el treball. Sobre tot prestar atenció en el desenvolupament de les dinàmiques a partir de les regles. El tema es va abordar des de la coresponsabilitat i reflexió conjunta iniciada a partir d'una vivència (en consonància amb el treball). Vam decidir²⁵² durant una setmana suspendre les dinàmiques previstes i substituir-les per un parell d'exercicis dissenyats des de la perspectiva més clàssica i carregosa possible (textos densos amb sendes preguntes a respondre de forma individual).

Aquesta va ser una estratègia desenvolupada amb comunicació assertiva al grup i amb la intenció de posar en valor el treball que es realitzava. Passada aquella setmana van proposar fer un debat sobre quina de les dos fórmules creien que seria la més idònia mantenir. En el debat van sortir els problemes que feien difícil el treball partir de dinàmiques però també el grup va plantejar compromisos per poder funcionar. Es va reprendre el treball i poc a poc es va anar agafant el sistema de la metodologia que es feia servir i la implicació anava augmentat en els desplaçaments pel centre i en els canvis de mobles. La reformulació de les preguntes per a la reflexió també va ajudar a sistematitzar la feina. La reflexió després de qualsevol exercici o activitat va començar a ser el procediment habitual.

²⁵² Aquesta referència en plural fa al·lusió al equip format per l'investigador i la professora assignada a l'aula per a col·laborar en l'aplicació del programa.

(després de la interrupció d'una dinàmica per impossibilitat d'enteniment durant la seva realització amb un dels grups)

«El grup ens ha demanat abans de continuar el treball poder parlar sobre la interrupció de l'altra dia. S'han mostrat molt coherents en les reflexions i han acceptat que no es comportar correctament i han demanat disculpes. Els he felicitat per aquesta actitud i hem aprofitat per plantejar debat sobre què podem fer per millorar. El debat ha anat força bé i s'han adquirit compromisos. Jo m'he compromès a fer una sessió sobre com funcionen les dinàmiques donat que una de les coses que valoraven era la novetat que era per ells aquesta feina» (Diari 1, p. 5)

Una altra de les circumstàncies a resoldre en aquest primer trimestre inicial es va presentar a l'hora de plantejar l'avaluació. Des de la coordinació tutorial es va establir que hauria d'haver-hi una prova per als alumnes per a realitzar l'avaluació. No és aquets el mecanisme d'avaluació previst en el programa però es va demanar que es realitzés així seguint el mètode de la resta d'assignatures. Aquesta problemàtica es va donar també en els altres dos trimestres però va ser resolta per al següent curs, com s'indicarà més endavant. Aquets aspecte s'ha considerat contraproductiu a l'esperit del programa però es va veure d'adaptar la circumstància el millor possible dins dels "paràmetres" del programa.

D'aquesta manera la proposta feta va ser aprofitar el tema per fer una aportació més participativa amb l'alumnat. Aquest no havia rebut informació sobre cap forma d'avaluació per tant el seu esquema sobre el funcionament feia que esperessin alguna cosa semblant a una prova. Així doncs arribat el moment es va exposar al grup que escollirien el tipus d'exercici amb el que es volien avaluar, les preguntes i les dates per fer-lo. Aquest aspecte va ser acordat en la comissió amb els tutors i cap d'estudis. Es va realitzar una sessió al respecte on va sortir escollit un model de preguntes curtes amb opció de resposta (tipus test), van decidir la data i també es va decidir que es faria amb el material que cada alumne hagués elaborat (llibreta, fitxes, etc.). Així mateix, va ser l'alumnat qui va elaborar les preguntes: per grups van elaborar preguntes per als temes treballats i d'aquestes es van extreure les que conformarien la prova.

La correcció de l'exercici també va ser feta en el grup: es van repartir els exercicis i cada alumne corregia (a partir de la posta en comú en gran grup de les preguntes) l'exercici d'algun company. Aquesta experiència d'avaluació participativa es va completar amb el model d'autoavaluació que s'ha anat produint cada trimestre i que a continuació s'explica.

Procés d'autoavaluació:

Cada alumne respon a les preguntes següents de forma particular:

Quines coses creus que has après durant aquest trimestre?

Com creus que has col·laborat al bon clima a classe?

Com creus que ha estat la teva actitud aquest trimestre?

Quins són els teus compromisos i propòsits per al proper trimestre?

Si t'haguessis de posar una nota, quina seria? Raona-la?

Un cop contestades les preguntes es procedeix a una posta en comú general i a una negociació final argumentada de la nota entre l'alumnat i els dos professors. Prèviament es demanava permís per fer aquesta valoració en gran grup respectant si algun alumne no volia parlar de la seva possible nota en públic. No es va produir cap cas. És més, aquest moment ha estat sempre especialment esperat per tots i ha retingut especialment la seva atenció en tot el procés.

El resultat d'aquest procediment és que la valoració particular de cada alumne tenia una enorme coincidència amb la que des de l'equip fèiem (en una trobada a priori de coordinació) per la qual cosa acostumava a respectar-se aquesta primera a l'alça (curiosament si hi havia variació era per baix, és a dir, es valoraven menys del que ho havia fet l'equip de docents²⁵³). La posta en comú es va acompanyar amb un missatge positiu de valoració i reconeixement per cada alumne (sempre posant en valor aportacions fetes, conductes, etc., de forma que per a cada un hi ha hagut comentari al respecte.

En general, tot i no estar d'acord amb el procediment d'examen, la experiència s'ha valorat com molt positiva. Hem valorat que no s'ha percebut frustració en cap cas. No s'han percebut emocions negatives de frustració entre l'alumnat sinó al

²⁵³ La valoració feta pel professorat aplicador era a partir dels elements presentats a la rúbrica i no únicament del resultat numèric de l'exercici.

contrari, molts alumnes han quedat sorpresos pels reforçaments rebuts. Davant d'aquesta situació vam decidir incloure aquest model d'avaluació en el programa i continuar amb ell. Particularment estarien més d'acord en treure-li el component exercici escrit i plantejar l'autoavaluació com un procés de posta en comú entre alumne i professorat.

Pel que fa a la Tècnica de Grup nominal de trimestres, es va plantejar la pregunta:

“Què crec que he après?”

A cada classe es van fer quatre grups on un moderador escollit pel grup recull les propostes i idees de tots per després fer un debat i treure una conclusió de grup que s'aporta al gran grup. Surten quatre en total a cada classe

Les conclusions dels diferents grups van ser ²⁵⁴:

*Si colaboramos se hacen más cosas.
Hemos aprendido qué son las dinámicas / Que fent uns jocs podem també aprendre coses.
A ser companys amb confiança entre nosaltres i col·laborar.
A tener más confianza y Seguridad.
A que si alguien necesita que se le ayude pues te lo dice y si tu puedes pues le ayudas.
Que estamos en muchos grupos.
Que si nos ayudamos entre todos se hace mejor.*

En general la percepció és que s'ha valorat molt la qüestió del treball a partir d'elements més actius com les dinàmiques. A la coordinació es planteja que per la segona avaluació es podria plantejar una pregunta sobre el professorat. En aquesta primera ocasió no s'ha fet i hem cregut que una avaluació coherent hauria de passar per avaluar al professorat.

²⁵⁴ En citar les expressions d'alumnes es respecta la forma en com s'han produït i recollit al diari o expressades en treballs escrits. Per la qual cosa poden tenir faltes d'ortografia. S'ha considerat més pertinent respectar la narració tal i com s'ha produït.



Dinàmica de la *teranyina* i
posta en comú de *pàgines*
grogues

«El que penso em fa sentir d'una forma o altra»
«Tenir confiança és tenir seguretat. Això ens fa sentir tranquils»
Diari 1 p. 12)
(conclusions grupals de la reflexió de la dinàmica de "La Palmera")

Al final d'aquest trimestre s'ha procedit a passar el qüestionari escollit per que serveixi de pretest i, posteriorment, de post test. Un cop aplicat s'ha vist que ha estat un contingut força feixuc per a l'alumnat que ha presentat moltes dificultats de comprensió en alguns dels ítems que s'han hagut d'explicar i aclarir molt en grup i posteriorment de forma individual. Més endavant s'analitzen els resultats, juntament amb el post-test.

- Segon trimestre: Gener – Març 2013.

L'eix central de treball per aquest trimestre va ser el treball en equip i el coneixement del centre. A partir del bon funcionament de les dinàmiques en el final del trimestre es veu adequat continuar amb el model previst. La qüestió de treball en equip iniciada ha creat força interès i per això s'han preparat dos dinàmiques més específiques al respecte que s'han introduït en aquets trimestre malgrat l'eix central previst era el treball de centre. No obstant, com que es planteja un treball de grup d'investigació, es va creure apropiat reforçar més aquest aspecte del treball en equip. La intenció era poder observar el comportament en una feina creativa i de funcionament autònom.

És freqüent que molts alumnes no tinguin coneixement sobre el sentit del nom del centre al que assisteixen. Tenim consciència de la importància de tenir un nom i una identitat en nosaltres però traspasar aquest valor al centre no és freqüent si no hi han ocasions especials com aniversaris, etc. Aquest és un dels casos. L'activitat plantejada sobre el centre va posar de manifest el desconeixement de la pràctica totalitat de l'alumnat sobre qui dóna nom al centre (Manuel Vázquez Montalbán). Preguntats als respecte es van obtenir respostes com que era «un metge», «un antic alcalde» o «qui va construir l'institut» (Diari 1 p. 34 i 36). És important per al sentiment de pertinença poder parlar sobre el significat del nom i el que diu i explica sobre la institució de la que som alumnes o professors com un reforç a aquesta pertinença. Forma part dels aspectes educatius no escolars però testimonials que complementen el que és la ciutat educadora (Sanz Fernández, 2006) com també ho fan, per exemple, un determinat nom dels carrers, la celebració d'uns dies internacionals, etc.

Durant gran part del trimestre es planteja un treball grupal que es va realitzant i creixent a l'aula on es vol, a més, posar en pràctica les qüestions vistes de treball en equip. La presentació del treball es va demanar fer-se amb un element lliure i creatiu presentat al grup. En la realització d'aquest treball es van observar dificultats en la forma i manera de fer recerca de la informació. Les recerques és limiten a anar al "google" i situar el nom de l'escriptor i començar una mecànica tasca de "retalla i enganxa". A la vista d'això es considera que el treball en competències medials és absolutament necessari. La visió de la tecnologia com a element d'oci és la predominant en aquests alumnes i caldria apropar cada vegada més la eina com un recurs molt més ampli o, més ben dit, com el mitjà de treball i relació per a pràcticament tot que és avui dia.

«Un dels grups s'ha presentat en deu minuts amb la feina feta: era un còpia i pega de la "wikipèdia" . He observat que en general tenen dificultats en els tres grups per a la recerca i selecció de la informació. La primera tendència és el "retalla i pega" directe(...). Cal treballar més profundament eines de selecció, de recerca...» (Diari 1, p. 37)

Un dels primers efectes que és interessant és com alguns dels alumnes es sorprenen es descobrir aspectes de la biografia :

«Hala! Mira profe... va estar a la presó...el van ficar per política...jo tinc un familiar que li va passar el mateix crec que germà del meu avi o algo així!
M.O.» (Diari 1, p. 38, comentat com anècdota)

Anar descobrint diferents aspectes de la vida de l'autor va propiciant una certa identificació i, si més no, un apropament de la relació persona-centre. Les exposicions van ser força elaborades i amb diversitat de tècniques: en general va predominar el "power point" però hi van haver grups que també van realitzar altres elements per completar la presentació. Hi va haver un grup, per exemple, que van simular una entrevista a l'escriptor, altres van simular un programa de televisió gravat explicant la seva biografia, etc. Un dels grups ha presentat una entrevista a una professora del centre (de dibuix) que va realitzar un mural de l'escriptor i que presideix el vestíbul del centre. Cada presentació es completava amb un torn de preguntes del grup sobre el treball, dades aportades, etc. Posteriorment es va realitzar la reflexió sobre el procés de treball. Es va parlar i reflexionar sobre aspectes com el treball en equip, l'organització del treball, les actituds col·laboratives de les persones, qui va liderar, etc.

«Ha estat entretingut i ens ha servit per conèixer-nos millor... i a vosaltres (es dirigeix al seu grup) us ha agradat?» (AR)
«Tots hem participat (MP)» (Diari 1, p. 43)

Una de les qüestions que va ressaltar la professora del centre en la valoració del treball en aquesta activitat de trimestre va ser la possibilitat que han tingut alumnes amb dificultat de concentració per poder realitzar treballs i estar actius en les presentacions. Concretament es refereix als casos de TDAH que hi han en els tres grups i que han estat realitzant les feines amb un rol força actiu en els grups. Es creu que el fet que les activitats parteixin de propostes actives afavoreix la inclusió d'aquest alumnat. Ens proposem estar pendents en les observacions d'aquest

aspecte per poder refermar aquesta hipòtesis al final de l'experiència. En aquest sentit, un cop acabada l'aplicació es pot confirmar aquest aspecte.

Pel que fa als procés d'avaluació del trimestre es va repetir el model amb una variació: vam acordar no fer una prova escrita i fer servir la valoració del treball realitzat pels grups. Aquesta proposta elaborada en coordinació per l'equip va ser portada la grup d'alumnes que van estar d'acord. El procediment que es va seguir per qualificar els treballs va ser el mateix que s'ha explicat: una autoavaluació justificada per l'alumne i una posterior negociació entre tots i totes. En aquest cas hi havia torn obert per opinar sobre el treball d'altres grups, La consigna era destacar aspectes positius del treball i posar en valor les aportacions que havien fet en cada cas. Les preguntes guia proporcionades van ser:

“Valora la originalitat de la presentació: t’ha sorprès? T’ha agradat?”

“Pensa en el contingut del que ens han explicat els companys i companyes: hi han hagut noves aportacions diferents de la resta? Has descobert coses noves?”

Per l'autoavaluació, les preguntes orientades als grups (es va realitzar una tècnica nominal de grup) van ser:

“Com us heu sentit realitzant aquest treball?”

“Ha estat fàcil o difícil organitzar-vos? Per què.”

“Quins han estat els principals problemes o dificultats?”

De les valoracions fetes al respecte i posades en gran grup es van extreure com a conclusions generals de grup les següents:

«Hem après qui era Manuel Vázquez Montalban i perquè es diu així l'institut».

«Hem treballat en equip».

«Que si tothom no fa el que li toca després les coses no surten be».

(Diari 1, p. 50)

«És a l'hora de presentar quan es veu que si ens hem organitzat be o no i si hem treballat tos, als grups que els ha sortit millor tot es nota que han “currat2 tots per igual i es veu perquè estaven tranquils»(LM.) (Diari 1, p 50)

Es valora que l'alumnat ha tingut l'ocasió de posar en pràctica i experimentar els aspectes de la importància del treball implicat i en grup fent servir les estratègies de treball en equip. En les reflexions s'ha buscat la comparació entre el que era treball en equip o no ho era i en general, han apreciat el resultat d'un treball en equip organitzat. També es creu que ha augmentat un cert sentiment d'identificació amb el centre en haver aprofundit en aspectes com el nom.

Durant aquest primer trimestre, els delegats de curs de primer s'han incorporat també als treballs que es realitzen des del programa de coordinació de delegats i el programa PIDCES que també es porta a terme amb la col·laboració de la regidoria de Joventut i d'Educació de l'Ajuntament.



Un dels grups exposant la seva feina: van elaborar una "capsa del temps" i un "power point"



- Tercer trimestre: Abril – Juny 2013

Seguint la línia establerta, l'eix de treball d'aquest trimestre era la ciutat. A partir dels resultats de les dinàmiques anteriors, es va decidir incloure alguna més que reafirmés els conceptes que havien anat sorgint sobre les qüestions de treball en grup i col·laboració. En l'aplicació de les dinàmiques, una de les qüestions que s'han observat és com de la reflexió de l'alumnat i de la posta en comú sorgeixen conceptes i idees que generen l'interès (necessitat en alguns casos) d'estirar del fil. Ha estat el cas quan han sortit idees com per exemple:

- L'existència d'objectius en el treball en equip: la reflexió dels objectius personals, individuals, de grup.
- La responsabilitat com a valor i els elements de la responsabilitat.
- El concepte d'estratègia: una via per trobar solucions per organitzar el treball, per exemple l'estratègia del treball en equip.

En aquest sentit es creu que serà important tenir en compte que l'acció ha de ser flexible. No només en el sentit de canvi sinó en el sentit de com podem obrir vies o camins diferents a partir dels quals caldrà buscar activitats noves o adaptar les proposades malgrat el programa estigui tancat. Aquí és especialment important la implicació de l'aplicador del programa: no és un treball mecànic, és una intervenció educativa en la que la investigació-acció és constant.

Per treballar els elements de ciutat s'ha seguit un criteri semblant al que es va seguir per al treball al de centre: buscar elements identitaris fàcilment identificables i que permetin ser compartits (és a dir, unir i no diferenciar). En el cas de la ciutat de Sant Adrià, tal i com s'ha vist anteriorment, no és una ciutat amb elements històric-tradicionals d'especial referència. Però si n'hi ha un important: el riu Besòs. A més, de forma simbòlica, en el cas de la ciutat ha estat durant molt de temps un element de separació i ha passat a convertir-se, després d'un procés de millora de la ciutat, en un element d'unió²⁵⁵ (almenys així es vol treballar també). Al voltant, doncs, del

²⁵⁵ El Riu Besòs ha passat de ser un dels rius més contaminats de Catalunya (una claveguera a celobert, pràcticament) a un espai ciutadà a partir de la recuperació de la llera finalitzada al 2004. Aquests alumnes han conegut el riu, per tant, tal i com és ara, un espai on gaudir, fer esport, passejar,

riu es van escollir elements característics per al seu treball.²⁵⁶ Abans de començar el treball es va fer una coordinació amb el professorat de socials, tant de primer com de segon, per tal de no envair continguts que s'haguessin de treballar i trobar la forma que fos, en tot cas, complementari.



Les diverses dinàmiques sobre treball en equip van permetre experimentar la necessitat de coordinació, col·laboració i participació del grup per a aconseguir objectius comuns.

Tot i estar considerat com un eix de treball, la major part d'activitats d'aquest trimestre van estar relacionades amb aspectes de treball en equip, lideratge, treball col·laboratiu i cohesió. S'ha valorat a mida que han anat avançant les activitats com es milloraven les relacions en el grup així com també els aspectes de convivència. Per això es va prendre la decisió d'implementar aquests tipus de dinàmiques disminuint la càrrega del contingut de l'eix ciutat que ha estat més expositiu (veient, a més, que es contradeia amb els propòsits metodològics del programa). To i així hi van haver dos moments importants en aquest sentit:

- La presentació d'entitats al grup: van participar una entitat esportiva (es va prioritzar que fos un esport minoritari i que és referent en la ciutat) i una entitat

de trobada... No sempre ha estat així i sembla important realitzar aquest coneixement per posar en valor aquest element geogràfic.

²⁵⁶ Per exemple l'ofici de Passadors del riu, únic a Catalunya; els importants desbordaments del riu com per exemple la riuada del 92 i alguna referència a la Verneda del riu com espia d'esbarjo de la gran Barcelona en el seu dia.

social: van ser el Club de Lluita La Mina i l'associació de Voluntaris de Sant Adrià respectivament²⁵⁷.

- La visita al Centre de Producció Cultural i Juvenil Polidor²⁵⁸, un espai de Casal de Joves i serveis juvenils de la ciutat.

En el primer cas, van ser els representants de les entitats els que van venir al centre a presentar-se i explicar als grups les seves activitats i van fer promoció a la ciutat. Cal dir que cinc alumnes dels grups que treballem es van posar en contacte posterior amb el grup i van començar a participar en els seves activitats. En el moment de redactar aquesta tesi (aquests alumnes fan ara tercer de l'ESO) dos d'ells estan competint a nivell nacional amb el club i un d'ells (DA) és actualment subcampió d'Espanya de la seva categoria. Pel que fa a l'associació de voluntaris, un dels requisits és una edat mínima de 15 anys per la qual cosa creiem que l'entitat podria repetir visita en començar el tercer de l'ESO. Molts alumnes van mostrar interès per participar i col·laborar en qüestions relacionades amb activitats culturals. En la experiència antecedent realitzada a quart si es van fer propostes de col·laboració amb alumnes a activitats com la cavalcada de reis i altres activitats on alumnes van participar amb els tècnics municipals com a voluntaris socials.

En el segon moment, la visita al centre es va realitzar com una sortida en la que els alumnes van participar de tallers oberts al centre que permetien conèixer els recursos. Els tallers van ser organitzats des de la regidoria de Joventut però van ser suggerits i escollits prèviament a l'aula en un procés de participació dels alumnes. Cada alumne va fer propostes que van ser discutides i votades en grup. Les resultants van ser:

- Jocs i esports de taula (ping-pong, futbolí, escacs i altres jocs de taula).
- Espai internet (en aquest cas amb joc en línia) i jocs de consola (aquesta activitat no va ser exposada a consulta ja que és un servei del que disposa la instal·lació).

²⁵⁷ La primera, el Club de Lluita La Mina és una entitat referent en l'ús educatiu i integrador de l'esport i la segona aglutina a un grup de joves de la ciutat que participen i col·laboren en activitats culturals i socials. Totes dues van venir a presentar-se als grups i van fer xerrades. En el cas del club esportiu es va fer una explicació-taller oberta a tot el primer cicle de l'ESO.

²⁵⁸ Veure www.sabjove.net.

- Taller de cuina ràpida (salsa “guacamole”).
- Taller de percussió (als bucs d’assaig musical i estudis de gravació del centre).
- Taller dansa urbana (a les aules).

L’alumnat va anar passant per les diferents activitats i en acabar responsables del Servei de Joventut municipal van fer una presentació de l’equip de dinamitzadors i va explicar les possibilitats de l’espai per al seu ús: aula d’estudi, aules per fer treballs en grup amb possibilitat d’ús de portàtils i impressió, programa d’activitats i espai de connexió “wifi” i “ciber”. Se’ls va proporcionar un carnet del centre (requisit per l’accés gratuït). Durant el més de juliol es va demanar al dinamitzador de l’equipament municipal fer un seguiment específic de les visites procedents d’aquests alumnes. El resultat va ser que es van registrar un total de 135 visites (distribuïdes en tot el mes) d’alumnes del centre²⁵⁹. Iniciat el curs següent, diferents grups d’alumnes han fet ús de les aules de treball, aules d’estudi i altres recursos del centre.

L’avaluació es va realitzar fent servir el model del primer trimestre (es va tornar a realitzar exercici escrit, en aquest cas centrat en els temes del riu i la ciutat). L’elecció del tipus d’examen es va ampliar demanant al grup que dissenyessin preguntes per a l’exercici. El 50% es va realitzar incloent les preguntes de l’alumnat. En la resta del procés es va actuar en la forma que ja s’ha explicat.

La tècnica nominal de grup es va plantejar a partir de tres preguntes en aquest cas:

“Que he après durant aquest curs?”

“Quines coses valoro de forma positiva de tot el que hem fet?”

“T’agradaria continuar el treball l’any vinent? Què canviaries i què mantindries?”

²⁵⁹ Es van centrar en l’espai “ciber” i la participació en un torneig de “play station” que es va realitzar al més de juliol.

Les conclusions dels grups van ser (es va demanar una conclusió final per grup tot i que es va respectar si hi havien més aspectes a destacar diferents):

Què he après durant aquest curs?

- “a treballar en equip”
- “que si les coses les fem entre tots surten millor i cada un sap fer una cosa i així tots ho podem fer tot”
- “A que es poden aprendre coses divertint-se”
- “Hem col·laborat molt entre tots i ens hem conegut més”

Quines coses valoro de forma positiva de tot el que hem fet

- les dinàmiques (unanimitat en els tres grups).
- Que ens han tractat molt be (aquest aspecte va sortir en un dels petits grups i va ser admès per la resta de la classe).

T'agradaria continuar el treball l'any vinent?

En aquest cas també es va produir unanimitat dels grups en dir que sí i tots també van coincidir en respondre amb “més dinàmiques” a la segona pregunta.

Es constata com el treball partir de dinàmiques i propostes actives ha tingut un especial èxit i com a permès, a partir de les reflexions de grup, recollir aportacions importants. En aquest sentit es decideix que per al programa del curs proper es minimitzaran les fitxes de contingut i de treball i s'intentarà fer que siguin les mateixes reflexions de l'alumnat la que proporcionin els elements teòrics que calguin. S'ha vist com moltes reflexions tenien una profunditat sorprenent i arribaven a conclusions contundents que podrien recollir-se directament sense necessitat de recórrer a altres construccions adultes. Creiem que el sentiment de propietat d'aquestes reflexions i el fet de ser compartides amb els companys i companyes li donen un valor afegit en l'aprenentatge.



Visita del Club de Lluita La Mina i taller. Van participar conjuntament els tres grups de primer i els tres de segon, que van ser convidats a l'activitat.

- Coordinacions finals i decisions per al següent curs.

Un cop finalitzat el curs lectiu i, per tant, el procés de realització d'activitats, es disposava d'un conjunt d'activitats experimentades i portades a la pràctica a través de tot el procés d'investigació acció ja exposat. Un dels passos següents a

realitzar era la configuració definitiva de la programació en un format de programa escrit amb tota la informació necessària per a una següent aplicació amb els alumnes que havien d'entrar a primer el curs següent. A aquesta tasca es va dedicar tot el període de finals de juny i mes de juliol. Aquest primer document corresponent a la primera part del programa havia de servir per tornar a realitzar l'aplicació al curs següent amb el nou alumnat de primer. Com que aquesta aplicació va ser realitzada per professorat del centre, la coordinació durant el curs ha servit per valorar i millorar aspectes de la presentació. De fet, la confecció de la fitxa actual correspon a aquesta millora ja que en un inici el format de redacció de les activitats va ser diferent. Rebut diferents suggeriments dels nous aplicadors en les coordinacions corresponents es va arribar al format que es presenta (més endavant es detalla perquè d'aquesta repetició en l'aplicació).

De forma simultània es van realitzar dos reunions de coordinació final: una amb els tutors de primer i una altra amb l'equip de direcció. A la primera reunió es va voler recollir les impressions dels tutors sobre els possibles efectes de l'aplicació del programa. Cal dir que en conjunt no es va observar que cap dels tres tutors constatés una especial evidència d'actituds i comportaments però si van valorar la programació d'activitats i el contingut metodològic com a positiu. Com a element important a destacar que el que sí va ser exposat per un dels tutors va ser el fet d'haver observat que els alumnes feien sovint referències a les dinàmiques realitzades tant en algunes tutories (en tractar temes diversos, no especificats) com en altres classes i amb altres professors. Aquest aspecte ja havia estat també comentat per la professora col·laboradora en alguna de les coordinacions que havia rebut aquesta informació en una de les juntes d'avaluació.

És valora aquest fet com a indicador d'un impacte positiu de l'experiència vivencial com a metodologia. No hi haurien evidències per fer afirmacions més enllà en relació a habilitats determinades adquirides o no però, si més no, sí s'indueix que la realització d'activitats com les dinàmiques permeten una implicació emocional que reverteix en un impacte positiu sobre el record d'allò que s'ha realitzat. La qual cosa pot portar a pensar també en l'adquisició d'aprenentatge en aquest procés d'identificació que l'alumne fa en recordar les accions fetes i relacionar-les amb altres moments i/o continguts.

Afegir que també es va fer servir un moment informal per a l'obtenció d'informació²⁶⁰: durant la visita al centre juvenil es va aprofitat un moment d'activitat dirigida (un dels tallers) dels alumnes per "prendre un cafè" conjuntament amb els tres tutors (que van acompanyar als grups a la sortida) i el professorat que va aplicar el programa (l'investigador i col·laboradora). En la conversa informal sobre el grup van mostrar acord en que sí que percebien una certa cohesió entre el grup que no era freqüent trobar fins a que els grups no estan a mitjans de segon curs o finals i això ve ser ressaltat com un aspecte positiu per tots. No és aquesta una prova científica però es considera un moment d'observació interessant d'assenyalar.

«Tot i ser un dels objectius del programa penso que no hi han elements objectius que puguin evidenciar que això sigui producte del programa més enllà del judici de valor fet per el tutor i les tutores sobre que en altres cursos anteriors aquesta sensació de cohesió no es tenia fins ben avançat segon curs. Al respecte potser hauria esta be haver plantejat tenir un grup de control (on no s'apliqués el programa) per tal de poder valorar empíricament aquests aspectes. Tot i ser això científic no hauria estat bé des del punt de vista ètic deixar un grup sense participar en el programa, penso».(Diari 1, P. 74)

A continuació passem a referenciar un fet que crec important per a la consideració de la validesa del programa. En reunió de coordinació amb l'equip directiu es va manifestar a l'investigador la intenció de voler implantar el programa com a projecte de centre i de forma permanent dins de l'espai lectiu corresponent al Ensenyaments Alternatius a la Religió. A partir de les primeres expectatives ja comentades de l'experiència prèvia amb el crèdit a quart d'ESO es valorava molt positivament per part del centre la possibilitat de fer un treball en habilitats socials en el sentit que el programa planteja i l'impacte que aquest estava tenint en els grups de primer. Així doncs una de les primeres conseqüències d'aquesta decisió va ser

²⁶⁰ «Ha estat interessant veure com en conversa informal, prenent un cafè, la conversa sobre el grup és oberta i distesa i amb grans quantitats d'informació mentre que en reunions formals amb l'objectiu concret de parlar-ne no s'obté amb tants matisos» (extret de la reflexió feta al diari 1.pag. 74).

començar a plantejar la forma d'aquesta implantació. En aquesta reunió es van establir les línies generals:

- Obtenció d'un document programàtic per poder ser treballat per al professorat corresponent.
- Reunions de coordinació per a l'inici de l'aplicació al nou primer curs d'incorporació al setembre de 2013.
- Continuació del treball amb el grup actual a segon curs de l'ESO per definir la programació corresponent.
- Reunions de seguiment per a la valoració i assessorament en la nova aplicació a primer.

En aquest sentit, tot i donada per finalitzada, en principi l'aplicació a primer i redactant-se el que seria programa definitiu, va quedar oberta la possibilitat de recollir possibles variacions en funció d'una segona aplicació del programa que refermaria en certa manera la seva validació. La única dificultat present va ser l'augment de feina i de temps en la recerca que això implicava. Tot i això es va valorar no només com a assumible sinó com a un element que reforçava el treball avaluador que es portava a terme. Es va dedicar el període de final de juny fins a finals de juliol per finalitzar un primer document de programació que servís de guia d'aplicació per al professorat corresponent. Com a "handicap" existia el fet que fins a principis de setembre no es sabia definitivament qui s'encarregaria de la nova aplicació. En un inici es tenia per segur que un dels professors seria la professora col·laboradora durant aquest curs però es va presentar una nova dificultat: per qüestions personals no va poder ser en deixar el centre davant una nova oferta de promoció que va rebre. Calia, doncs, preparar bé el sistema de traspàs per a un nou professorat i una estreta coordinació amb ells de seguiment.

Aquest fet va fer també reflexionar a l'equip directiu sobre el tema: el possible canvi de professorat en una realitat de plantilla amb molta mobilitat podia fer que aquest fet es tornés a presentar. Des de l'equip directiu va arribar una altra proposta força interessant i que evidencia l'interès i implicació d'aquest en el tema. La proposta era dissenyar una formació per al professorat sobre l'educació d'habilitats socials i el contingut del treball del programa amb dos objectius principals:

- Augmentar la formació dels professionals en aspectes relacionats amb l'educació per competències i en habilitats socials.
- Afavorir la aplicació de la metodologia emprada en el programa a altres assignatures a partir dels seus principis generals d'educació vivencial.
- Afavorir l'ús de metodologies participatives amb l'alumnat.
- Coneixement del programa i de la seva filosofia i funcionament.

Es va contemplar com a període per a la realització del programa els mesos de novembre a març en sessions quinzenals de dos hores (dimecres tarda). Més endavant, en exposar el treball del curs següent detallaré més l'aplicació d'aquesta formació. Avançar que es van dissenyar els continguts al setembre per a la seva validació per l'equip directiu i que es va contactar amb el Centre de Recursos Pedagògics de la ciutat per tal d'iniciar un procés que validés la formació del professorat dins del programa de formació continua del Departament d'Educació. Aquesta gestió es va realitzar conjuntament com a centre i com a Ajuntament i es va obtenir aquesta validació. El fet de disposar de la capacitació professional corresponent i de ser una participació voluntària (sense cost per al departament ni per a cap altra institució) van ser factors afavoridors de forma que es va poder formalitzar el procés sense problemes.

b) CURS 2013/2014: aplicació a segon curs d'ESO.

A partir de la incorporació de l'equip directiu al setembre es va realitzar una primera trobada per reprendre el procés en el punt que s'havia quedat. Es van presentar els avenços realitzats en la gestió per a la realització del curs: contactes amb el Centre de Recursos i confirmació de l'alta de la formació com a oferta per a la professorat i, per tant, es podia iniciar el procés de difusió i inscripcions. En la mateixa reunió es van presentar els horaris de treball per a segon d'ESO (dos hores setmanals per grup, tres grups en total). Posteriorment es va realitzar reunió amb el professorat de primer que aplicaria la proposta i amb els tutors de primer i una

segona reunió amb els tutors de segon i la professora que acompanyaria l'aplicació en segon.

A la primera reunió es va presentar el programa i es va resumir i valorar el procés d'aplicació durant el curs passat. Es va lliurar el document programàtic i es van establir dos reunions més amb el professorat que havia d'aplicar de nou a primer (l'equip directiu va decidir que fossin dos persones per afavorir el treball actiu que demana el programa, aspecte valorat molt positivament). Es va establir que es realitzarien trobades periòdiques i que, no obstant, el contacte seria continuat pel fet que l'investigador hi era al centre en els cursos de segon. Es va participar de forma directa en alguna de les activitats a primer de forma ocasional com a part del seguiment. Més endavant s'exposarà la conclusió d'aquest seguiment.

Pel que fa a l'aplicació i continuació del programa a segon, es va realitzar nova reunió amb els tutors de segon. L'equip de tutors era el mateix de l'any anterior cosa que afavoria bastant aquest procés de coordinació en conèixer ja el programa. En aquesta reunió es va presentar la professora col·laboradora per a aquest any. En aquest cas es tractava de la psicopedagoga del centre la qual cosa també va ser valorada com a molt interessant per al treball (investigador i col·laboradora amb la mateixa formació acadèmica). Cal dir que la sintonia va ser total en tot moment i la col·laboració esplèndida i enormement enriquidora. Destacar el seu interès per mantenir informat a l'investigador, autor d'aquesta tesi, de les qüestions que es tractaven a les juntes d'avaluació, comentaris i valoracions d'altres professors respecte a alumnat (en allò que el programa pogués implicar, és clar) la qual cosa va ser un element de gran utilitat en tot el procés ja que suposava la presència i representació del programa en aquestes reunions internes a les que no s'hauria pogut accedir en no ser part del claustre.

Pel que fa al programa de segon, el procediment va ser el mateix que a l'aplicació per a primer: es disposava de l'esquema previ amb una bateria d'activitats seleccionades per a la seva experimentació.

- Primer trimestre: setembre – desembre 2013

El període d'estiu sempre és un període de desconexió i el suficientment llarg com per a que "perillin" determinats processos. Es tenia clar que el primer més

podria ser un més de tornar a haver d'insistir en les qüestions de funcionament i més rutinàries: el moviment de mobiliari, desplaçaments pel centre en grup, funcionament de els dinàmiques, etc. Certament va ser així però l'adaptació va ser relativament ràpida. Les primeres activitats, però van tenir com a objectiu aquest retrobament.

El primer bloc de treball per a aquest curs previst en el programa és el treball amb les emocions. Sent les competències emocionals considerades com a fonamentals per a la persona i com un contingut de necessària incorporació en l'educació, aquest programa no es planteja una intervenció molt profunda al respecte. Tot i això, en ser un programa d'habilitats socials les emocions havien d'estar presents. A partir d'una emoció relativament fàcil d'identificar en aquest moment de l'adolescència, la ira, es planteja el coneixement de les emocions (en un mateix i en els altres) , la regulació emocional (en especial el control de la ira com element bàsic en la relació amb les altres) i l'autocontrol com objectius principals. Participar, comportar, opinar amb els altres, gestionar desacords, contradiccions, diferents posicionaments i caldrà el treball expressat. A més aquest treball donarà eines per a tractar posteriorment la resolució de conflictes. Amb aquest plantejament general comencen les activitats de primer trimestre.

Com a estratègia de treball es continua amb el tema de les dinàmiques i es proposa l'elaboració d'un treball en grup (de tres): es reparteixen vuit emocions bàsiques en tot el grup classe i cada grup de treball haurà de presentar un producte que expliqui aquesta emoció. El treball col·laboratiu és l'eix conductor d'aquesta proposta. És perceptible com els debats de reflexió van agafant cada vegada més profunditat i com és valorada la possibilitat de poder expressar i opinar.

«M'he sentit bé donant la meua opinió, m'agrada que em deixin dir el que penso i també si és dolent perquè ho trec fora» (ER) (Diari 2 p. 8)

«M'ha agradat que ens diguis que som grans, normalment em diuen que sóc un nen petit» (KC) (diari 2, p. 9)

«M'ha agradat la classe d'avui» (NS) «(Comentari fet dirigint-se directament al professorat en acabar la reflexió de la dinàmica de la ira on va haver un debat profund sobre perquè ens enfadem, com expressem, etc.,)» (Diari 2, p. 8)

«En reflexionar sobre com ha anat el debat. Hi han hagut dos alumnes que han expressat la queixa de que molts dels seus companys/es no participen en el debat i que és una falta de respecte no prestar atenció a allò que s'està fent (el context és un debat plantejat a partir d'una notícia que aquests companys van portar a la classe com a part d'una de les propostes d'exercici plantejats al programa) (...) Resulta significatiu que comencin a sortir aquestes reivindicacions en el grup». (Diari 2, p. 5)

El treball sobre les emocions ha generat reflexions molt interessants i ha evidenciat la necessitat d'un treball intens al respecte i transversal. En general s'ha vist que la possibilitat de regular la impulsivitat ha estat un aspecte que ha interessat molt a la majoria que han reconegut dificultat per fer-ho (condició natural en l'adolescència on qualsevol negació es viu com un atac personal, ja s'ha parlat sobre el moment de maduració del lòbul prefrontal on es troba aquest mecanisme de regulació.

«Quan estat enfadat no penses en si crides, pegues. Reacciones, hi ha alguna cosa a dins que t'ho fa fer» (JP) (Diari 2, p. 3)



Moment de la dinàmica d'arribada a l'inici de curs.

A mode d'exemple de la capacitat resolutiva de grup, que anava avançant, es pot destacar un fet (anècdota) que va ocórrer durant el treball plantejat de les emocions, en el qual, com a l'anterior curs, es va plantejar l'ús de recursos al centre. Hi han dos aules d'informàtica força copsades i de difícil ús, si no es reserven amb molta antelació. L'aula d'ús més general, nova aquest curs, és un aula amb ordinadors portàtils que ens permetia una relació d'un per a cada tres alumnes. Després d'un primer accés vam rebre avís dels responsables de l'espai que no podia anar tot el grup complert (es van al·legar qüestions de seguretat per als equips). Això va suposar una dificultat per al treball que es va exposar al grup classe ja que implicaria distribuir tasques i potser treballar fora de classe. En posar-lo en consideració del grup van sorgir idees força interessants: alguns alumnes van apuntar la possibilitat de fer servir els seus dispositius mòbils. Degut que la normativa del centre no permet aquest ús durant l'hora de classe, es va debatre el tema però es va valorar molt positivament la iniciativa i, per tant, d'absoluta importància poder tirar endavant la proposta per tot el que implicava: ús de la tecnòloga pròpia, avenç en els aspectes de competències medials i, el més important, desenvolupament d'una proposta sorgida i acceptada pel grup. En el debat es van exposar els pros i contres i es van adquirir compromisos concrets en l'ús del dispositiu mòbil i es va acceptar treballar amb ells. (diari 2, 16) Observada la qüestió s'apunta:

- Es va operativitzar força la feina i els alumnes teníem molta més independència en el treball (millor ús de l'espai, comoditat i major protagonisme).
- Lluny del que semblava a priori, no es va fer ús més enllà de la consulta i recerca d'informació.
- Hi ha haver organització en el grup de forma que es feia servir un dispositiu únicament o un altre si es justificava la necessitat (de fet a més dispositius més velocitat en la recerca d'informació).

L'experiència es va valorar com a positiva i a tenir en compte en una possible revisió de la política d'ús de dispositius mòbils al centre donat que es va constatar com a eina útil i resolutiva a més d'observar-se capacitat per a un ús madur de la eina.

Pel que fa a l'avaluació, es va seguir el mateix sistema del curs anterior amb una important variació: d'acord amb la professora col·laboradora, vam decidir suprimir l'exercici escrit (finalment) i fer l'avaluació a partir del procés d'autoavaluació, revisió de les evidències de treball (fitxes, quadern) i la consideració de la rúbrica plantejada. A tal efecte, en una primera trobada entre nosaltres es realitzava una valoració individual i comentada (per tant, consensuada). Posteriorment, en sessió amb el grup, es realitzava l'autoavaluació i s'anava negociant la valoració final amb cada alumne. Tal i com s'ha expressat, es constata de forma sobtada com les autoavaluacions coincideixen pràcticament en un 90% amb les valoracions fetes a priori entre nosaltres i com, en cas de no coincidir, la pràctica totalitat de casos és més baixa la valoració feta per l'alumne. S'observa com aquest procediment és satisfactori entre l'alumnat i com valoren molt positivament els comentaris que els fem (sempre posant en valor aspectes positius i capacitats).

«Profe, lo que me habeis dicho me ha llegado dentro! Me voy a poner a tope el próximo trimestre!» (OO) (Diari 2, p. 13)

Cada vegada més, l'avaluació participativa (com l'hem anomenat) és un moment esperat per el que pregunten i durant el que es presta molta atenció als comentaris que es fan.

Pel que fa a la tècnica nominal de grup. Es va seguir el mateix procés que en les anteriors: es va proposar un debat grupal en quatre grups de forma que cada alumne havia d'aportar la seva resposta a la pregunta "Què creus que has après?" A cada grup se'l demana reflexionar durant 10 minuts per presentar una aportació que després es debatuda en gran grup per treure una conclusió general. El debat és conduït pel delegat de classe. Les conclusions en aquest cas van ser:

«Que cal pensar abans d'enfadar-se i veure si tens motius o no»
És millor parlar sense crits ni enfadar-se, les conseqüències són pitjor i després "t'arrepenteixes"
Que tenim emocions
A pensar que sentim i que tots tenim sentiments».
(Diari 2, pag 23A)

En la valoració final, com s'explicarà més endavant, veurem com precisament aquest bloc de control i l'activitat del semàfor és una de les més valorades i a les que els alumnes han trobat major utilitat en la seva vida diària. És podria dir que "agraeixen" descobrir que poden tenir la capacitat de controlar la seva impulsivitat que el reconeixen clarament com un problema.

«Profe yo llego muy bien hasta la luz naranja (refernt-se al semàfor treballat a classe), però la verde me cuesta, no sé como hacerlo» (IM) (Diari 2, p. 25)

- Segon trimestre: gener – març 2014

En aquest bloc el tema fonamental ha estat la resolució de conflictes. A partir del treball incitat sobre la regulació emocional s'ha anat també introduint l'expressió de l'opinió, del que penso i del que sento. El treball a partir de les primeres dinàmiques posa en evidència la dificultat per escoltar-se i per resoldre de forma pacífica els conflictes. El treball s'orienta a la pràctica de situacions de diàleg i mediació que permeten trobar-se en situacions de valoració de la posició i interessos se l'altre

«Necessitem les dues parts implicades per poder arribar a una conclusió (AC)
Com canvien les coses segons la persona que ho explic»a (AM) (Diari 2, p. 107)
«Abans de pensar una cosa d'una persona hem d'escoltar la seva visió (NA)
Depèn com es conti el que ha passat ens podem fer una idea» (IP) (Diari 2 p. 67)
«Cal escoltar a l'altre per tenir una idea clara de les coses que pesen OO
Tenir una informació és el que ens permet no només poder opinar sinó també posar-nos en el lloc de l'altre» (DJ) (Diari 2, p. 27)

S'observa que els debats i les reflexions augmenten la seva profunditat. Cada vegada són més capaços de fer reflexions més profundes i d'extreure més conclusions de les situacions vivenciades a partir de les dinàmiques. El natural desenvolupament de l'edat i la insistència de l'entrenament en la praxis del debat i l'opinió són elements que afavoreixen aquesta habilitat.

«Porto uns dies observant i fixament-me amb satisfacció que es respecten molt els mecanismes de debat: es respecten les paraules i les intervencions no són agressives com ho eren al començament. Fa un parell de setmanes que observo expressament com s'inicien les intervencions i cada vegada més fan servir introduccions del tipus "jo penso...", " el que jo crec és que...". A més, un altre fet interessant és que si hi ha alguna intervenció contundent s'aplaudeix de forma espontània. S'ha avançat molt en el respecte la paraula i en buscar el debat per a diferents qüestions» (Diari 2, pag. : 32 i 33) (de vegades han plantejat situacions problemàtiques amb altres classes i han preguntat i qüestionat alguna actitud de professorat envers ells, amb correcció de formes)

En algun cas alguna de les reflexions de dinàmiques van ser realitzades en dos sessions per tal de poder continuar sense tallar la motivació per explicar les diferents visions dels grup. Aquest és un fet que va en augment. Fins i tot hi han dinàmiques en els que no cal continuar amb el plantejament de les preguntes de reflexió ja que els seus continguts van sortint de forma natural en el debat.

En aquest trimestre s'ha treballat molt profusament aspectes relacionats amb l'enfrontament del conflicte i la visió de l'altre observant-se una sensibilitat davant aquesta visió de posar-se en el lloc de l'altre. No hi havia una previsió inicial en el primer disseny de l'abordament sobre que el tema durés tot el trimestre però finalment així ha estat donat l'interès suscitat i com han anat sortint temes diversos en les reflexions. Un exemple són les qüestions relacionades amb les expectatives personals no és un tema que jo hagués previst inicialment però que han estat introduïdes veient que es presentava com un variable important en situacions de frustració i conflictes amb companys.

«Tots hem arribat més lluny del que hem marcat, això vol dir que podem fer més del que fem» (IP) Comentari fet en la reflexió de la dinàmica del salt (num.27) (Diari 2, pag: 68)

El treball nominal de grup realitzat per a la reflexió va presentar multitud d'idees. Algun grup va demanar la possibilitat d'aportar més d'una idea i es va respectar. Moltes de les conclusions vana anar relacionades amb la part de l'opinió i la visió de l'altre (treball que es continua el següent trimestre).



«Una opinió és indispensable que te la respectin i te l'escoltin» (MO) (Diari 2, p.19)

«Una opinió és l'expressió d'una manera de pensar. S'ha d'escoltar i respectar encara que no estiguem d'acord.

Tots tenim una mentalitat positiva per resoldre els problemes, es a dir per sortir tots dos guanyant.

En un conflicte ha de guanyar els dos, hi han moltes formes de resoldre un conflicte i la violència no és una bona forma.

Tot el grup tenim un objectiu comú a l'hora de resoldre un conflicte i de saber com controlar la situació per a que els dos surtin guanyant.

Hem d'arribar a una conclusió per així sortir guanyant tots dos i per arribar al guanyo guanyes hem de col·laborar i negociar.

Per resoldre un conflicte no hi una única solució, no sempre ha de perdre un si ens posem d'acord podem guanyar els dos».

(Diari 2, p. 101-102)

Durant aquest segon trimestre es va tancar la gestió i realització el curs de formació per al professorat al centre. Finalment el disseny de programació (a l'annex 7)²⁶¹ i contingut del curs de 20h es va realitzar partint dels mateixos continguts que el marc teòric d'aquesta tesi desenvolupa. Es van afegir continguts ampliant i centrant aspectes d'interès especial en l'acció docent que completarien les habilitats docents que es consideren necessàries per l'aplicació del programa:

- La intel·ligència emocional i l'educació emocional.
- Eines personals i habilitats per a situacions educatives.
- La participació com a mètode.
- Com s'eduquen valors i habilitats.
- El programa "Aprenc a Participar" finalitats, continguts i aplicació.

A partir d'aquests eixos principals es van desenvolupar les sessions. Com es veu, estan en concordança amb el contingut teòric que s'ha presentat en aquesta tesi, en ser un dels seus objectius la formació del professorat en l'aplicació del programa. Van participar un total de 12 professors i professores del centre. Les valoracions realitzades al final de les sessions van ser molt positives i els continguts considerats d'utilitat en l'aplicació. En finalitzar el curs i a demanda d'un grup del professorat que no va assistir però que ha rebut les impressions dels seus companys participants, s'ha tomat a plantejar una segona edició, aquesta vegada de forma setmanal i des de febrer a maig del 2015. La formació es realitzarà un cop acabada l'aplicació del programa en el grup actual, quan aquest estigui cursant tercer d'ESO, però amb dos promocions més participant del programa. Aquesta formació no permet únicament la preparació per aplicar el programa sinó fomentar la metodologia participativa en la resta d'assignatures.

²⁶¹ Per una qüestió d'acotament de la investigació no es detalla el contingut i desenvolupament d'aquesta acció més enllà dels eu valor com a element de valoració de l'impacte del programa. A l'annex s'inclou el contingut.



Dinàmica del dibuix dictat



Dinàmica El Vaixell

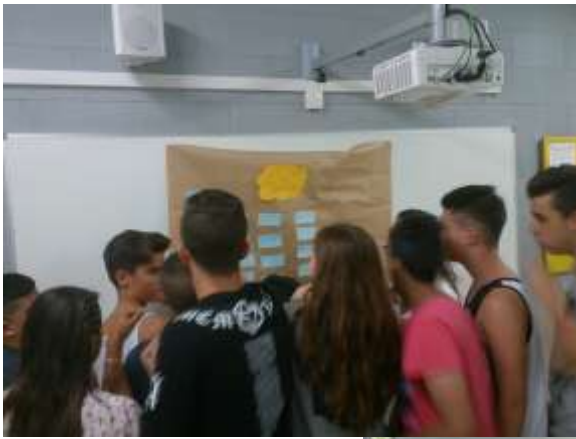
- Tercer trimestre: abril – juny 2014

El trimestre final es va centrar en el tema de l'empatia i la comunicació assertiva. Com a activitat final es va realitzar una sortida a la Central del Circ, un espai de creació artística i empenedoria. Al final del trimestre va ser també el moment en que es van fer les entrevistes grupals com a valoracions finals del grup. Així mateix també es va passar un qüestionari individual amb una única pregunta oberta. Aquests dos instruments seran analitzats en el punt de valoració de l'impacte en referir-se a les impressions sobre la totalitat de la programació.

Les activitats sobre l'assertivitat s'inclouen a partir de les necessitats detectades durant l'aplicació de les activitats de control de la ira i resolució de conflictes. Una de les manifestacions més realitzades pels alumnes era la dificultat per expressar correctament el que es pensa.

Durant el trimestre es va presentar una interessant possibilitat que es va voler aprofitar: amb motiu del desè aniversari d'un equipament emblemàtic de la ciutat (el Museu d'Història de la Immigració de Catalunya) l'alcalde de Sant Adrià havia iniciat una sèrie d'entrevistes (esmorzars) amb persones de la ciutadania amb una certa representativitat per copsar les seves opinions i impressions. Es va proposar als responsables de l'alcaldia que una representació d'adolescents podrien protagonitzar una de les trobades. La proposta va ser acceptada i es va treballar a classe la trobada: es van escollir dos persones per cada grup i es van treballar en grup propostes de preguntes i temes a tractar que posteriorment van ser escollits en gran grup per tal de ser presentats. L'alcalde de la ciutat va rebre a la representació d'alumnes i va esmorzar amb ells mentre li feien les seves preguntes i ell també els en feia. El grup va estar acompanyat pel director del centre. A la tornada els representants van informar a la classe de la conversa i respostes de l'alcalde. Va ser una ocasió molt interessant per treballar la representativitat, entre d'altres qüestions.

En aquest trimestre també van coincidir les eleccions al parlament europeu i el centre va realitzar una simulació del procés electoral amb jornada electoral a la que estava convocat a participar tot l'alumnat.



Tècniques de grup nominal i "metaplan" realitzats amb el grups per a les valoracions de cada trimestre.





Simulació procés eleccions al Parlament Europeu (fet al centre)



Visita a La Central del Circ



En aquesta part final del trimestre s'observa que el treball per dinàmiques es troba totalment consolidat i fa molt temps que no apareixen les dificultats del principi. Pràcticament en entrar per la porta de l'aula la pregunta ha estat constant en tot el curs : *“Avui hi ha dinàmica? Quina dinàmica toca avui?”*. El treball a partir de la pràctica activa és molt acceptat i les dinàmiques plantejades admeten nivells de dificultat que provoquen reflexions i implicacions cada vegada de més intensitat en l'alumnat. En el cas d'aquest trimestre no s'ha fet una tècnica de grup específica sinó que s'ha estat plantejat com a valoració general per als dos cursos de treball, a mode de valoració final.

Durant la part final del trimestre es van realitzar les reunions de coordinació per a la nova aplicació del programa: per un cantó una tercera intervenció en els nous alumnes de primer i la segona intervenció en segon curs destinada a l' alumnat que feia la segona aplicació del programa. Al final d'aquest curs han estat un total de 143 alumnes els que han passat pel programa. Cada curs s'incorporen aproximadament 75 alumnes . En el proper curs 2015/2016 tots els alumnes dels quatre cursos d'ESO del centre hauran participat del programa o ho estaran fent.

c) La segona aplicació del programa de primer curs

El seguiment de la segona aplicació en primer es va realitzar a través d'una reunió de coordinació en finalitzar el trimestre tot i que es va mantenir un contacte constant i directe amb el professorat que realitzava l'aplicació. En aquest seguiment es va anar constatant resultats equiparables als obtinguts en la primera experiència. La primera coincidència va ser la confirmació de la dificultat en l'inici del treball en no disposar d'experiència al respecte l'alumnat. Les variacions fetes per a familiaritzar amb el treball amb dinàmiques van funcionar. En la primera reunió de coordinació es va realitzar una objecció per part del professorat a una de les activitats del programa que ja havia estat aplicada. Es va presentar una dificultat que es va valorar i es va procedir a canviar l'activitat de forma que en el programa definitiu ha quedat també canviada (era una de els activitats de coneixement). Les valoracions que s'anaven extraient dels grups han coincidit de forma general amb les que els grup anterior d'aplicació van realitzar. Pel que fa a la presentació del programa, els professors van valorar que la presentació de l'activitat era poc clara per a ells (s'havia fet en un format de redacció continua) i es proposava una presentació més clara i modular. La

proposta va ser crear una fitxa de presentació. També es va valorar que seria millor no fer servir un format formal de programació a l'estil d'altres programes del currículum. A partir d'aquesta proposta es va dissenyar la fitxa de presentació amb la qual s'han presentat totes les activitats del programa.

Aquest moment de la segona aplicació hauria estat un important instrument per a una avaluació més profunda del programa. Cal dir que, malgrat ser conscient d'això, la dedicació temporal a això complicava el procés d'aplicació del programa en marxa (no es un aspecte que es tingués previst a l'inici de la investigació). Tot i això s'ha intentat aprofitar al màxim aquesta oportunitat per augmentar la qualitat d'aquesta valoració.

3.2.3.2 Respostes de l'avaluació de procés

Abans de respondre a les preguntes corresponent del format proposat per Bausela, és creu necessari recuperar la pregunta corresponent a l'etapa de procés: "Ho estem fent?". La intenció és donar-li resposta.

S'ha intentat expressar en l'exposició anterior el reflex del treball realitzat en el doble procés d'investigació acció participativa (el general de programació i aplicació i el de cada dinàmica com a treball amb l'alumnat). En aquest punt la conclusió en forma de resposta a la pregunta ja plantejada a l'inici del punt es pot dir que és afirmativa: sí, s'està fent. El desenvolupament del programa ha afavorit l'entrenament en les habilitats que la participació necessita que la persona posi en joc. El grup d'alumnes que han realitzat el programa són, en general, més competents per a participar i així ho van demostrant en els seus comportaments. Durant tot el procés d'aplicació s'han produït situacions al marge de l'espai lectiu que tenen molt a veure amb aquest desenvolupament. No són fets que es puguin incloure com a evidències empíriques però no s'ha volgut estar d'anomenar-los ja que es creu que disposen d'un cert valor significatiu:

- Un alumne d'un dels grups (AA) interessat pel "Hip Hop" va col·laborar amb el dinamitzador juvenil en l'organització d'una activitat musical ("pelea de gallos") oberta al barri i en l'organització amb altres adolescents (de dins i fora del centre) d'una pintada de "grafitty" d'un mur de la ciutat, al costat del centre.

- Diversos alumnes han contactat directament amb serveis municipals (especialment el centre visitat a primer) a partir de les informacions rebudes en l'experiència per realitzar activitats pròpies o dels seus grups: reunions esportives, treballs de grup i, fins i tot, pintada de pancartes per a una de les vagues estudiantils.
- Un alumne d'un dels grups ha desenvolupat una iniciativa personal per a la que ha realitzat una campanya de recollida de recursos i altres activitats també assessorat i en contacte amb serveis contactats per les diverses activitats realitzades. Aquets mateix alumne també te un blog personal sobre una activitat (fotografia) d'oci personal.
- Les sales i espais del centre juvenil han estat utilitzades en diverses ocasions a demanda de diferents grups o individualment davant la necessitat de fer treballs de grups per a altres assignatures.



Moment de l'activitat juvenil de la ciutat on van participar alumnes del grup.

- Un bon número d'ells han fet aportacions en diversos moments sobre les entitats socials i/o esportives en les que participen i han demanat informacions (directament a l'investigador a causa del seu rol de tècnic municipal) per a recursos, activitats i altres qüestions d'utilitat en el seu treball i/o dedicació en les entitats.

Retornen a les preguntes pròpies del procés .

a) *Són les condicions de l'entorn acceptables i fan viable el programa?*

La col·laboració tant de l'equip directiu com del professorat implicat (tutors i professores col·laboradores) ha estat absoluta i facilitadora o, més ben dit, catalitzadora, de la experimentació del programa i la seva implantació en el centre (el que venim dient implementació). La impressió ha estat d'anar, en el cas del professorat, més enllà d'un encàrrec de la direcció. Hi ha hagut implicació personal en el desenvolupament del programa i facilitació de recursos. Això inclou al personal no docent del centre, element imprescindible en la gestió de recursos i espais. S'ha disposat de total autonomia per al treball i confiança en els moviments de l'investigador pel centre (com a dada significativa dir que se'l van facilitar unes claus del centre per poder accedir directament en igualtat de condicions a la resta de professorat). La disponibilitat també dels responsables municipals a mantenir el programa i a apostar per ell també ha estat un element decisiu donada la dedicació professional i personal aquest que requereix. El programa és realista i viable en un entorn de centre educatiu ordinari de secundària i no necessita condicions especials més enllà de la voluntat de la seva pràctica, com demostra també la posterior aplicació per diferents professors, de forma pràcticament independentment de l'investigador creador del programa.

b) *Són els elements reals del programa acceptables i a acceptats?*

És aquí on el retorn al bucle plantejat a l'esquema genèric s'activa. Dit d'una altra forma, on es posa en marxa el mecanisme d'investigació acció sobradament explicat. Els elements predefinitos han funcionat correctament però les activitats han estat plantejades i definides a mida que funcionaven i s'acceptaven. Algunes, per tant, han estat reciclades en diverses ocasions. Com a exemple, més enllà de les pròpies activitats, que ja s'ha anat explicant, està el cas del redisseny del format de presentació de les activitats a proposta del professorat que va realitzar l'aplicació per

segon cop a primer curs. Per tant es pot dir que s'ha conformat el programa definitiu a partir de les activitats que han funcionat i a mida que s'han rebutjat, reformat i/o ampliat diferents aspectes que, portats a la pràctica, no han funcionat tant com s'esperava. Un cop passat per aquest procés cíclic de l'acció, reflexió i replantejament, el resultat obtingut és considera l'esperat i acceptable però també susceptible de tantes modificacions com els futurs aplicadors creguin oportunes realitzar com a resultat del seu propi procés d'investigació.

c) Són les condicions i obstacles imprevistos acceptables?

Els primers i principals obstacles detectats van ser les situacions problemàtiques de grup davant la falta de pràctica en aquest tipus de plantejaments metodològics. Aquests imprevistos han estat resolts ampliant el període de pràctica al respecte i recollint-lo com a part del programa. Altres imprevistos presentats han derivat de situacions quotidianes: necessitats de canvis per activitats d'altres assignatures, variacions per calendari festiu, faltes d'alumnes en dinàmiques (per malalties, etc.) que s'havien d'incorporar al procés d'alguna manera²⁶², dificultat d'ús d'espais (pluja, gimnàs ocupat, etc.). En tots els casos la flexibilitat dels plantejaments del programa i la possibilitat de disposar de recursos ha fet que cap d'aquests obstacles fes perillar el contingut i aplicació del programa.

No obstant aquestes dificultats no han estat afrontades com a problemàtiques sinó coma circumstàncies pròpies del treball en l'entorn educatiu i de grup. Una de les principals dificultats que es pot preveure en aplicacions posteriors pot presentar-se si el professorat aplicador no està disposat a trencar la dinàmica habitual d'aula. El comportament del grup en aquest tipus de programes no serà mai el mateix que en un treball dirigit d'aula. Això és, en un principi, una dificultat també per a grups acostumats a una major direcció per part del docent. Però precisament el que es busca és aquesta implicació autònoma i personal que, pot ser necessàriament, ha de passar per una "crisis" inicial en haver de trencar dinàmiques anteriors o existents en altres assignatures que l'alumne realitza al centre.

²⁶² En aquests casos el que es va establir és que un grup d'alumnes escollit cada trimestre tenia la responsabilitat de posar al dia i, en la mida del possible, reproduir les dinàmiques amb aquests companys per tal que poguessin participar de la reflexió. El funcionament d'això va ser irregular. Moltes vegades simplement s'agafaven al fil de la reflexió.



Diversos moments de dinàmiques i treball a l'aula



3.2.3.3 *Decisions d'implementació.*

Podríem resumir de forma ràpida dient que les decisions d'implementació han estat preses de forma constant a mida que les activitats s'han anat aplicant i s'han configurat a partir de l'aplicació. És per això que aquestes decisions creiem que ja s'han explicat en el procés d'aplicació. Tornaríem a posar en valor aquí el que seria l'aspecte d'implementació més important en la recerca i que també s'ha explicat i s'ampliarà encara més endavant. Ens estem referint a la implantació del programa de forma permanent en el centre com una oferta curricular pròpia. Al llarg de l'exposició del treball realitzat es detalla aquest fet suficientment.

3.2.4 Avaluació del producte. “Ho hem fet?”

No és aquesta una etapa final o diferenciada de la resta. Aquesta fase de l'avaluació és una conseqüència de tot el procés d'avaluació. És una validació final a partir de considerar l'impacte de l'experiència, entre d'altres coses. És el moment de valorar i jutjar si els objectius (del programa) s'han assolit en l'aplicació. També és un moment de prendre decisions (de reciclatge) tot i que el plantejament d'investigació acció fet en aquesta recerca ha afavorit que gran part de les decisions de canvi i millora ja hagin estat preses en la mateixa realització i aplicació. Per tant gran part d'aquesta avaluació del producte s'ha estat realitzant mentre s'aplicava i creava el programa, en procés. En aquest apartat s'analitzaran, per tant, les qüestions més relacionades amb l'impacte i amb la validesa final del programa segons els criteris exposats anteriorment.

Es realitza l'avaluació de producte a partir de les dimensions que el model CIPP estipula i que són: Impacte, efectivitat, sostenibilitat i transferibilitat.

3.2.4.1 *Impacte.*

La valoració de l'impacte deriva a partir de l'anàlisi de les dades aconseguides en l'aplicació dels diversos instruments. Aquest procés s'emmarca en la fase 6 de la recerca:

Fase 6: Avaluació. Conclusions i informe²⁶³.

Els instruments utilitzats per a aquesta valoració han estat les entrevistes grupals als alumnes, les entrevistes en profunditat al professorat i el qüestionari final de valoració a l'alumnat. Tots aquests instruments han estat analitzats mitjançant la tècnica d'anàlisi de contingut. A l'apartat de metodologia 'ha fet una primera descripció al respecte. En aquest punt s'expressa en detall les dades obtingudes en l'aplicació dels instruments

²⁶³ Cal insistir que el procés d'avaluació ha estat continu tot i que el moment de la valoració de l'impacte és el moment de les conclusions finals al respecte. Les conclusions són el capítol final i la redacció d'informe és el moment de redacció de la present tesis.

a) Qüestionaris

Com a qüestionaris finals es va passar un primer qüestionari (Q1) amb una única pregunta oberta:

Q1:
Heu participat en un mòdul en el que hem realitzat tota una sèrie d'activitats i hem efectuat reflexions sobre elles. Quines capacitats i/o aprenentatges creieu que us han ajudat a aconseguir aquestes activitats i quines aplicacions penseu que tenen o poden tenir en la vostra vida dins i fora del centre? (posa tants exemples com puguis de casos en els hagi pogut aplicar coses).

De l'anàlisi de contingut feta a les narracions dels alumnes en les respostes s'han extret les categories de major aparició (amb una freqüència superior a 5):

- Control de la impulsivitat (autocontrol)
- Confiança en mi mateix
- Confiança en el grup
- Posar-se en el lloc de l'altre (empatia)
- Resoldre conflictes de forma pacífica
- Treball en equip
- Coneixement de les emocions

Per establir les categories el que s'ha fet és agrupar els aspectes descrits pels alumnes en aquestes tenint en compte que no havia un número concret de mencions limitades sinó que cada un podia nomenar tantes com li semblés. L'ordre exposat és el de major valoració a menor. Els més amplament valorats són la capacitat per controlar i gestionar la impulsivitat i la ira essent aquest mencionat pràcticament en la totalitat dels casos. L'augment de la confiança en el grup i en un mateix és també un factor molt anomenat, juntament amb el de "posar-se en el lloc de l'altre". Es diria que els alumnes han valorat molt aquelles eines que els han permès millorar la seva relació amb els altres i augmentar la seva seguretat i confiança.

«Sempre que fèiem una dinàmica era específica per el tema que fèiem i per posar en pràctica en la vida real» (E1/9)

«Jo penso que si fem dinàmiques junts reforça la nostra amistat i si fem dinàmiques de confiança més encara» (E1/25)

«El semàfor ha reduït les meves baralles i/o cabrellaments i l'empatia a posar-me en el lloc del meu germà (...) les emocions les entenc millor» (E1/30)

b) Entrevistes de grup



Dos moments de les entrevistes grupals

En la anàlisi del contingut de les entrevistes es constata que els alumnes destaquen en importància pràcticament els mateixos elements que han sortit en els grups nominals i en l'enquesta oberta anterior. En aquest cas, l'entrevista va ser un

entorn de conversa informal que es va gravar i transcriure. A l'annex es troba el guió semiestructurat que va servir per conduir les sessions. De la transcripció s'han extret les categories que es relacionen a continuació amb exemples dels comentaris realitzats al respecte. (veure model a l'annex 8) Es van realitzar tres entrevistes grupals amb 7-8 alumne de cada grup escollits de forma aleatòria i informats que serien gravats. Al començament la sensació de ser gravats va influir en el decurs de l'entrevista però poc a poc es van anar obrint i expressant-se més lliurement.

Fig. 72: Extracte del resultat, per categories, del buidatge d'entrevistes grupals.

CATEGORIA	COMENTARI
<p>Utilitat de les dinàmiques per aprendre</p> <p>És al que han dedicat més temps i exemples, a partir de les seves expressions i comentaris s'infereix una molt bona acceptació i valoració del treball vivencial com a forma efectiva d'aprenentatge.</p> <p>Sobre el que han après, hi ha plena coincidència amb les categories que surten en el qüestionari Q1 i en els diferents treballs de grup dels trimestres.</p>	<p>(Les transcripcions estan fetes respectant el llenguatge original i l'expressió directe, la qual cosa pot suposar faltes de lèxic i/o incorreccions ortogràfiques))</p> <ul style="list-style-type: none"> - «No és el mateix que un professor o els teus pares te estiguin donat el tostón de no has de fer això no has de lo altre contrólate, que hi hagin activitats a classe que t'ajudin a controlar-te». - «...a mi em va agradar molt aquella dinàmica (...) no sempre fem aquestes coses i això em va ajudar a veure com es sent una persona només amb una cara». - «És millor provar-ho que si et donen tota la teoria potser no ho entens». - «Hay algunas que si son fáciles de intuir o adivinar ya no las cojes con tanto...tanto, vas tan motivado però que otras que son más nuevas o nunca has hecho vas con más intriga» - «A cada dinàmica es descobreix una cosa nova». - «Yo creo que aquí hacemos una dinàmica y...eh...no sé como decirlo... (busca la paraula)...vivirlo! lo que estas explicando, no? Y luego que haya una reflexión yo creo que aprendes mucho más porque tu lo sientes, lo vives». - «Yo creo que ahora vemos la dinàmica como una cosa apra aprender u no como un juego». - «Como hemos hecho bastantes hemos estado aprendiendo Me han ayudado much».. - «La forma dehacerlo como en forma de juego y to eso hace que sea más divertido y que se nos quedem ás rápido.» - «Yo sinceramente he aprendido más en estos meses que en estos años yendo a sesión de psicólogo (riuen) ... es verdad!» - «En estas clases lo que se nota es que o hay diferencia entre alumnos.» - «No solo es un juego tiene un sentido aparte.» - «El año pasado se hizo extraño porque er la primera vez que lo

	<p>haciamos, però luego...»</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Amb la reflexió és una manera de donar-te compte i després aplicar-ho». - «Simple tinene un mensaje y siempre te sirven para algo». - «Jo crec que quan expliques...estem fent un tema i l'expliques ens queda clar però ens queda molt més clar quan fem la dinàmica perquè fem coses en persona / lo pones en pràctica». - «La gràcia de els dinàmiques està en intentar que per nosaltres mateixos fent la dinàmica descobrim el que deia el missatge, que vol transmetre...i la gràcia està en que nosaltres ho descobrim». - «Quan ho vas explicar em va quedar clar però quan vam fer la dinàmica em va quedar encara més clar per que vam posar cara de...ostres! (parla de la dinàmica sobre empatia)». <p>Qüestions apreses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «He aprendido bastante a controlar mis impulsos». - «Yo a trabajar en equipo (...) me he dado cuenta que no solo se puede hacer mejor y con más velocidad sino que te lo pasas mejor». - «Yo he descubierto confiar en mis compañeros». - «La empatia». - «El respeto entre nosotros... antes nos insultábamos por una tontería y ahora nos hablamos mejor». - «A mi personalmente me ha ahorrado muchos problema»s. - «Pensar abans d'actuar». - «A resolver problemas tranquilamente». - «Quan estem a una situació difícil i complicada posar-se en el lloc de l'altre».
<p>Concepte de participar</p> <p>En general molt lligat a la idea de donar l'opinió, possiblement per efecte directe del que s'ha treballat a classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Expressar una opinió però amb ordre i...expressar una opinió». - «Jo crec que és fer algo, practicar-ho». - «Participar no és només donar la opinió tu pots opinar de futbol però participes si t'apunes a jugar». - «Yo ceo que es apuntarte a algo con otra gente». - «Voluntariamente». - «Tener una función en cada actividad que haces con otra gente - Parlar, intervenir». - «No tenir por a que els demás et critiquin per el que fas». - «Compartir tu opinión con los demás sin tener vergüenza y eso». - «També escoltar l'opinió dels demás».

	<ul style="list-style-type: none"> - «Ser parte de algo».
<p>Condicions per participar.</p> <p>Existeix bastant acord en assenyalar la vergonya i la por a la reacció dels altres com a principals impediments.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Los que no participan yo creo que es más por tener vergüenza». - «Por miedo». - «Puede ser que aún no hayas encontrado la cosa que de verdad quieras hacer». - «Hace falta confianza, empuje». - «Yo creo que cuando una persona es tímida lo que tiene miedo es no al profesor sino a los alumnos a lo que vayan a decir cuando él de su opinión». - «Por que no saben expresarse».
<p>Sensació percebuda de participar.</p> <p>Manifesten haver tingut sensació de participar clarament comparant amb altres espais on no poden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Pues en cada clase tu dices pues ahora os toca a vosotros dar vuestra opinión y a mi me encanta dar mi opinión por que es lo que más pienso yo». - «Salir de voluntario y hacer las dinámicas». - «Yo creo que dar tu opinión es también participar porque das tu punto de vista sobre una cosa». - «En los debates». - «Cuando hacíamos las reflexiones y las poníamos en común». - «Una cosa que tiene "alternativa" es que te dejan dar tu opinión».

Es percep com el grup valora molt positivament el treball vivencial mitjançant les dinàmiques i que han tingut sensació d'aprenentatge a través de les activitats realitzades i reconeixen haver millorat les seves habilitats a través del programa realitzat. En la conversa informal s'aprecia també que valoren la forma i oportunitat que han tingut de participar en el desenvolupament quotidià de les sessions la qual cosa els ha donat sensació de formar part de la classe i ha augmentat la cohesió.

Es mostren agraïts per haver tingut l'oportunitat de fer aportacions i de participar en el desenvolupament de les activitats i de les sessions i reconeixen que això també ha influït en la relació amb els professors.



c) Qüestionari alumnat (Q2).

En finalitzar l'aplicació al segon d'ESO es va passar un qüestionari a l'alumnat sobre les seves impressions sobre el programa. A més de la informació que es treies de les entrevistes en profunditat es volia disposar d'un instrument que recollís les impressions generals del grup, la seva valoració referida al contingut, format de els activitats, sensació d'aprenentatge i utilitat del programa. Es va passar un instrument amb 18 ítems de resposta tancada amb una gradació d'1 a 5 per al grau d'acord (1 gens d'acord, 2 poc d'acord, 3 d'acord, 4 bastant d'acord i 5 molt d'acord). A continuació es detallen els resultats:

Fig. 73: Resultats qüestionari Q2 Alumnes

	gens d'acord	poc d'acord	acord	bastant d'acord	Molt d'acord	ns/ nc
Les activitats del programa han estat interessants	0	1,75	10,52	31,57	54,38	1,75
He pogut donar la meua opinió sempre que he volgut	0	1,75	8,77	15,78	73,68	0
He parés coses noves	0	1,75	8,77	49,12	40,35	0
Les dinàmiques m'han ajudat a aprendre coses	0	1,75	10,52	33,33	52,63	1,75
Crec que en altres assignatures es pot treballar també amb dinàmiques	3,5	12,28	19,29	24,56	40,35	0
El programa ha millorat la relació dels companys de la classe	0	12,28	36,84	38,59	12,28	0
El programa ha millorat les meves habilitats de relació amb els altres	1,75	7,01	33,33	43,85	14,03	0
He après habilitats que he pogut aplicar fora de l'escola	3,5	1,75	31,57	33,33	29,82	0
La forma de fer les classes ha estat motivadora	0	0	12,28	24,56	63,15	0
M'he sentit bé fent les activitats	0	1,75	5,26	21,05	71,92	0
M'agradaria trobar més assignatures amb aquesta forma de treballar	0	1,75	1,75	15,78	80,7	0
Aquest programa m'ha semblat molt útil	0	0	8,77	29,82	61,4	0
El que he après ho puc aplicar a la meua vida	0	7,01	22,8	26,31	43,85	0
Hi ha aspectes que he millorat gràcies al programa	0	1,75	28,07	43,85	24,56	1,75
He sentit que he participat en les decisions de la classe	3,5	3,5	26,31	40,35	26,31	0
Estic satisfet amb l'actitud del professorat	0	1,75	1,75	14,03	80,7	1,75
Participo ara més que abans	10,52	12,28	24,56	33,33	19,29	0
Les activitats m'han ajudat a participar més	8,77	5,26	24,56	38,59	22,8	0

Es pot apreciar una valoració molt majoritàriament positiva del programa. Especialment valorada ha estat la metodologia utilitzada i la seva capacitat motivadora. Pel que fa a la percepció d'aprenentatge també hi ha bastant d'acord en la sensació d'haver après coses útils més enllà de l'aula. Malgrat haver alumnat que reconeix no participar més que abans, en general sí és una apreciació majoritària atribuïble al treball del programa. Els debats i les tècniques nominals de grup reflecteixen que aquesta sensació de no participar més que abans es manté sobre tot en alumnat amb característiques de personalitat de tímida o amb vergonya per parlar en públic (aspecte treballat al programa). Una altra dada a destacar és la sensació d'haver millorat les seves relacions amb el grup. Els resultats d'aquest

qüestionari reforça les dades obtingudes amb la resta d'instruments i, en conjunt, triangulen les informacions obtingudes afavorint la validesa dels resultats.



d) Pretest i post-test (P1 i P2)

Una fórmula més de valorar l'impacte es va pensar que seria poder realitzar un pretest i un pot-tes als participants. Anteriorment ja s'ha explicat aquesta circumstància i s'ha definit l'instrument escollit. Es va fer una adaptació escollint de

l'instrument esmentat aquells ítems amb relació més directa amb allò que es pretenia en l'aplicació del programa de forma que hi han dos blocs d' ítems:

- Per un cantó aquells que parlen de cultura democràtica.
- Per l'altre els referits a participació.

Tot i que s'han explicat les raons a l'apartat de metodologia, afegir que es va considerar que l'ús d'aquest instrument permetia, per un cantó, una mirada comparativa amb els resultats de l'estudi de Cabrera i, d'altra inferir com l'aplicació del programa hauria pogut influir en el canvi de les consideracions fetes a priori pels joves .

Però en el moment de l'aplicació es va trobar una dificultat important: el tipus de redactat i contingut de les preguntes oferia moltes dificultats de comprensió en l'alumnat de primer d'ESO. Es van haver de fer molts aclariments al respecte i això pot haver influït en les respostes de l'alumnat. També cal tenir en consideració que en el moment del post-test l'alumnat ha cursat pràcticament el primer cicle de l'ESO havent passat per altres intervencions educatives a més del programa (tutories, assignatura de ciències socials, per exemple) que també han pogut influir en la reconstrucció conceptual de determinats aspectes plantejats a l'instrument. Tot i aquestes consideracions, es va creure convenient mantenir la voluntat de l'aplicació posterior.

La anàlisi de les dades obtingudes servien per veure l'efecte de l'aplicació del programa en la concepció general de la democràcia i els comportaments democràtics i participatius en l'alumnat partir de les seves respostes. Potser no s'aportarien dades concloents però sí complementàries per a la reflexió. Cal afegir que, tot i el que s'ha dit, a l'aplicació a segon no hi van haver les dificultats de comprensió anteriors i, en general, les frases i preguntes eren compreses pels alumnes. A continuació es presenten els resultats per ítems dividits en els dos blocs indicats:²⁶⁴

²⁶⁴ Els resultats s'expressen en % sense arrodonir, agafant dos xifres decimals

- Un primer bloc adreçat a la comprensió de la democràcia:

En quina mida confies en els següents institucions i els seus representants:

(1= gens 2= Molt poc 3= un poc 4= Bastant 5= Molt)

Fig. 74: quadre de respostes ítem 1, comparatiu P1 i P2.

		1= Gens	2= Molt Poc	3= Un poc	4= Bastant	5= Molt	Ns/nc
Els partits polítics per a representar els interessos dels ciutadans i ciutadanes	Pre	32,72	21,81	27,27	9,09	1,81	7,27
	Post	15,15	40,9	33,33	9,09	0	1,51
L'alcalde o l'alcaldesa per a resoldre els problemes de la ciutat	Pre	12,72	18,18	34,54	21,81	7,27	5,45
	Post	4,54	24,24	31,81	33,33	4,54	1,51
El consell escolar per a resoldre els problemes a l'institut	Pre	7,27	3,63	14,54	49,09	20	5,45
	Post	3,03	16,66	30,3	40,9	7,57	1,51
El parlament per a les lleis justes	Pre	18,18	21,81	30,9	16,36	7,27	5,45
	Post	3,03	16,66	40,9	24,24	12,12	0
la policia per a mantenir l'ordre públic	Pre	9,09	9,09	21,81	29,09	25,45	5,45
	Post	4,54	6,06	24,24	48,48	10	1,51
Els tribunals de justícia per aplicar la justícia amb imparcialitat	Pre	7,27	23,63	29,09	22,45	9,09	5,45
	Post	9,09	18,18	37,87	24,24	9,09	1,51
La ONU per al manteniment de la pau entre els països	Pre	12,72	12,72	23,63	18,18	21,81	10,9
	Post	7,57	12,12	33,33	30,3	15,15	1,51

Aquest primer ítem intenta veure el grau de consideració de les institucions i representativitat i es fan referències als diferents debats d'una forma o altra. En general, un major coneixement del funcionament representatiu i de la funció de la representativitat per a la presa de decisions ha permès una valoració més positiva segurament no tant per una consideració en profunditat (que no s'ha treballat al programa) sinó per un apropament funcional.

Indica el grau d'acord en que les següents afirmacions són bones o dolentes per a la democràcia:

Fig. 75: Quadre de respostes ítem 2, comparatiu P1 i P2

		Molt dolenta	Dolenta	Ni bona ni dolenta	Bona	Molt bona	ns/nc
Les persones poden expressar les seves opinions amb llibertat	pre	3,63	0	5,45	25,45	61,81	3,63
	post	0	0	1,51	18,18	80,3	0
Les diferències entre persones riques i pobres són molt grans	pre	63,63	16,36	10,9	0	5,45	2
	post	60,6	21,21	7,57	4,54	4,54	1,51
Els polítics donen càrrecs a les seves famílies	pre	32,72	29,09	21,81	7,27	3,63	5,45
	post	43,93	34,84	10,6	7,57	0	3,03
Els partits polítics controlen la premsa i la TV	pre	16,36	23,63	45,45	10,9	0	3,63
	post	31,81	30,3	28,78	3,03	1,51	3,03
L'Estat assegura a les persones immigrant els recursos necessaris per viure dignament	pre	1,81	7,27	16,36	30,9	40	3,63
	post	4,54	3,03	27,27	31,81	30,3	3,03
El número d'homes i dones en les llistes dels partits està equilibrat	pre	3,63	9,09	32,72	29,09	21,81	3,63
	post	1,51	1,51	22,72	33,33	37,87	3,03
Prohibir a les persones criticar el govern en actes públics	pre	47,27	21,81	18,18	5,45	1,81	5,45
	post	48,48	25,75	13,63	7,57	0	4,54
Poder escollir en llibertat als seus representants al parlament	pre	7,27	7,27	14,54	23,63	40	7,27
	post	0	4,54	3,03	28,78	56,06	6,06
Els polítics influeixen en les decisions dels jutges	pre	32,72	16,36	23,63	12,72	1,81	12,72
	post	48,48	25,75	16,66	3,03	1,51	4,54
Existeixen moltes associacions i organitzacions on les persones poden participar	pre	0	3,63	20	32,72	40	3,63
	post	0	1,51	7,57	27,27	60,6	3,03
La gent jove participa en activitats que ajuden a la seva comunitat	pre	0	9,09	9,09	30,9	38,18	12,72
	post	1,51	1,51	9,09	16,66	66,66	4,54
L'estat assegura a totes les persones un sou mínim	pre	16,36	10,9	25,45	21,81	18,18	7,27
	post	7,57	6,06	4,54	27,75	50	4,54
Hi ha lleis que violen els drets humans	pre	45,45	18,18	10,9	5,45	10,9	9,09
	post	78,78	10,6	4,54	1,51	1,51	3,03
Les persones riques influeixen en el govern més que els altres	pre	45,45	18,18	18,18	7,27	1,81	9,09
	post	62,12	19,69	4,54	6,06	3,03	4,54
Poder-se manifestar pacíficament	pre	3,63	5,45	23,63	16,36	45,45	5,45
	post	1,51	3,03	7,57	22,72	60,6	4,54
Totes les persones coneixen els principis bàsics de la democràcia	pre	1,81	3,63	36,36	23,63	25,45	9,09
	post	1,51	1,51	27,27	24,24	25,75	4,54
Els estats estan representats en organismes internacionals	pre	5,45	7,27	54,54	20	7,27	5,45
	post	3,03	0	50	18,18	22,72	6,06
Violar la sobirania i les fronteres territorials d'altres estats	pre	36,36	29,09	23,63	1,81	1,81	7,27
	post	48,48	31,81	12,12	1,51	1,51	4,54
Tenir un tribunal de justícia internacional que jutgin les violacions de drets humans en diferents països	pre	12,72	14,54	16,36	27,27	25,45	3,63
	post	6,06	0	13,63	34,84	39,39	6,06

Els principis sobre els que es sustenta la democràcia i els comportaments democràtics en són els objectius d'aquest ítem. Hi ha un augment de consideració i valoració positiva d'elements propis d'un comportament democràtic. Es destaca: la valoració de poder opinar i la llibertat d'expressar-se, de poder escollir els representants i de la participació en associacions. Crida l'atenció l'especial augment de la consideració de que els i les joves participen en activitats que ajuden a la comunitat. Es podria inferir no només aquesta consideració tal qual és expressada i també interpretar com una autopercepció com a adolescents de la seva capacitat per fer-ho. Es constata també que, en general hi ha coneixement d'aquests principis generals de forma prèvia, per tant la conclusió és la millora d'alguna d'aquestes idees de les que ja es disposa i que porten també a concloure que els infants tenen coneixements sobre el significat de la democràcia i que sobre aquesta base es pot implementar qualsevol treball al respecte.

Quina de les següents afirmacions sobre la llibertat individual en un país democràtic és la més encertada?

Fig. 76: Quadre de respostes ítem 3, comparatiu P1 i P2

	pre	ns/nc	post	ns/nc
La persona lliure pot fer el que vulgui	5,45	total. 16,36	15,15	total: 1,51
La llibertat consisteix en fer-se valer a si mateix, sense tenir en compte les demés persones	21,81		15,15	
No hi ha límit en la llibertat de les ciutadanes i ciutadans en les ciutats democràtiques	9,09		4,54	
La llibertat d'una persona termina on la societat diu que pot començar a perjudicar a altres persones	47,27		63,63	

La variació d'un comportament més egocèntric cap a consideracions de l'alteritat és una de les principals inferències d'aquest ítem. El treball en equip, el respecte a l'altre i l'empatia podrien ser elements que han reforçat la millora dels alumnes en aquest aspecte. Significatiu també la disminució de preguntes no contestades atribuïble probablement a la disposició de majors elements de judici al respecte (en aquest cas no eren frases de difícil comprensió com en algun dels anteriors)

**Les següents frases ens expliquen els drets i deures que tenen les persones:
(subratlla el que és per a tu. Pots subratllar un o els dos)**

Fig. 77: Quadre de respostes ítem 4, comparatiu P1 i P2

		DRET I			
		DRET	DEURE	DEURE	ns/nc
Tinc el dret/deure de participar en les assemblees de classe	pre	49,09	12,72	10,9	27,27
	post	78,78	12,12	3,03	6,06
Les persones tenen el dret/deure d'aprendre	pre	40	23,63	21,81	14,54
	post	60,6	15,15	18,68	6,06
Les persones tenen el dret/deure de treballar	pre	45,45	29,09	12,72	12,72
	post	50	16,66	27,27	6,06
Les persones tenen el dret/deure d'expressar les seves opinions	pre	74,54	9,09	7,27	9,09
	post	78,78	9,09	6,06	6,06
Les persones tenen el dret/deure de votar	pre	63,63	14,54	9,09	12,72
	post	80,3	6,06	7,57	6,06
Les persones tenen el dret/deure de participar a la vida social de la seva comunitat	pre	43,63	41,81	1,81	12,72
	post	68,18	15,15	12,12	4,54
Les persones han de Gaudir/mantenir un medi ambient saludable	pre	7,27	54,54	21,81	16,36
	post	13,63	46,96	31,81	7,57
Les persones han de gaudir/mantenir unes condicions higièniques adequades en el lloc on viuen	pre	26,27	38,18	16,36	18,18
	post	9,09	54,54	28,78	7,57

La concepció del que és dret i del que és deure es va plantejant en diferents moments del programa, derivant de les qüestions que van anar apareixent. La construcció d'aquesta idea, que es treballa amb més profunditat a Educació per a la Ciutadania (a tercer curs), és, però, fonamental per la construcció d'habilitats i competències democràtiques i participatives. Crida l'atenció la quantitat de respostes en blanc en el pretest com a indicatiu possible de la dificultat d'identificar i situar els conceptes referits als aspectes preguntats. Posteriorment veiem un augment tot i que no espectacularment significatiu. Cas interessant és la idea d'expressar l'opinió que ja és considerada clarament un dret en el pretest. S'observa en general en tots els casos una major tendència a parlar de drets per sobre de deures, la qual cosa potser indica un posicionament encara passiu com a ciutadans.

- El segon bloc va referit a la participació, concretament als obstacles per a la participació, la valoració de la utilitat de la participació i la disposició a participar, respectivament:

Quines creus que són les causes que dificulten la participació dels alumnes en la millora de la vida de l'institut (posa una creu en la que consideris)

Fig. 78: Quadre de respostes ítem 5, comparatiu P1 i P2

	pre	ns/nc	post	ns/nc
El desinterès de l'alumnat (cada un va ala seva)	27,27	total: 57,72	33,33	total: 40,90
el no saber com fer-ho ni a qui dirigir-se	7,27		6,06	
la manca de col·laboració i recolzament del professorat	1,81		0	
Pensem que no serveix per res	7,27		7,57	
És més còmode no fer res	1,81		4,54	
Altres				

Hi ha una clara inclinació a assenyalar el desinterès com a principal causa de la no participació Tot i així destaca en aquest cas l'alt índex de no contestats tant a priori com després del programa. Una possible causa pugui ser la dificultat d'identificar la implicació personal en aquest aspecte. És a dir, a veure que la millora de la vida de l'institut és una responsabilitat també pròpia i no únicament dels adults. En la part d'altres, les respostes indicades han estat (únicament al post test):

«Gent que és tímida i insegura o pensa que es riuran d'ella».

«Que ens distraiem»

«Vergonya (tres respostes)»

«Tenir vergonya a parlar en públic i en lo que pensin els demés de tí».

Això contribueix a refermar la importància de les habilitats personals (socioemocionals) en les actituds participatives. Aquest aspecte de la vergonya, la por a l'acceptació, el què diran, són elements molt presents en totes les valoracions al respecte.

En quina mida els següents aspectes serveixen per a resoldre els problemes de l'alumnat? (posa una creu on creguis: 1= gens 2= molt poc 3= un mica 4= bastant 5= molt)

Fig. 79: Quadre de respostes ítem 6, comparatiu P1 i P2

		gens	molt poc	una mica	bastant	molt	ns/nc
Tenir un delegat a classe	pre	7,27	1,81	16,36	14,54	47,27	12,72
	post	18,18	9,09	28,78	24,24	16,66	3,03
Que l'alumnat estigui representat en el consell escolar	pre	5,45	18,18	20	25,45	21,81	9,09
	post	6,06	15,15	16,66	42,42	18,18	1,51
Parlar amb la direcció del centre	pre	7,27	0	18,18	40	25,45	9,09
	post	1,51	4,54	18,18	48,48	27,75	1,51
Fer assemblees	pre	3,63	5,45	34,54	25,45	20	10,9
	post	4,54	9,09	27,27	43,93	12,12	3,03
Dialogar amb el professorat	pre	5,45	9,09	14,54	21,81	40	9,09
	post	3,03	3,03	12,12	46,96	34,84	0
altres	pre						
	post						

Crida l'atenció la disminució de la consideració sobre el delegat de la classe com a eina per resoldre els problemes de la classe, no tant per la tasca d'aquest sinó per el descobriment de les seves possibilitats reals (en funció del treball a l'aula, la tutoria, etc.). Segurament degut a l'experiència pròpia del grup amb el seu delegat. Es valora però la pertinència al consell escolar i el fet i possibilitat de fer assemblees a classe així com el diàleg amb el professor. A l'apartat "altres" trobem les següents respostes:

Al pretest: «prestar atenció a classe» (5), «respectar al professor/a» (5), «donar opinions per millora» (4) i «proposar coses» (5).

Al post test: «tenir subdelegat a classe» (pot indicar una experiència concreta no positiva en el grup amb el seu delegat), «parlar-ho entre nosaltres amb un professor» (4), «mesures de disciplina» (1), «parlar amb els pare»s (4) i «parlar-ho amb una persona de confiança» (5)

La idea del diàleg com a mitja augmenta, però hi ha força també en la idea sobre la disciplina i les normes.

En quina mida creus que hauries de participar en les següents activitats del teu institut (posa una creu on creguis: 1= gens 2= molt poc 3= un mica 4= bastant 5= molt).

Fig. 80: Quadre de respostes ítem 7, comparatiu P1 i P2

		gens	molt poc	una mica	bastant	molt	ns/nc
En l'elaboració de les normes de disciplina	pre	9,09	5,45	21,81	27,27	21,81	14,54
	post	9,09	12,12	31,81	30,3	13,63	3,03
En la creació d'un consell d'alumnes	pre	7,27	12,72	21,81	30,9	14,54	12,72
	post	13,63	15,15	34,84	31,81	4,54	0
En l'elecció del director/a	pre	10,9	7,27	27,27	23,63	18,18	12,72
	post	13,63	13,63	18,18	30,3	21,21	3,03
En l'organització d'assemblees informatives	pre	5,45	9,09	40	23,63	5,45	14,54
	post	19,69	21,21	30,3	21,21	4,54	3,03
En la decisió de les activitats a realitzar en les festes com Sant Jordi, etc.	pre	3,63	10,9	12,72	14,54	41,81	16,36
	post	4,54	12,12	15,15	36,36	31,81	0
En l'elecció de les activitats extraescolars	pre	1,81	1,81	20	23,63	34,54	18,18
	post	4,54	13,63	28,78	27,67	24,24	1,51
En la decisió sobre la composició de grups de treball a classe	pre	0	7,27	29,09	20	32,72	10,9
	post	6,06	6,06	19,69	42,42	27,75	0
En la decisió sobre les dates d'exàmens	pre	9,09	10,9	27,27	20	20	12,72
	post	3,03	6,06	21,21	27,27	39,39	0
en suggerir diferents formes d'avaluació	pre	14,54	7,27	25,45	23,63	12,72	16,36
	post	3,03	16,66	25,75	28,78	24,24	1,51
En l'organització d'accions solidàries de l'escola amb la comunitat (recollida d'aliments...)	pre	10,9	3,63	16,36	27,27	27,27	14,54
	post	1,51	9,09	34,84	24,24	28,78	0
En l'organització de protestes o denúncia social (al carrer als diaris)	pre	9,09	5,45	29,09	25,45	18,18	9,09
	post	4,54	13,63	43,93	16,69	15,15	3,03
Altres							

Els augments més significatius es troben en els aspectes relacionats amb la classe com ara l'avaluació, decisió dels exàmens o organització dels grups. No hi ha contundència en altres aspectes com el consell d'alumnes tot i un tímid augment de la consideració. En general ha millorat la consideració del diàleg com a eina.

Com a consideracions finals i generals a afegir a les interpretacions realitzades es considera que:

- Es constata una relació amb els resultats obtinguts a l'enquesta general presentada en el treball de Cabrera (2005) sobre l'actitud dels joves davant la ciutadania, la qual cosa pot ser indicatiu que, deu anys després, els aspectes destacats no han millorat i cal implementar intervencions educatives al respecte. Això reforça l'anàlisi inicial fet al respecte en aquest treball. Tot i aquesta relació cal tenir en compte que, en el nostre cas, l'aplicació s'ha fet únicament en alumnes de primer cicle de l'ESO mentre que la recerca de l'autora de referència es va fer en tota l'ESO.
- L'aplicació del programa ha tingut efectes de millora en les consideracions generals sobre les actituds i comportaments democràtics i sobre la participació per la qual cosa es pot concloure que hi ha efectivitat.

e) Entrevistes professorat.

Les entrevistes individuals van estar realitzades als professors que han tingut contacte amb el programa: tant als que han col·laborat en l'aplicació com els que han efectuat l'aplicació en el grup de primer per segon cop (en la implantació). En aquest cas, en ser una entrevista estructurada, s'exposen les preguntes i es fa un extracte de les diferents respostes donades. Es van fer un total de quatre entrevistes.

Fig. 81: entrevistes professorat E2. Extracte respostes.

PREGUNTES	COMENTARIS
En el moment de començar la proposta, quin grau de coneixement tenies d'ella	- «cap, únicament a través de la reunió» (cap tenia un coneixement previ de l'experiència a quart, algun en sabia que havíem començat a primer)
Quina va ser la teva impressió quan vas començar a entrar en contacte amb els continguts.	- «Vaig pensar que era interessant». - «De manera intuïtiva tenia aquesta idea - Molt variada de contingut (...) algunes coses interessants de fer , que no es fan mai».
Creus que és interessant poder treballar la participació amb els alumnes?	- «Sí. Necessari per entendre que participar és també tenir unes regles». - «Sí i no només a l'institut sinó traslladar-ho a un altre context».

<p>Creus que el treball que s'ha fet a l'aula afavoreix la participació dels alumnes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Crec que sí. Hi han alumnes que s'inhibeixen». - «Si... a reunió d'avaluació és va valora que els alumnes de segon són els que més han participat a les juntes de delgat d'una forma activa». - «Crec que sí. El que passa és que no hi ha una tradició».
<p>A què atribueixes que hagin alumnes que no participin?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «En contextos més tranquils hi haurien alumnes que participarien més». - «Que hagi una causa que el motivi».
<p>En què creus que poden participar els alumnes a classe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «donant idees, que pensin idees per activitats». - «En fer normes de convivència, reforç escolar a altres alumnes». - «Als òrgans de decisió».
<p>T'ha ajudat en alguna cosa el treball i filosofia del programa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Totalment, no només la proposta sinó el curs que vam fer».
<p>Has percebut canvis en l'actitud i comportament del grup classe que es pugui atribuir al treball fet a la proposta?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «En el grup classe no tant però a nivell individual sí». - «Es pot percebre en la resolució de conflictes, busquen més el consens i escoltar l'opinió dels altres». - «Totalment, en tot moment els he dit que no era una assignatura sinó una manera d'anar per la vida». - «Sí, són capaços d'expressar-se amb més calma».
<p>Els alumnes parlaven de els activitats a altres classes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Hi han algunes que els han marcat molt i es nota». - «Molts alumnes no tenien la noció de que podien participar».
<p>Quina és la teva valoració general de la proposta?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Molt positiva». - «És bàsica per a que els nens entenguin, no és una proposta "al uso, no?"». - «A mi m'ha ajudat molt i m'ha donat una visió que puc exportar a l'altra assignatura». - «La metodologia per mi és estupenda». - «La metodologia em sembla adequada, tenen l'experiència i després la verbalitzen». - «Crec que serveix per introduir temes que queden una miqueta perduts o no es tracten en el currículum».

En general la valoració realitzada pels professors entrevistats és positiva i en tots els casos aprecien el caràcter actiu de la proposta i com això ha afavorit el treball didàctic. No obstant no es desprenen dades excessivament significatives. Pot ser el fet que l'entrevista hagi estat realitzada per l'investigador ha pogut influir en una certa tendència a les respostes ja que els entrevistats eren coneixedors que era l'autor i aplicador del programa. Potser hauria estat més útil algun tipus d'enquesta més quantitativa i de caràcter anònim. No obstant, el seguiment realitzat en les diferents coordinacions sí coincideix amb el judici positiu en general realitzat pel professorat. Hi ha coincidència en afirmar que s'observen canvis en l'actitud dels alumnes a partir del treball realitzat en el programa i que aquests parlen a altres assignatures del treball realitzat i de les activitats i dinàmiques. És una valoració que fan especialment aquells professors que els tenen en altres matèries. Destacar l'aportació feta per una de les professores que recull el comentari fet a una junta d'avaluació en la que el conjunt de professors i professores posen en valor com els alumnes de segon són els més participatius a les juntes de delegats del centre. Es constata en les entrevistes que el material realitzat per a la realització de les activitats és idoni per una aplicació externa, és a dir, no realitzada directament per al dissenyador. Les informacions, recursos i indicacions es consideren suficients. Tot i així es decideix adaptar el format en un sistema de fitxes que transmeti més el caràcter flexible de les activitats en presentar-se de forma individual, recollint d'aquesta manera diversos suggeriments dels aplicadors. En diverses reunions de coordinació es realitzen aportacions referides a aquest disseny de forma que s'arriba al disseny que es presenta en aquest treball com a presentació final. A efectes de valorar aquest disseny final de presentació del programa es va passar un qüestionari amb els següents ítems (Q3):

- La informació proporcionada per a l'aplicació és suficient
- La presentació és clara i els continguts s'entenen
- Es proporciona suficient informació en cada activitat
- La seqüència de continguts afavoreix l'aplicació
- Hi han suficients recursos per ampliar informació
- La base documental i teòrica permet contextualitzar les activitats
- El disseny del programa permet flexibilitat en incloure o variar activitats.
- La distribució de continguts és coherent
- Hi ha un plantejament clar dels objectius i competències
- Qualsevol professional podria aplicar el programa amb el material proporcionat

Es va demanar una valoració d'1 a 5 segons el grau d'acord amb l'afirmació on 1 era gens d'acord, 2 poc d'acord, 3 d'acord, 4 bastant d'acord i 5 molt d'acord. La puntuació general dels ítems va ser superior a quatre en tots els casos per la qual cosa es considera valorat com a apropiat el disseny final realitzat així com el material proporcionat al professorat per l'aplicació del programa. El qüestionari va ser realitzar per 6 professors, aquells que van tenir contacte directe amb el programa per a la seva aplicació ja sigui directament o com a col·laboradors. El resultat del qüestionari va ser una valoració general dels ítems per sobre del criteri 3 (d'acord) en tots els casos, amb la qual cosa es conclou considerar que el material és adequat per al seu treball per part d'altres professionals. Aquest aspecte indica també en la transferibilitat del programa, aspecte que més endavant es tracta.



Moment d'una de les formacions fetes amb professorat. Realització d'una tècnica nominal de grup.

3.2.4.2 Efectivitat

L'efectivitat del programa vindria constatada a partir de la revisió dels resultats expressats amb anterioritat en relació a l'impacte. Si l'impacte relaciona positivament amb els objectius plantejats (és a dir, és l'esperat) es podria concloure que el programa és efectiu per a aquests objectius i finalitats. Com s'ha pogut veure en l'apartat anterior, essent aquest el cas, es pot concloure que el programa és efectiu i que serveix per abordar les necessitats que es van plantejar d'acord amb l'anàlisi de la realitat (diagnòstic previ) del que deriva.

3.2.4.3 Sostenibilitat

Des de la finalització de l'aplicació de les activitats corresponents al primer curs de l'ESO es va començar a treballar la continuïtat del programa per dos vies:

- Les noves incorporacions d'alumnes a primer.
- La possible continuïtat a partir de segon.

El treball d'aquesta investigació es centre en l'experiència d'aplicació en un grup de primer i un altre (el mateix en continuïtat) de segon. Tot i així aquesta implementació en el mateix procés d'aplicació ha estat un element significatiu que ha permès:

- La possibilitat de continuar valorant l'efectivitat del programa en grups diferents dels experimentats.
- Un seguiment directe en l'aplicació per altres professionals.
- Validar la forma de presentació del programa pel que fa al seu format i estructura des d'una visió d'utilitat i operativitat.
- Implantar el programa de forma simultània a la seva pròpia experimentació al centre.

De forma resumida, les aplicacions i procés d'implantació ha estat el següent :

Fig. 82: Implementació del programa

Cursos:	1er. ESO	2n ESO	3r ESO	4rt ESO
2012 / 2013	Recerca	-	-	-
2013 / 2014	Aplicació	Recerca	-	-
2014 / 2015	Aplicació	Aplicació	Intervenció ²⁶⁵	-
2015 /2016	Aplicació	Aplicació	Aplicació	Intervenció

A partir del curs 2015 / 2016 tots els alumnes i alumnes del centre hauran participat del programa d'activitats "Aprenc a Participar" i de l'adaptació metodològica als continguts d'Educació per a la Ciutadania (tercer) i Ètica (quart). Aquestes adaptacions que s'han marcat al quadre com a "intervencions" s'estan realitzant actualment (concretament al tercer de l'ESO a l'assignatura d'educació en valors i per a la ciutadania. En aquests casos, en ser espais curriculars amb un contingut concret i especificat, el que s'està treballant amb el centre és en l'adaptació de la metodologia del programa per als continguts d'aquestes assignatures de forma que la formació d'habilitats i competències personals sigui l'objectiu prioritari. Aquest procés no forma part d'aquesta investigació però és una de les conseqüències o, millor dit, efecte no previst. En tot cas, es considera una evidència de l'efecte i l'impacte del treball realitzat i, sobre tot, de la seva sostenibilitat. Un cop finalitzat el cicle el programa queda incorporat i instaurat en el centre de forma que, a més, té coherència amb altres espais curriculars al segon cicle de l'ESO. No obstant, la independència del disseny per a primer cicle fa també que l'aplicació sigui possible si hi han variacions en el segon cicle de l'ESO (propostes noves per al quart que es s'estan estudiant en les administracions educatives a instàncies polítiques). La possibilitat de treballar un programa adaptat com a optativa a quart també és una opció que es pot plantejar (aquesta va ser, precisament, l'opció que va servir d'antecedent al model del programa).

En l'aplicació del programa han estat implicats tots el membres de la comunitat educativa així com els departaments d'educació i de joventut de l'administració local on el programa és una de les accions d'intervenció social en joventut que deriva de les polítiques de joventut i d'educació en marxa. Aquest recolzament institucional compartit és un pilar també de la sostenibilitat del programa. Així mateix, la possibilitat de constituir matèria d'estudi a través de la investigació

²⁶⁵ Finalitzada al juny de 2015, just durant l'acabament de la redacció d'aquesta tesi.

realitzada i la presentació d'aquesta tesi també vol contribuir a enfortir la seva validesa com a programa i la seva possibilitat d'utilitat i implantació.

Cal afegir, però, que el concepte real de l'avaluació de sostenibilitat no és refereix només a la capacitat de mantenir el programa i la seva aplicació. En realitat és aquesta una interpretació afegida a la idea de sostenibilitat com una acceptació possible més, aprofitant la polisèmia del terme, però acceptable en tant en quant reforça la validesa i qualitat del programa i completa el judici sobre el producte.

El concepte sostenibilitat, tal i com és concebut per Stufflebeam, és refereix més directament a si els possibles beneficis obtinguts es mantenen en el temps en els beneficiaris del programa (Guerra-López, 2007). Aquest aspecte és de difícil valoració en acabar l'aplicació i requeriria d'un seguiment longitudinal dels grups participants que s'allargaria en el temps i que convertiria el procés d'avaluació en més llarg i costós. En cas de voler-se realitzar caldria poder seguir el grup i les seves accions, comportaments i actituds respecte a la seva participació. Tenint en compte que els alumnes es dispersen a partir de quart, això es fa pràcticament inviable. En aquest cas s'han fet apreciacions a partir d'indicadors observables però s'ha de reconèixer que amb poca solidesa científica per fer afirmacions contundents al respecte. Anteriorment s'han descrit alguns d'aquests possibles indicadors de sostenibilitat.

3.2.4.4 Transferibilitat

Seria repetitiu tornar a insistir en aspectes ja tractats. Moltes de les consideracions anteriors són evidència de la transferibilitat del programa. Dissenyar un programa en el format que s'ha fet té la intenció i la vocació de poder ser utilitzat en qualsevol altre context. La línia competencial conductora i la modalitat flexible de les activitats ha de permetre l'adaptació absoluta a altres realitats on l'alumnat es trobi en moments diferents respecte a les seves experiències en participació.

Però la vocació de la transferibilitat del programa no és únicament pel que respecte a les seves activitats sinó que pretén ser també un exemple d'aplicació d'una nova metodologia on l'alumne sigui protagonista i participi del seu propi procés d'aprenentatge. En les formacions al professorat no només es dona a conèixer la proposta sinó que s'aprofundeix en les bases metodològiques en el benentès que no

tots seran aplicadors del programa però si tots poden experimentar un canvi cap a orientacions més competencials i participatives en el seu treball a l'aula. La proposta o, si més no, l'experiència realitzada també persegueix aquest objectiu. La participació com, a més, una eina a l'aula.

Podríem parlar d'una transportabilitat interna que s'ha realitzat al segon cicle de l'ESO. Aquesta intervenció es porta a terme actualment, en el moment de redacció d'aquesta tesi i està consistint en continuar l'experiència actualitzant i adaptant la metodologia i continguts de l'assignatura d'Educació en Valors i per a la Ciutadania a tercer. Això permetrà a final del més de juny de 2015 elaborar una proposta metodològica al respecte que continuarà el professorat corresponent. El mateix criteri es vol seguir a quart de l'ESO en un espai curricular encara per definir però que, amb tota seguretat sigui l'assignatura d' "Ètica". Aquesta experiència s'iniciaria al setembre de 2015 amb el mateix grup amb el que es va iniciar el programa. D'aquesta forma, s'haurà realitzat tot un treball continuat amb aquesta promoció d'alumnes des de la seva entrada a primer fins al quart de l'ESO. És d'esperar i desitjar que ni els canvis legislatius o programàtics ni els de tipus polítics (canvi de configuració el consistori des de les eleccions municipals) facin perillar aquestes previsions.

Pel que fa a la transportabilitat externa només seria necessari adaptar aquelles activitats relacionades amb el centre i amb la ciutat. En la presentació del programa en aquest tesi s'ha volgut mantenir l'especificitat treballada amb el grup (les activitats concretes com a centre en un context determinat) com a exemple de l'orientació que es proposa al respecte. Això s'ha prioritzat més que més que realitzar una fitxa d'activitat amb una proposta més ambigua o generalista. En tot cas el material pot ser reeditat tenint en compte aquest aspecte i servir així per a l'aplicació directa en un context semblant, per adaptacions a altres contexts, per treballar activitats d'àmbits concrets (resolució de conflictes, empatia...) o, fins i tot, per utilitzar dinàmiques individualment segons les necessitats dels professionals de la intervenció educativa (tant formal com no formal).

Com a intencions de l'autor al respecte es pot indicar la voluntat de presentar el treball (un cop validat com a tesi doctoral) a espais de bones pràctiques per a la seva exposició i coneixement així com altres institucions susceptibles de tenir-ne interès. A tal efecte es realitzarà també una traducció al castellà del material.

3.2.4.5 Respostes de l'avaluació de producte.

a) **Són els resultats, tant esperats com no, acceptables a partir dels objectius?**

En relació a tot el que s'ha explicat, es considera que els objectius proposats s'han assolit i es pot treballar en la direcció de la implantació del programa. El programa serveix per a satisfer les necessitats detectades, la qual cosa indicaria qualitat extrínseca (valor) i qualitat intrínseca (mèrit). L'avaluació, segons Stufflebeam, és una investigació sistemàtica del valor o mèrit de l'objecte avaluat (Guerra-López, 2007, 49) i creiem que s'han pogut comprovar els dos atributs en el programa amb el treball realitzat.

Pel que fa a **resultats no esperats** en la investigació es destaquen els següents:

- La demanda de realització de formacions al professorat, no prevista en el programa i sol·licitada per l'equip directiu. Posteriorment, l'interès provocat en altres professionals ha provocat una segona edició i que s'estigui treballant en una tercer per a l proper curs amb un contingut exprés: l'adaptació metodològiques de currículums per al treball en competències i mitjançant pedagogies més actives i participatives.
- Millora de la convivència a l'aula: un dels efectes més visibles i en el que es mostra més acord entre els diferents professors és la millora dels aspectes relacionats amb la convivència. El treball en habilitats plantejat és un treball en habilitats socioemocionals i com a tal, haver tractat aspectes com la empatia, el control de la ira, el respecte a l'altre, etc., són variables que han permès aquesta millora.
- Augment de la qualitat en la relació docent alumnes: una major implicació en el treball amb les alumnes contribueix ha un major apropament a la seva realitat. El debat i reflexió conjunta així ho afavoreixen. He observat que aquesta circumstància permet una relació molt propera amb l'alumne que afavoreix el treball a l'aula.
- La revisió atenta dels aspectes exposats també ens mostra la necessitat (quasi demanda) d'augmentar l'educació en habilitats socials i emocionals.

L'aplicació i desenvolupament d'aquest programa ve també a confirmar la utilitat de programes de tipus competencial i d'eines personals que l'educació formal, especialment a secundària, te oblidada en preferència de continguts acadèmics.

Podríem dir que, tot i parlar d'aquest efectes com efectes no esperats sí que en certa manera podrien ser considerats com previsibles a partir de l'afirmació que es podria, a mode de conclusió: el treball en competències socials i habilitats personals és la línia educativa que s'ha de marcar i el paradigma de referència des d'una visió utilitària i d'efectivitat.

3.2.4.6 Decisions de reciclatge.

També en aquest cas, les consideracions al respecte de les decisions possibles de reciclatge han estat exposades al llarg de les descripcions fets anteriorment. A mode de resum s'extreuen les més significatives:

- Canvi del disseny inicial de presentació d'activitats per un sistema més operatiu de fitxes.
- Substitució d'alguna de les activitats de presentació del programa de primer d'ESO.

Malgrat el model contempli aquest moment final com el de les decisions de canvi, cal recordar que el procés investigació acció descrit ha fet que aquests decisions s'hagin estat prenent de forma constant i processual.

3.2.5 Validesa científica.

Sandín (2000) diu que la validació és el procés amb el que realitzem afirmacions i avaluem la credibilitat de les observacions, interpretacions i generalitzacions, on un criteri essencial és el grau en que podem basar-nos en els conceptes, mètodes i inferències d'un estudi per a la nostra teorització.

Anteriorment, a l'apartat 2.2.4 del capítol dedicat a la metodologia, s'han definit els criteris a partir dels quals s'analitzava la validesa d'aquesta investigació

(credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat). Remetem a l'apartat esmentat per a revisar les consideracions fetes al respecte de la validesa científica d'aquesta investigació per tal de no repetir-les aquí.

A mode de reflexió final en aquest moment de la valoració del programa i amb la intenció de posar en valor el mètode i forma en que s'ha efectuat aquest treball, afegiríem al respecte que, malgrat la consideració i aplicació dels criteris científics al respecte, el nostre acord amb la postura d'Elliot (1993) :

«Són els valors i principis i no els resultats observables els que converteixen un procés en educatiu (...), el que fa que una acció sigui educativa no és la producció d'estadis finals extrínsecs, sinó les qualitats intrínseques que es posen de manifest en la mateixa forma de portar l'acció» (p. 11).

Aquest és un dels elements de major validesa, al nostre parer, del programa. Exportant el criteri a la recerca i també d'acord amb el que Sandín (2000) expressa al seu treball, la reflexivitat, com s'ha dit, és un dels mètodes que fomenta la qualitat i el rigor dels estudis. L'autora explica que és possible extreure coneixement a nivell d'interpretació i meta anàlisi.

«L'èmfasi que els diversos autors atribueixen a la validesa com a acció, utilitat o apoderament ens recorda l'estreta relació entre investigació i intervenció, entre pensament i decisió. En aquest sentit, recordem la importància de la transformació com a criteri de validesa en els processos d'investigació acció així com de la "cristal·lització del canvi" com a indicador del nivell d'incidència e impacte del procés» (p. 239).

Un interessant criteri proposat per Lincoln i considerat per a aquesta autora com un criteri emergent és el que anomena "la comunitat com a àrbitre de qualitat":

«Apareixen un grup de criteris que posen de manifest la naturalesa comunitària de la investigació. Si els estudis tenen lloc en i estan dirigits a una comunitat, es reivindica que la investigació hauria de repercutir en la mateixa, i no només servir a propòsits polítics i de producció de coneixement, a través de l'establiment d'un diàleg basat en el raonament moral i les consideracions sobre la pràctica» (pag. 233).

Sandín explica que, des d'un posicionament més radical, altres autors prefereixen parlar de comprensió en comptes de validesa, en considerar que no hi ha una única i veritable interpretació de la realitat. Una comprensió amb el poder de fer intel·ligible l'experiència aplicant conceptes i categories. Un treball d'investigació qualitativa participativa com aquest manté una estreta sustentació en els criteris expressats de forma que, al meu criteri, són els que expliquen i conformen la seva validació.



3.3 Programa d'activitats: resultat final.

Es tanca aquest apartat de resultats amb el que es considera el principal resultat del treball d'investigació realitzat: el programa. Més concretament parlem de les activitats que formarien part d'aquest programa. Cal apuntar que el programa queda configurat no només per aquestes activitats sinó també per els objectius, continguts, aspectes metodològics i la proposta d'avaluació de l'alumne. En el moment de redactar aquesta tesi s'ha valorat en diverses ocasions amb els directors com realitzar aquesta presentació d'activitats. El seu volum fa que la ubicació sigui considerada de manera especial. De forma expressa no s'han exposat a l'annex ja que no són considerades com a tal. El programa i la seva avaluació són l'objecte de la recerca feta. Per tant aquestes activitats són un resultat i, com a tal, es situen en aquest part de la tesi. Malgrat el programa es configuri de forma completa, com s'ha dit, amb els objectius, continguts, metodologia i avaluació d'alumnes, el bloc d'activitats finals s'han situat un cop explicat el procés d'avaluació del programa precisament per ser això: el resultat final del procés d'investigació acció avaluadora.

A continuació es relacionen les fitxes d'activitats proposades per a cada un dels cursos d'aplicació. Cada grup d'activitats respon a l'esquema conceptual del contingut que s'ha expressat al punt 3.1.3 on s'oferia una visió inicial del plantejament.

Cada fitxa detalla els aspectes necessaris per a la seva aplicació i va acompanyada dels recursos adients que es reproduïxen tal i com s'han presentat per al treball a l'aula. Una vegada més s'indica que aquests serveixen a mode d'exemple i que cada aplicador pot elaborar els seus propis.

En primer llocs s'inclou el format general de fitxa amb la descripció dels camps de continguts. Això permet no només familiaritzar-se amb el format de presentació sinó permetre una pauta d'inclusió d'activitats al programa, si es creu pertinent (és una proposta flexible). Seguidament els dos blocs corresponents, respectivament, a primer curs i a segon curs.

Fig. 83: Model explicat de fitxa d'activitats (pàgina següent)

Activitat (número)	Breu descripció de la temàtica, relació amb altres, informació de continuïtat, comentari introductori.
Nom de l'activitat	

Descripció:

Es descriu l'activitat de forma general explicant la classe d'activitat (dinàmica, rol, exercici...) i comentari sobre la seva justificació

Competències:

S'indiquen les competències amb les que està relacionades l'activitat, les que vol treballar.

Objectius:

Els objectius de l'activitat.

Material necessari:

Llista detallada de materials per porta terme l'activitat

Espai:

Recomanacions sobre l'espai per realitzar l'activitat

Temps:

Durada estimada en sessions de 60'

Procediment:

Es detalla el procediment a seguir per el dinamitzador/a per al desenvolupament amb el grup de l'activitat proposada.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Primeres indicacions per a la reflexió tot ressaltant aquells aspectes que busca treballar l'activitat. Només és una guia inicial que els dinamitzadors ampliaran al seu criteri i moment i en funció d'allò que emani del grup.

Suggeriments metodològics:

Aspectes especials o concret a tenir en compte per el tipus d'activitat o per resoldre possibles qüestions o problemes que es puguin presentar en l'aplicació

Per aprofundir:

En alguns casos s'indiquen fonts d'informació on els dinamitzadors poden ampliar conceptes, idees al respecte d'allò que vol treballar l'activitat i/o la seva aplicació

Material de treball per a l'alumnat:

En cas que alguna activitat requereixi un material específic per aportar per l'alumne, s'indicarà aquí.

Font:

S'indica el lloc o procedència de l'activitat en cas de tenir autors concrets o provenir d'altres programes.

a) "Aprenc a Participar". Activitats per a primer curs d'ESO.

TEMA 1: ENS CONEIXEM

Activitat 1	El primer dia de trobada cal una primera presentació del que fem. Partirem d'un joc de presentació a partir del qual poder anar coneixent-nos i iniciant una relació.
Presentació.	

Descripció:

Rebuda i acollida de l'alumnat i presentació del mòdul, el seu funcionament i el que es treballarà. El primer dia és un dia important en confluïr diferents alumnes de diferents procedències escolars, presumiblement.

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Objectius:

Presentar el programa al grup.
Que el grup compregui l'experiència que comença.
Donar la informació necessària per al treball de l'alumnat i la seva participació en els activitats.
Afavorir la interrelació entre l'alumnat
Començar a crear identitat

Material necessari:

fitxa 1 i aula amb les taules apartades.

Espai:

Aula

Temps:

1 sessió classe: 30 minuts per la presentació i 30 minuts per a l'activitat i posta en comú.

Procediment:

Després de la presentació del professorat i la benvinguda a l'assignatura convé explicar clarament que Alternativa a la religió no és l'assignatura en sí sinó l'espai en el que s'ubiquen ensenyaments alternatius i, com a tal, el centre ha escollit aquest mòdul que es diu "Aprenc a participar".

Es tracta d'un espai on aprendre i obtenir eines personals per poder relacionar-nos, parlar dels nostres interessos i per descobrir que podem participar i protagonitzar la presa de decisions, fer propostes, col·laborar, etc.

Per començar, el primer pas en conèixer-nos.

La fitxa num. 1 ens ajudarà. Pel que fa a la distribució d'espais, aquest mòdul necessitarà sovint que distribuïm les taules i cadires de forma diferent per fer espai o per situar-nos en rotllana. Podem dedicar temps a explicar com fer-ho i practicar-ho per preparar aquesta primera activitat (aixecant i no arrossegant, etc.)

Prèviament a fer espai es reparteix la fitxa 1 i s'explica:

Es trobaran una sèrie de preguntes, es tracta d'anar torbant mínim una persona del grup que compleixi el que diu la pregunta d'entre tot el grup. Per fer-ho ens haurem de moure, anar preguntant i apuntant els noms.

Posteriorment es posa en comú amb tot el grup (no caldria recuperar les taules, podrien seure a terra, o be en les cadires en cercle.

Guia per a la reflexió o treball posterior:**Suggeriments metodològics:****Per aprofundir:** (no es necessita)**Material de treball per a l'alumnat:** (no es necessita)**Font:**

Elaboració pròpia a partir d'una dinàmica popular de coneixement

RECURS:

Fitxa num. ____

Nom: _____ curs _____

UNITAT 1 : ENS CONEIXEM.

Busca entre els teus companys i companyes de la classe algú que:

El seu nom comenci per la mateixa lletra que el teu:

El seu grup preferit de musica sigui el mateix que el teu:

Tingui el mateix nombre de germans i/o germanes que tu:

Hagi nascut el mateix mes que tu:

Et digui el darrer llibre que s'ha llegit:

Formi part d'una associació o entitat:

Que faci algun esport i digues quin:

Es digui com el seu pare o la seva mare:

Porti els mitjons del mateix color que els teus:

Hagi viatjat a un altre país:

Li agradi el mateix programa de TV que tu:

Més anys hagi estat amb tu a l'escola o institut:

Sigui igual d'alçada que tu:

Comparteixi la mateixa afecció i/o hobbie que tu:

Visqui més a prop de tu:



Activitat 2	Continuem amb una activitat de presentació que, alhora de trencar el gel, vol que els alumnes trobin afinitats i aprofundeixin en el coneixement dels companys i companyes per tal de trobar-se identificats amb el seu grup
L'entrevista per parelles	

Descripció:

A partir del qüestionari de la fitxa dos i per parelles, es fan les preguntes mútuament i omplen les fitxes. Un cop fetes cada alumne ha de presentar al grup al seu company/a.

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Diferencia els interessos particulars dels del grup (col·lectius) en situacions de treball conjunt prenent en compte l'interès de la col·lectivitat.

És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.

Objectius:

Aprofundir en el coneixement dels companys i companyes

Iniciar-se en la comunicació al gran grup

Afavorir un clima de distensió i confiança

Començar a reflexionar sobre els sentiments i emocions.

Material necessari:

Fitxa 2. , bolígraf o llapis

Espai:

Aula àmplia o sense les taules.

Temps:

2 sessions: 30 minuts per poder explicar l'activitat, organitzar-la i realitzar les entrevistes i 30 minuts i la següent sessió per tal que passin tots els alumnes i es pugui fer la reflexió posterior.

Procediment:

Es demana a l'alumnat que es situï per parelles. Per fer-ho de forma aleatòria es preparen papers amb parelles de números i es reparteixen de manera que en coincidir els dos números iguals ja formen la parella. Una altra forma divertida i distesa pot ser que en comptes dels números es facin "parelles" jugant amb conceptes i paraules, parelles famoses, etc.

Un cop formades les parelles és el moment de l'entrevista (haurem repartit la fitxa 2). Acabades les entrevistes es disposa una cadira al davant de tot i el grup es prepara per les presentacions. Surt una parella: un seu a la cadira mentre el seu company/a, dret al costat i amb una mà a l'espatlla del company/a el va presentant donant les dades de l'entrevista.

Un cop acabada la ronda es plantegen les següents preguntes de reflexió al quadern i posterior posta en comú:

- Com t'has sentit quan el teu company/a ha parlat de tu?
- Com t'has sentit en haver de presentar al teu company i companya?

Guia per a la reflexió o treball posterior:

l'objectiu és començar a familiaritzar-nos amb el contacte amb el gran grup i a reconèixer com ens sentim. La reflexió aniria adreçada a clarificar que vol dir el que sentim: ens sentim bé? Malament? Què ens fa sentir bé i què ens fa sentir malament quan estem en grup i ens relacionem...

Suggeriments metodològics:

És important en aquesta dinàmica dedicar temps a reflexionar sobre com ens sentim en sentir parlar a un company de mi mentre joestic present, raonar sobre les diferents sensacions que hem tingut, etc.

Agraïm i felicitem per les bones presentacions i, en tot cas fem suggeriments de millora en positiu després en gran grup sense particularitzar.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Elaboració pròpia a partir d'una dinàmica popular de coneixement.

RECURS:

Fitxa núm. ____

Nom: _____ curs _____

UNITAT 1 : ENS CONEIXEM.

Escollirem un company i/o companya i, per parelles, ens farem la següent entrevista:

- Com et dius?

- De quina escola vens?

- On vius?

- Quants germans tens?

- Que és el que més t'agrada de l'institut?

- Quina assignatura és la que més t'agrada?

- Quin és el teu dinar preferit?

- Quin tipus de música escoltes?

- Fas algun esport? Quin?

- (escriu aquí alguna pregunta lliure que pensis, alguna cosa que vulguis saber del teu company/ companya)

Un cop feta tu presentaràs al teu company o companya i ell/ella et presentarà a tu.



Activitat 3	Ara passem a una part més lúdica per relacionar-nos i entrar en contacte. La diversió compartida és una bona eina de relació
JOCS DE CONEIXENÇA	

Descripció:

Un cop hem fet unes presentacions formals, aquestes dinàmiques ens han d'ajudar a recordar noms, veure cares, relacionar-nos de forma distesa i divertida.

Competències:

Ídem activitat 1 i 2

Objectius:

Ajudar a trencar el gel entre els alumnes de procedències diferents.
Facilitar l'observació del comportament del grup en activitats obertes.
Afavorir les relacions entre els membres del grup classe.

Material necessari:

Les cadires de l'aula o cadires on sigui possible pujar sense perill. Una per alumne.

Espai:

Aula

Temps:

Una sessió classe.

Procediment:

Canvi de veïns (15 minuts)

Es fa una rotllana amb les cadires. Tots els participants estan asseguts en una cadira menys una persona que es col·locarà al mig del cercle. Aquesta persona (1) s'apropa a una asseguda (2) i manté amb ella la següent conversa:

(1): vols canviar de veïns?

(2): Si

(1): Qui vols que vingui?

(2): En/na ... i en/na ... (diu el nom de dues persones assegudes a la rotllana)

Llavors els veïns de la persona (2), és a dir, les dues persones assegudes al seu costat i les dues persones dites s'han de canviar de cadira; al mateix temps la persona (1) s'ha d'asseure en una de les cadires que quedin lliures. De manera que al final sempre queda una persona sense cadira i aquesta ha de tornar a fer el mateix

L'illa dels caimans (20 minuts)

Disposats en una sola fila, sobre de la cadira (en cas de poder fer l'activitat en un gimnàs o en l'exterior, els bancs son més adients), els alumnes s'han d'anar ordenant en funció d'unes consignes establertes per l'educadora, tot sense caure ni posar el peu al terra, aquestes consignes poden ser:

- ordenar-se per ordre alfabètic a partir del nom, a partir del cognom
- ordenar-se per alçada sense possibilitat de parlar
- ordenar-se a partir dels colors de samarretes
- ordenar-se a partir d'altres tipologies que l'educadora consideri adients en dificultat i en funcionalitat

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Després de cada dinàmica cal fer la reflexió (veure la guia general pera la reflexió de les dinàmiques)

Possibles preguntes:

- com ho heu passat?
- Ha esta fàcil la comunicació en la "illa dels caimans"?
- Què ho ha facilitat? Què ho ha dificultat.

Suggeriments metodològics:

Aquesta és una activitat que es preveu sorollosa i que ha de servir al professorat per observar les primeres tendències en relacions, organització, comunicació, etc.

Especialment *la Illa dels caimans* pot ser difícil d'organitzar ja que una de les normes principals és fer-la en silenci. Com es preveu (i s'ha demostrat!!) que això és difícil. La reflexió al respecte ens pot preparar el camí a la següent activitat. És el moment de

reflexionar sobre el que fem: no juguem, fem dinàmiques!!.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Adaptació joc popular.

Activitat 4	Ja portem un temps fent unes dinàmiques que han servit per presentar-nos i per conèixer-nos. Cal ara fer una petita parada per veure en que consistirà aquesta eina fonamental de la nostra feina.
<i>Fem dinami...què?</i>	

Descripció:

Una eina fonamental de treball en aquest mòdul són les dinàmiques. Convé invertir un temps en entendre com han de funcionar i com s'han de fer per tal que resultin útils. En aquest punt es parlarà de les normes que té una dinàmica i es pot aprofitar per reflexionar sobre el tema de les normes en general, què són, per a què ens serveixen...

Competències:

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.

Mostra iniciativa per implicar-se en activitats i formar part de grups.

Objectius:

Saber com funciona una dinàmica.

Organitzar el funcionament de les dinàmiques

Diferenciar clarament el que és joc i el que és dinàmica.

Material necessari:

Espai:

l'Aula

Temps:

Una sessió

Procediment:

Introduïm que les dinàmiques seran una eina de treball per a aquest programa. Explicar que és una dinàmica cal fer-ho des de la diferenciació del joc.

La dinàmica és una activitat que es fa en grup en la qual, a partir d'unes normes de funcionament, realitzem una sèrie de coses sobre les quals hem de reflexionar sobre el que hem fet i com ha anat. Un joc el fem per divertir-nos i per esbarjo. La dinàmica la fem per aprendre. La dinàmica, com els jocs, tenen normes que cal complir. Però en la dinàmica hem d'estar atents a tot el que passa.

En una dinàmica és molt important complir les normes explicades i entendre molt bé el que cal fer.

El procediment o passos per fer les dinàmiques són:

- 1.- Diem el seu nom.
- 2,. Expliquem breument de que va. (no hem de donar informació sobre el que s'espera o sospita que passarà!)
- 3.- Expliquem clarament les normes una per una.
- 4.- Ens assegurem que s'han entès, resollem dubtes.
- 5.- Es realitza la dinàmica (es fa l'arbitratge i dinamització).
- 6.- es planteja la reflexió.

A classe podem anar dictant cada una de les passes i explicant-les per tal que les tinguin a mode de guia. Serà important, llavors, que a cada dinàmica es compleixi el protocol fent-ho veure clarament.

Una dinàmica és una activitat molt semblant a un joc amb la que volem aprendre coses. Totes les dinàmiques tenen unes normes que s'han de complir per fer-les be. Sempre que acaba una dinàmica hem de reflexionar sobre el que hem fet. Reflexionar vol dir pensar en el que ha passat. Per fer les dinàmiques sempre seguirem les següents fases:

- 1- *Escoltem el seu nom.*
- 2- *Ens expliquen breument de què va i com és.*
- 3- *Escoltem les normes i les entenem.*
- 4- *Preguntem allò que no hem entès.*
- 5- *Fem l'activitat prestant atenció a les normes i complint-les.*
- 6- *Pensem i contestem les preguntes de la reflexió i parlem d'elles.*

És molt important establir les normes sobre el funcionament de les dinàmiques per garantir que es faran correctament.

IMPORTANT: el dinamitzador/a d'una dinàmica ha d'estar molt atent per aprofitar tot el que passi en la dinàmica. L'aprofitament ve determinat per la capacitat de situar les preguntes oportunes per a la reflexió. És molt important provocar la reflexió però no donar-la feta. L'aprenentatge vindrà marcat per la possibilitat de reflexionar sobre el que ha passat.

Es pot acabar de dictar la següent informació a l'alumnat:

Totes les dinàmiques tenen un missatge amagat. Ens volen dir alguna cosa. Cal estar molt atent/a per veure quin és el missatge que cada dinàmica ens vol donar. Hem d'actuar com a detectius que hem de desxifrar un missatge secret.

Cal engrescar a la participació en la reflexió sobre la dinàmica i afavorir al màxim les aportacions i comentaris facilitant que parlin el màxim d'alumnes possibles i no sempre ho facin els mateixos.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Possibles exercicis a realitzar:

- Demanar una redacció sobre que són les normes a un joc o a un esport i per a què serveixen. Què passaria sense aquestes normes? Són importants?
- Per torns, alguns alumnes poden proposar un joc curt a realitzar que coneguin: ells han d'explicar a la resta les normes i han de conduir el joc.

Suggeriments metodològics:

Per aprofundir:

http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M08/web/html/WebContent/u5/a1/continguts.html

Fabra Sales, Maria Lluïsa. (1994) *Técnicas de grupo para la cooperación*.

Barcelona. Ediciones CEAC

Ayer, J.C i col. (1999) *Dinàmica de grups i psicología de grups*. Barcelona, Edicions UB

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Elaboració pròpia

TEMA 2. JO

Activitat 5	Farem una primera reflexió des del jo per poder començar a treballar al grup. Des de la visió del que puc aportar al meu grup.
<i>Les pàgines Grogues</i>	

Descripció:

Amb aquesta activitat iniciem una presentació més personal i més basada en el que podem aportar a les persones que tenim al voltant, als membres de la nostra classe. Una primera part anirà dirigida a la reflexió personal (Aquesta activitat) i una segona a la posta en comú (propera activitat de “La teranyina”)

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Objectius:

Reflexionar sobre les pròpies capacitats
Buscar els punts forts de cada alumne i posar-los en valor.
Reflexionar sobre com puc contribuir en el meu grup.

Material necessari:

Fitxa 3; pàgina groga; colors, material per escriure.

Espai:

L'activitat es pot realitzar a l'aula.

Temps:

Una sessió

Procediment:

Explicuem què volem en aquest punt del curs: volem conèixer coses més profundes dels companys i companyes i que poden ser importants per a les nostres relacions en els propers cursos. Però primer cal fer una reflexió personal. Per a alguns no serà fàcil i per això es guiarà amb la fitxa 3. La repartim i fem una explicació del que conté. Cal insistir en fer una reflexió personal abans de respondre. Potser sigui necessari parlar, si s'escau, sobre el que vol dir “reflexionar”. Si això fos necessari en un moment o altre és important fer aturada i dedicar temps ja que aquesta és una eina important.
Repartim la fitxa. Un cop realitzada, repartim la pàgina groga.

Aquí cal explicar el que é (era...) una pàgina groga i per a que servia. La nostra classe tindrà també unes pàgines grogues on poder anar a consultar quins companys o companyes ens podran servir per unes o altres coses.

La pàgina groga és personal per tant es convida a l'alumnat a personalitzar-a ("tunejar-la") com consideri oportú.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Cal propiciar, potser amb un debat inicial, la reflexió sobre les capacitats que tots tenim i les coses que sabem fer bé- Volem parlar de eles escolars i de les extraescolars.

Suggeriments metodològics:

És important que cada alumne tingui la seva pàgina elaborada i hagi trobat els seus punts forts per tal puguin ser expressats als altres i posats en valor.

(les pàgines grogues poden ser actualitzades durant el curs en qualsevol moment)

Si algun alumne li costa li podem recomanar que pregunti a companys, pares o familiars sobre quines coses creuen ells se'ls dona bé.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Elaboració pròpia.

A considerar: pot ser aviat aquesta activitat s'hagi d'adaptar en perdre's el concepte de "pàgina groga".

RECURS:

Fitxa num. ____

Nom: _____ curs _____



ACTIVITAT: PÀGINES GROGUES

Les *pàgines grogues* és el nom amb el que es coneix la guia telefònica on es poden trobar serveis, empreses i altres recursos que de vegades podem necessitar. Les nostres pàgines grogues recullen també informació sobre els ajuts, col·laboracions i altres oferiments que podem fer als nostres companys i companyes de classe.

Per poder-les realitzar omplirem primer aquesta fitxa i després la pàgina de color groc.

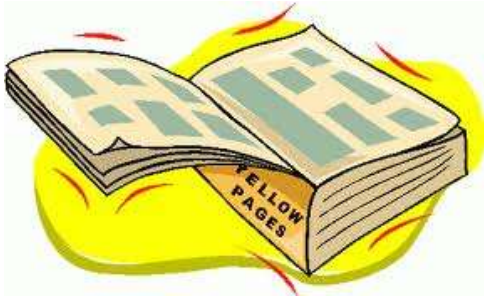
- 1.- Pensa en quines assignatures són les que millor se't donen. Anota-les:

- 2.- D'aquestes escull alguna amb la que creus que podries ajudar a un company o companya si ho necessités.

- 3.- Ara fem el mateix amb una activitat que facis fora de l'institut. (esport, ball, dibuix, idiomes...). Pensa en una que facis be i escriu-la .

- 4.- Ara més difícil: pensa en tu, en com ets com a persona, com a amic/amiga i company/companya. Escriu cinc qualitats bones que creus que tens (pots preguntar, si vols, a alguna persona que et conegui be per que t'ajudi a trobar-les)

Ara, amb tota aquesta informació, parlarem a classe i omplirem la nostra *pàgina groga*



PÀGINA GROGA DE:

CURS _____

Amb els estudis et puc ajudar a:



Faig molt be i pots comptar amb mi per:



Pel que fa a amstat et puc oferir:

I a més...



Activitat 6	D'una forma molt gràfica anem a veure com estem tots relacionats i ens uneixen lligams de molts tipus.
<i>La teranyina</i>	

Descripció:

Aquesta activitat servirà per presentar cada alumne la seva pàgina groga i per evidenciar de forma gràfica que formem un grup on tots estem relacionats. És important que aquesta deducció es faci un cop finalitzada la dinàmica; és el missatge amagat.

Veure a:

<http://adinsdelaula.blogspot.com.es/2011/10/teranyina-de-llana.html>

<http://www.educabloc.cat/jocs-i-dinamiques/la-teranyina-un-bon-joc-de-presentacio.html>

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres.

Realitza argumentacions per dialogar, negociar i prendre decisions col·lectives de forma respectuosa.

Objectius:

Posar en valor als membres del grup classe.

Afavorir la interrelació entre companys.

Introduir el concepte de grup.

Material necessari:

Un cabdell de llana gruixa (o un parell i on s'acabi un es pot lligar un altre (no corda!!, pot fer mal en estirar-se)

Espai:

Espai aula sense les taules o espai ampli

Temps:

Una sessió

Procediment:

Els i els alumnes seuen fent una rotllana en el mig de l'aula o en un espai similar. Cada un te la seva pàgina a la ma. En iniciar la dinàmica expliquem que cada persona

presentarà de la seva pàgina aquells punts forts que ha destacar i que ho farà posant-los a disposició dels companys i companyes. Aquests poden fer preguntes a qui presenta sobre el que diu (no valoracions). La persona que presenta té un cabdell de llana a les mans i es dona una volta a la cintura amb el fil (si és el primer s'ho lliga). Deixant el cabdell al terra davant seu, fa l'exposició (si ho manté a la ma probablement el començarà a moure i fer nusos!!!). Quan acaba agafa el cabdell i ho passa a un altre company o companya que no sigui ni el de l'esquerra ni el de la dreta. Aquest ha de repetir l'operació i així fins al final.

En acabar tindrem una teranyina teixida entre tots i totes que ens lliga i ens uneix. És el moment de reflexionar sobre la metàfora i el que significa.

(és important calibrar el temps, aquesta dinàmica s'ha de fer en una sessió classe, no es pot deixar a mitges!!)

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Aspectes a valorar: l'atenció i respecte als companys que es presenten, el manteniment de la teranyina (si es trenca aquest fet es pot aprofitar en la reflexió de forma metafòrica: hi han companys que poden fer que les relacions no funcionin, tots som importants per mantenir la cohesió...).

Suggeriments metodològics:

IMPORTANT: el professorat ha de fer una fotografia que mostri la teranyina. Aquesta fotografia s'ha de penjar juntament amb les pàgines grogues a l'aula.

les presentacions han de ser àgils per tal que doni temps de fer-la en tota l'hora de classe, almenys la confecció de la teranyina i l'inici de la reflexió.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Inspirada en una dinàmica de presentació freqüent. Autor desconegut.

TEMA 3. EL GRUP

Activitat 7	Volem començar a treballar la sensació de grup, probablement hem coincidit alumnes de diferents centres anteriors que no ens coneixíem però ara formem part d'un grup que tindrà una continuació durant força temps i farem moltes coses junts
<i>Sóc d'un grup!!</i>	

Descripció:

A partir de la reflexió de les pàgines grogues, aquestes es penjaran a classe. Cada alumne pot penjar la seva. Aquest moment pot ser un moment de feina cooperativa. Posteriorment és el moment d'abordar que som un grup.

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres.

Realitza argumentacions per dialogar, negociar i prendre decisions col·lectives de forma respectuosa

Objectius:

Entendre que és un grup

Entendre que formem part de grups

Veure que ens identifica en un grup

Començar a prendre consciència de grup.

Material necessari:

Fitxa de treball núm. 4

Espai:

Aula

Temps:

Una sessió classe

Procediment:

Primer cal tenir penjades les pàgines grogues a un lloc visible de la classe. Cal tancar la reflexió. Si han quedat aspectes per parlar o es creu convenient, no s'inicia aquesta activitat fins que aquesta reflexió no es consideri tancada.

Un cop penjades les pàgines, els professors penjen la foto feta ensenyant-la i fent referència a la seva metàfora, a allò que significa. Sota la foto es penja el full amb la llegenda: "Som un grup i formem una xarxa. Estem relacionats. Estem units. Estem en connexió". Totes aquestes idees, a ben segur, hauran sortit a la reflexió. Seria preferible

substituir les frases per les que hagin utilitzat expressament els alumnes en la reflexió.
Un cop fet això es reparteix la fitxa de treball núm. 4 i es dona temps per a la seva realització. Posteriorment es fa la seva posta en comú.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Idees força:

- Un grup és un conjunt de persones que comparteixen alguna característica comuna. Podem anomenar el grup fent servir aquesta característica que l'identifica. Per exemple: el grup d'alumnes de 1er, el grup de professors/es del centre...
- Tots formem part de grups. Si ens hi fixem veurem que formem part de molts grups.
- En cada grup dels que formem part estem per una característica que ens identifica en el grup i que compartim amb la resta de membres. També acostumem a tenir una funció, representar un ROL (tenim una funció)
- Les persones formem grups per treballar, per estudiar, per fer coses junts, per relacionar-nos...
- Estar en un grup ens aporta coses però nosaltres també aportem coses a l grup.

Suggeriments metodològics:

Propiciar treball cooperatiu en petits grups que permeti també el debat en elaborar la fitxa.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Elaboració pròpia

Fitxa num. ____

Nom: _____ curs _____

ACTIVITAT: EL GRUP

A classe hem parlat del que és un grup. Reflexiona sobre això i realitza la següent activitat.

1.- Fes una llista dels grups als que pertanyes. Pensa bé i veuràs que són més dels que et sembla.



2.- Ara posarem en comú amb els companys i companyes i anotarem aquells grups en els que coincidim amb ells i elles.

3.- Hem vist que a cada grup al que pertanyem tenim una funció. Enumera aquí la teva funció o paper que fas dins de cada un dels grups que has anotat a l'activitat 1.

4.- Intentem pensar més enllà del present. Anomena fins a cinc grups dels quals creus que podries formar part en un futur.

TEMA 4. EL GRUP I JO

Activitat 8	Anem conformant la visió sobre el grup i jo com a integrant. Però descobrirem com, a més, formem part de més grups.
<i>El meu rol, jo dins del meu grup</i>	

Descripció:

En aquest tema es tracta d'aprofundir sobre la idea de pertinença a un grup i de la funció que tenim dins d'un grup. També es tracta de parlar de la que volem o voldríem tenir i/o ens agradaria tenir. A partir d'una fitxa individual es proposa un treball en petits grups per una posterior exposició al gran grup.

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Diferencia els interessos particulars dels del grup (col·lectius) en situacions de treball conjunt prenent en compta l'interès de la col·lectivitat.

És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.

Objectius:

Reflexionar sobre els nostres rols

Identificar el nostre rol al grup classe.

Realitzar treball en petits grups.

Que l'alumne es familiaritzi amb les exposicions al gran grup: parlar en grup i donar l'opinió.

Prendre consciència dels diferents rols que representem en funció dels grups de pertinença.

Prendre consciència de la idea de pertinença i identitat.

Material necessari:

Fitxes 5 i 6

Espai:

Aula

Temps:

tres sessions
classe (amb
possibilitat
d'ampliació a una
quarta segons els
ritmes dels debats)

Procediment:

La sessió comença amb una exposició de les idees força i la conversa/debat sobre aquestes. Convé anotar les idees que sorgeixin del grup per poder configurar els textos que podran apuntar a les llibretes.

Un cop fet això es reparteix la fitxa núm. 5 i s'explica que llegirem en veu alta una mena d'endevinalles i es tracta d'endevinar i posar en cada casella de la fitxa la paraula que defineix al rol o funció descrit.

Les frases són:

- *Vaig néixer fa 12 anys. Totes les persones que van néixer com jo i després que jo també ho son... (nens i nenes)*
- *De moment no tinc edat per fer una feina o tenir un ofici, però si hagués de dir a qué em dedico diria que sóc... (estudiant)*
- *Al centre de secundària al que pertanyo realitzo la tasca d'... (alumne)*
- *La meva classe la formem vint-i-pico nois i noies. Tots som... de la mateixa classe. (companys/es)*
- *Tant a la meva classe com a fora, conec persones amb les que em relaciono molt especialment i m'agrada quedar per passejar, jugar, compartir coses junts, etc. (amics/amigues).*
- *Visc a una ciutat on estic cada dia, on està l'institut on estudio i on jugo, on és casa meva, compro, gaudeixo dels seus espais, les seves festes... Sóc un ... (ciudadà/ciudadana). (potser aquest sigui un dels conceptes que més costi ja que la idea que són ciutadans els costa però l'objectiu és començar a prendre consciència d'aquest aspecte).*
- *Tinc una família a la que pertanyo i on soc... (aquí poden sortir diferents rols).*

Aquesta part ens pot portar una sessió classe. Cada frase pot provocar el debat, aclariments, reflexions que des del professorat es consideri adient fomentar i continuar segons els objectius del mòdul.

A la **segona sessió** formem grups de tres alumnes i proposem el treball en grup: repartim la *guia de reflexió per la fitxa núm. 5* i l'expliquem. A aquest document se'ls explica molt detalladament com fer el treball de grup i com preparar la posterior exposició.

Descripció del treball en grup: A cada grup li assignem un dels rols que han aparegut en la fitxa anterior i els demanem que reflexionin a partir de les preguntes que hi ha la guia de la reflexió. Hauran de prendre nota a la llibreta del treball que fan i una breu descripció de com ho han fet. Decidirán un portaveu d'entre els tres que exposarà les conclusions.

A la **tercera sessió** es fan les exposicions al gran grup i els debats corresponents amb el gran grup. És important que sigui el mateix grup qui moderi aquest debat: doni paraules, resumeixi idees, etc. El professorat actuarà com a dinamitzadors del debat, situant preguntes al gran grup però no jutjant la feina del grup.

Repartim al grup classe la fitxa 6 per tal que puguin fer un seguiment del que exposen els seu companys i companyes. Si l'espai a la fitxa és insuficient es pot indicar a la part posterior.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Idees força:

Formem part de grups. No fem vida en solitari. Amb aquests grups compartim coses, característiques comunes, interessos.

De vegades no escollim un grup però en formem part.

Altres vegades sí escollim un grup del que formar part perquè ens interessa compartir activitats, relacions, interessos.

Exemples de grups que no escollim: la família, el grup classe...

Exemples de grups que escollim: el grup d'amics i amigues.

En cada grup tenim una funció, podríem dir que representem un paper. És el que s'anomena ROL.

A la família, per exemple, sóc fill i faig el rol de fill però també puc ser germà o germana i faig també aquest rol. Els nostres professors tenen aquest rol i nosaltres el d'alumnes. T'has fixat que si un professor teu es posa a estudiar llavors té el rol d'alumne? I si tu fessis una classe tindries el rol de professor/a.

Un Rol és la funció que tenim dins d'un grup (que tenim o que fem).

Suggeriments metodològics:

És important no perdre de vista en el debat i l'animació que el que pretenem sobre tot és descobrir que pertanyem a grups i que ens identifiquem amb altres persones del mateix grup i compartim coses. Aquests conceptes, a mida que surtin s'haurien de ressaltar i fer situar al quadern: identitat, compartir, objectius, interessos, relació, compromís...

Si cal proposar activitats per definir aquests conceptes i tenir-los clar es pot complementar les sessions amb elles.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

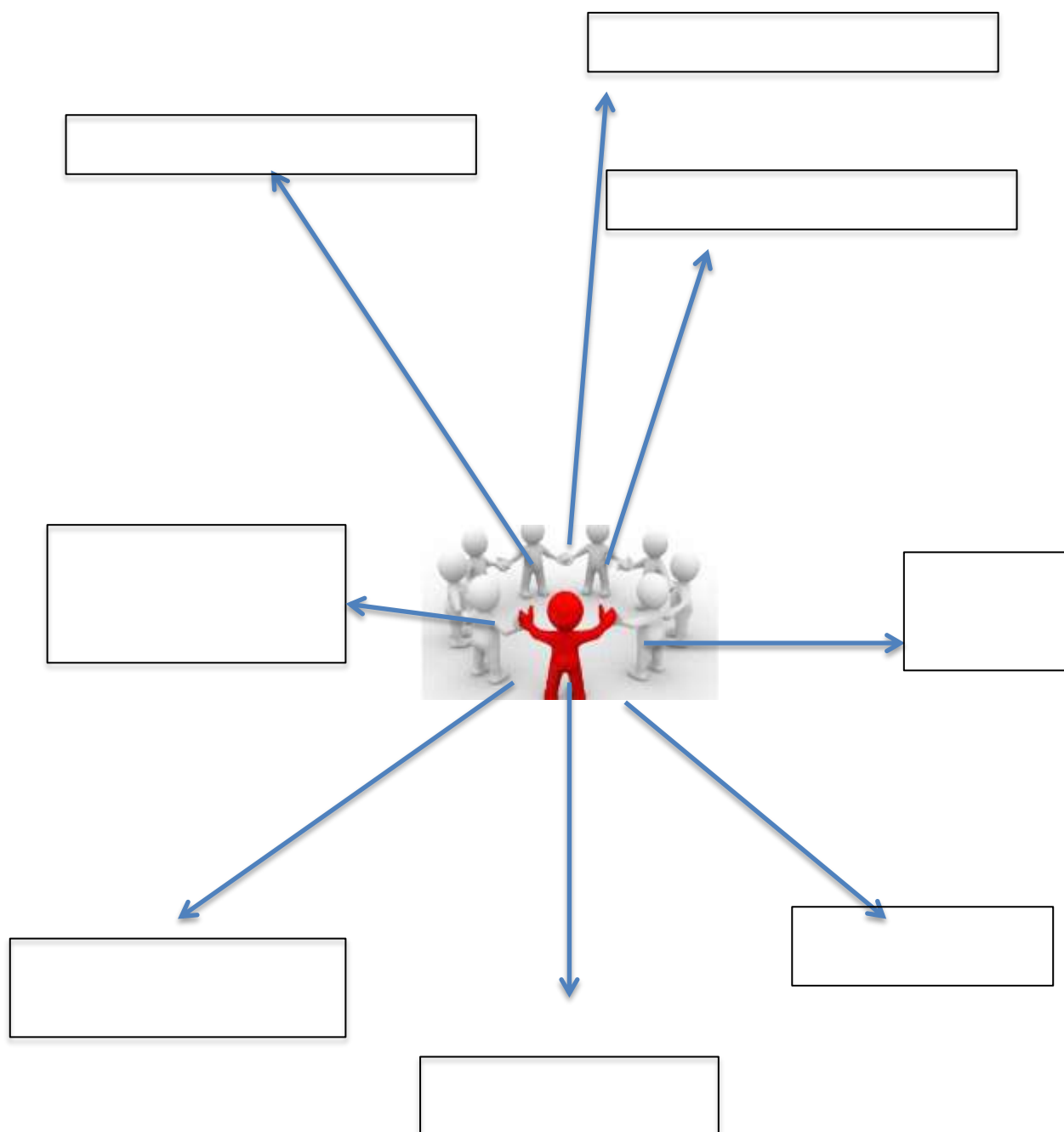
Font:

Elaboració pròpia

RECURS:

Fitxa num. _____

Nom _____ Curs _____



Pensant ara d'una forma més global, escriu aquí els diferents rols que representes com a persona i en funció de les diferents pertinences a grups . Un cop fet, descriu a la part posterior de la fitxa les funcions que desenvolupes en cada un dels rols descrits. (pots demanar un full en blanc, si el necessites per afegir)

Fitxa núm. _____ Nom _____

	1-	2-	3-	4-	5-	6-	7-	8-
Què vol dir?								
Quins són els seus objectius?								
Què necessita?								

Amb qui comparteix?								
Cinc compromisos								

Activitat 9	Jugarem amb una eina força divertida: el paracaigudes, un gran recurs de joc cooperatiu.
<i>El paracaigudes</i>	

Descripció:

Un cop hem parlat de rols i de grup, aquesta dinàmica ens permetrà poder posar en escena una feina a fer en grup de forma lúdica però a amb la que podrem parlar d'objectius, finalitats, compromís, rols, etc. Es necessita un paracaigudes (de joc). Molts centres de recursos pedagògics i ludoteques disposen d'aquest material de préstec. Per consultar jocs amb paracaigudes veure: "per aprofundir".

Competències:

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.

Objectius:

Reflexionar sobre el concepte d'objectiu.
 Experimentar el treball cooperatiu i les seves característiques.
 Reflexionar sobre la diferència d'interessos dins d'un grup.

Material necessari:

Paracaigudes, pilotes (un parell) i globus (4 ó 5)

Espai:

Un lloc ampli tipus gimnàs o pati.

Temps:

Dos sessions

Procediment:

Amb el paracaigudes desplegat els alumnes es situen al voltant i l'agafen situant-lo a l'alçada de la cintura.

Preparem una pilota i un globus.

Treballem primer amb la pilota. Proposem diferents accions i les realitzem:

- 1.- aconseguir que la pilota entri pel forat del centre.
- 2.- evitar que la pilota entri pel forat del centre.

Després ho tornem a repetir però amb una variació: indicarem alumnes amb la funció 1 i

alumnes amb la funció dos alhora (sense que no se'ls conegui).

Una prova interessant és després d'haver fet aquesta segona proposta és tornar a fer una altra ronda i fer veure que reparteixes papers però a tots els hi dones un únic paper. LA impressió que hi ha han companys que faran el contrari que tu provoca reaccions curioses que podem exposar a la reflexió.

Podem repetir el joc aquesta vegada amb un globus en comptes de la pilota.

Una altra variació és tenir dos pilotes de colors diferents i assignar un objectiu diferent per a cada una de les dos pilotes.

Un cop tenim el paracaigudes podem proposar algun joc de distensió com l'igló (veure web grafia aportada)



Guia per a la reflexió o treball posterior:

A continuació s'exposen les idees força que treballa la dinàmica són les següents relacionades amb les preguntes corresponents per la reflexió (recordem que en la reflexió de les dinàmiques les idees han de provenir de la reflexió i no s'aporten

directament sinó amb preguntes).

1-. Com anomenaríem a l'encàrrec "ficar la pilota pel forat"? aquesta era el nostre... (objectiu)

2-. Què penseu que simbolitza el paracaigudes amb tots nosaltres agafats? El grup, que tenim una mateixa cosa entre les mans, que maneguem una eina per a aconseguir una finalitat, és el que ens relaciona i uneix en aquest moment.

3-. Què cal per aconseguir els objectius que ens hem proposat? Coordinació, interès per fer-ho, col·laboració, que tots fem alguna cosa per apropar-nos, comunicació, bona predisposició...

4-. Quina hi han persones que no segueixen les indicacions o no estan pendents de l'objectiu, què passa?

5-. Què ha passat quan em canviat la pilota pel globus? Ha estat més fàcil o més difícil? A què ens ha obligat l'augment de dificultat? La major dificultat ens ha obligat a estar més atents, més concentració, major comunicació entre nosaltres, més dedicació i interès, més cura en la feina...

(les afirmacions expressades després dels interrogants són possibles respostes alhora que les idees força que es pretenen treballar. Òbviament, el grup extreure les seves però els dinamitzadors estaran pendent de reconduir amb més preguntes cap a aquestes idees que ens interessa treballar).

Treball escrit:

Un cop feta la reflexió podem proposar els següents exercicis:

Reflexiona sobre tot el que hem parlat a classe sobre la dinàmica i el que ha significat. Pots trobar exemples de la teva realitat en que les coses que han passat siguin similars o iguals? Explica-ho.

Fes una petita redacció de quatre o cinc ratlles on expliquis el que hem fet a la dinàmica situant les paraules *objectiu, relació i compromís*

(En la correcció d'aquest exercici podem consensuar entre tot el grup classe una frase que expressi clarament tot el que hem fet. Una foto del paracaigudes pot ser agregada a la classe amb la frase escollida.)

Suggeriments metodològics:

Es necessita espai obert. En cas de pluja cal assegurar-se de disposar d'un lloc tancat adient o canviar l'activitat per una altra (es podria alterar l'ordre amb la següent)

Per aprofundir:

<http://www.jouscout.com/paracaig.htm>

<http://jocs.org/2011/11/06/jocs-amb-paracaigudes/>

<http://dinamiques.blogspot.com.es/2009/05/jocs-amb-paracaigudes.html>

Material de treball per a l'alumnat: recomanem roba còmoda

Font:

Joc cooperatiu habitual amb multitud d'adaptacions.

Activitat 10	Posem a prova la nostra confiança en els altres membres del grup.
<i>El pèndul</i> (dinàmica)	

Descripció:

És una dinàmica de confiança. L'alumne es situa al centre d'una petita rotllana d'entre 8-10 companys/es i s'ha de deixar anar confiant que l'agafaran i el faran voltar amb els ulls tancats.

Situem aquesta dinàmica en aquest moment per començar a avançar el tema de confiança i relació entre els membres del grup.

Competències:

És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Objectius:

Reflexionar sobre la confiança en el grup

Reflexionar sobre la confiança en un mateix

Descobrir el grau de confiança en els altres

Promocionar el coneixement entre els companys.

Material necessari:

Espai:

Preferentment el pati o espai ampli.

Temps:

Una sessió classe

Procediment:

El pèndol (15 minuts)

En grups de sis a 10 alumnes encerclats amb les cames enllaçades, un alumne es disposa al mig amb els ulls tancats (o embenats), aquest adoptarà una posició de rigidesa total, de forma que els companys i companyes que l'encerclen el mouran amb

suaus moviments, tal i com si es tractés d'un pèndol, conforme l'alumne del centre va guanyant confiança i es deixa anar, els alumnes del cercle projecten moviments més pronunciats, però sempre acompanyant l'alumne del centre. L'objectiu dels participants del cercle és que l'alumne vagi guanyant confiança i l'única manera es donar-li la seguretat que no caurà. Tots els alumnes passaran pel centre del cercle, fent de pèndol.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

En la reflexió és especialment important tornar a parlar de com ens hem sentit tant fent de pèndol com a la rotllana. Veure si ens em deixat anar, perquè sí o perquè no.

Suggeriments metodològics:

Recomanació: demanar als alumnes que creuen els braços sobre els pits en posició mòmia, evitarà les possibles suspicàcies de les noies i la picaresca en els nois quasi inevitables en aquest moment de l'adolescència.

Cal estar molt atents i insistir en que no s'han de fer empentes sinó recollir i tornar a enviar als companys/es.

Cal concentració i silenci.

Es recomana paciència.

Per aprofundir:

Aquesta dinàmica es troba també sota els noms de "el jonc", "l'ampolla borratxa" o "el pèndol". Es pot veure una explicació a:

<http://www.youtube.com/watch?v=5KwopUvUjbs>

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Dinàmica popular de confiança.

EIX 2: EL MEU CENTRE

CONSIDERACIONS PRÈVIES

Aquest segon mòdul , com ja s'ha explicat, segueix la línia de treball d'identificació i creació d'identitat. Al mòdul 1 hem treballat la identitat de grup, feina que no deixarem en aquest segon mòdul ja que anirem a introduir el concepte d'equip i de treball en equip.

El coneixement del centre ens permetrà passar a un segon nivell d'identificació: el sentiment de pertinença a l'espai educatiu ha de ser una eina fonamental per a la participació en les seves estructures, en el dia a dia, activitats, funcionament, etc. És clar que cal que l'estructura metodològica del centre acompanyi i ho permeti sinó no serà gaire efectiu.

Conèixer el centre no voldrà dir únicament prendre contacte amb les normes, horaris, etc. Voldrà dir sentir-lo com casa pròpia. La proposta es centra en fer un treball sobre el nom del centre però el professorat podrà ampliar a altres aspectes com per exemple:

- Conèixer els espais: una gimcana podria ajudar.
- Proposar activitats com un concurs fotogràfic, de dibuix, guarnir per èpoques del calendari... (Carnaval, Nadal, Tot Sants...)

Cal valorar si és necessari implementar encara aspectes relacionats amb el concepte de grup i les habilitats de relació en el grup. El punt de partida per a aquest segon mòdul ha d'estar determinat pels resultats al primer.

La proposta planteja un treball per grups on començar a veure i treballar les dinàmiques de relació, treball grupal i en equip, expressió en petit i gran grup, organització del treball, rols, etc.

TEMA 1: TREBALLEM EN EQUIP!

Activitat 11	Després de situar-nos des del jo i des del grup, treballarem una estratègia de treball per als grups, el treball en equip com a eina de creixement grupal, eficàcia i eficiència. Comencem a partir del que és un rol (el jo i els diferents jo i els jo dels altres)
<i>Què és un "rol"</i>	

Descripció:

A partir d'elles activitats realitzades sobre el grup, parlarem sobre els diferents papers, funcions, que representem en els grups als que pertanyem. Aquesta seria la definició de "rol". Volem començar a veure que no estem als grups de forma passiva sinó que en tenim funcions a realitzar, que "formem part" per poder "prendre part".

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.

És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.

Objectius:

Entendre el concepte de rol

Reflexionar sobre les diferents funcions que fem als grups

Pensar en els nostres rols.

Material necessari:

El de treball de l'alumne

Espai:

Aula

Temps:

Dos sessions classe. (una per al plantejament i proposta redacció i una segona per posta en comú i discussió en grup)

Procediment:

1.- Plantejar la reflexió a partir de les activitats finals de l'anterior mòdul. Hem vist que pertanyem a diferents grups i que a cada grup desenvolupem funcions diferents.

Què és un rol?

Fem la pregunta i anotem les respostes que vagin sortint a la pissarra. Ens interessa anar reflexionant sobre el que es parla per tal de construir una definició amb el grup. A continuació es proposa una definició prèvia per al treball de qui dinamitzi:

“Rol” és una paraula anglesa que significa “paper que representes”. Parlem de paper a representar com una expressió que ve del món del teatre. Aquí, uns actors s’aprenen “uns papers” per actuar tal i com hi diu, convertint-se en uns personatges. Representar un paper vol dir, en el teatre, fer un determinat personatge amb totes les seves característiques.

Quan en la nostra expressió normal parlem de “representar un paper” ens referim a complir les funcions necessàries segons la nostra vivència a aquell grup: el que volem fer, el que volem que els altres vegin de nosaltres, el que pensem que s’espera de nosaltres... Això implica tenir uns comportaments i actituds propis d’aquest paper a representar. “Rol” és el nom que li donem a aquest paper. Tenir el “rol” de pare, per exemple, vol dir complir totes les funcions que li són pròpies a un pare i que s’esperen d’ell.

Si ens hi fixem, en els nostres grups es representen diferents rols per les persones.

Un cop s’ha consensuat la definició iniciem un torn de paraules per a la seva comprensió i per aportar aclariments al concepte.

Ajudes al debat: podem proposar fer una llista de tres o quatre sèries de televisió (de les de tipus “costumbrista”, aquelles que duren poc i defineixen rols clars entre els personatges (“Hanna Montana”, “Violetta”, “Buena suerte Charli”, “Aida”, “la que se avecina”, “Polseres vermelles”). Segur que podrien identificar els diferents rols que fan els personatges (llest, babau, agressiu...)

Si es creu necessari es pot buscar a internet un fragment d’alguna de les sèries escollides (haurem de anar en compte que sigui de les aptes!) i fer una anàlisi dels personatges que apareguin i comparar en què es semblen a altres d’altres sèries. Per exemple definir un rol i veure quins personatges els representen a les diferents sèries pot ser útil.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Proposta d'exercici:

Plantegem una redacció individual a partir de la següent proposta:

Pensa en tu d'aquí a quatre anys, quan estiguis a quart d'ESO. Quin és el rol que t'agradaria tenir en aquell moment de cara al teu grup? Explica'l amb detall i explica per què. Parla també del rol que no t'agradaria gens tenir i igualment explica per què.

Posta en comú de la redacció

Demanem a alumnes que , de forma voluntària, facin la lectura dels seus exercicis. Podem anar prenent nota a la pissarra dels diferents rols que van apareixen.

Reflexió:

Amb la llista que ens ha sortit de diferents rols a representar, la següent proposta és demanar que al costat de cada un facin una llista de les actituds i comportaments propis de cada un dels rols. (aquesta feina és individual i al quadern). Un cop feta iniciem una reflexió on el fil conductor d'elles intervencions podria ser els següents plantejaments:

- Quins serien els comportaments o actituds contraris a aquest rol?
- Ens veiem capaços de tenir els comportaments propis del rol?
- Què creiem que necessitem per desenvolupar-los?

Suggeriments metodològics:

Respecte als temes suggerits sobre les sèries de televisió o l'imaginari corresponent, caldrà fer un intent d'estar actualitzat sobre els temes al respecte que en el grup predominen. Pot ser a mida que passi el temps les sèries recomanades hagin "caducat".

Recordem que és important per la metodologia que la definició sigui elaborada pel grup. Un cop fem una llista a la pissarra amb les que els alumnes proposin podem fer grups de cinc per tal que triïn o elaborin aquella que més els aclareixi el concepte. La nostra funció serà anar aportant els elements que creiem que han d'estar en la definició però en cap cas donar-la feta. Un cop trobada tothom l'apunta a la llibreta. És important fer constar que ha estat construïda pel grup classe. Alguns aspectes que ens poden ajudar: A cada grup podríem permetre l'ús d'un *smartphone* per buscar la informació que calgui en cas que l'aula no disposi d'eines d'aquest tipus (tal i com s'explica als aspectes

metodològics generals)

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Elaboració pròpia

Activitat 12	Hem parlat dels rols que tenim en els nostres grups. Un d'aquests rols és el de líder. De vegades en som conscients (volem conduir el grup) i de vegades no (influeix sense adonar-nos). En tot cas és un rol fonamental.
<i>Lideratge</i>	

Descripció:

Entre els rols que han pogut aparèixer a l'activitat anterior, a ben segur que s'ha pogut trobar el rol de "líder". Anem a treballar aquest concepte. Començarem per una descripció teòrica que anirem treballant en activitats i dinàmiques posteriors.

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.

És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte

Objectius:

Conèixer i entendre el concepte "líder"

Saber identificar l'actitud de lideratge

Comprendre com hi ha persones que ens influeixen amb els seus comportaments i actituds.

Material necessari:

Espai:

Temps:

Aula

Una sessió classe.

Procediment:

- 1.- Partirem de conceptes previs. Fem la pregunta: **què és un líder?** Les diferents respostes es poden anar apuntant a la pissarra per anar parlant sobre els elements que surten . El professorat pot anar plantejant preguntes i reflexions sobre el que va sortint.
- 2.- Demanem exemples: abans de fer una definició per compartir, demanem exemples de líders.
- 3.- **Elaborem la definició.** La definició s'hauria d'elaborar dels elements que, entre tots i el debat, s'han consagrat a la pissarra.

La definició es pot completar amb elements con els següents:

- Un líder és una persona amb iniciativa.
- Un líder té influència en les persones. De vegades ho sap i de vegades no és conscient.
- Un líder és una persona que ens transmet seguretat i confiança

Les paraules subratllades es poden definir i treballar sobre el seu significat fent frases on apareguin i identificant clarament el que volen dir per a l'alumnat.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Es suggereix tenir present el lligam amb pro activitat i empenedoria a l'hora d'abordar que vol dir lidera. Entre els elements a introduir a la reflexió podem contemplar els següents:

Tots els líder són positius? Coneixem líders negatius? Què vol dir líder positiu i què vol dir líder negatiu? Tens algun líder al que segueixis d'alguna manera?

Suggeriments metodològics:

Per aprofundir:

Nous lideratges en moments de canvi. Fundació Bofill:

http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/Index_introduccio.pdf

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Elaboració pròpia

Activitat 13	Amb un joc senzill volem veure i reflexionar sobre com estem d'iniciativa en les coses que fem en grup.
<i>Joc de picar l'ull</i>	

Descripció:

Es tracta del joc clàssic anomenat *de l'assassí* on una persona va aclucant l'ull (fer l'ullet, guinyar l'ull) per eliminar als companys i companyes.

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.
Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.
És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte

Objectius:

- Afavorir un moment de distensió lúdica al grup classe
- Treballar la iniciativa.
- Identificar actituds de lideratge.

Material necessari:

Espai:

L'Aula les cadires disposades en cercle sense taules

Temps:

Dos sessions, una per a la dinàmica i una segona per a la reflexió.

Procediment:

Necessitem un espai diàfan amb les cadires en cercle, una per a cada persona participant en la dinàmica. Els / les participants seuen en cercle de forma que tots ens veiem les cares. Les consignes són:

- Entre nosaltres hi ha un assassí (el podem escollir per diferents mètodes, per exemple que tanquin els ulls i des de fora del cercle el professor/a va passant i toca el cap d'algú per designar-lo assassí).
- Ens hem de mirar a les ulls els uns als altres sense dir res, sense parlar. L'Assassí buscarà l'ocasió (intentar que ningú l'estigui veient) per guinyar

ràpidament l'ull a algú companys o companya.

- En aquest moment, la persona que ha rebut el guinyo ha de dir "Mort" i ha de seure a terra baixant de la cadira (Continua sense poder dir res).
- Si alguna persona creu que ha vist o descobert a l'assassí ha d'aixecar el braç i dir "sospito!". És un avis que ha de confirmar.
- Quan estigui segur dirà "confirmo!" i dirà el nom de qui creu que és l'assassí. Si ha encertat el joc ha acabat. Si no ha encertat està mort.

El joc es pot repetir tantes vegades com es vulgui.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Aquesta dinàmica necessita de la iniciativa com un element necessari: per una part el joc no funcionarà si la persona anomenada com assassí no representa el seu rol i s'atreveix a "matar" assumint el risc de ser atrapat. D'altra banda, la resta de companys també poden i han de demostrar iniciativa per sospitar a risc de ser eliminats per l'assassí o a equivocar-se.

Com es pot veure, aquí sorgeixen elements importants per conduir la reflexió a partir de conceptes i idees treballats a les anteriors activitats.

Les preguntes per a la reflexió serien:

1.- *Explica breument en què ha consistit la dinàmica.*

2.- *Si has estat assassí: T'ha estat fàcil al teva funció? Perquè?*

Quines dificultats has trobat?

Creus que has tingut iniciativa? Perquè?

3.- *Tots i totes: T'ha estat fàcil trobar a l'assassí?*

Què calia per trobar-lo/la?

Creus que han tingut iniciativa aquells que ho han fet? Perquè?

Les preguntes es poden plantejar el dia de la dinàmica i posar-les en comú amb el debat a la sessió següent.

Suggeriments metodològics:

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Elaboració pròpia

Activitat 14	Dins del grup els processos de lideratge són importants. Ser –ne conscient i entendre el que vol dir liderar és l'objectiu d'aquesta activitat. El rol de lideratge com un rol que podem assumir qualsevol en qualsevol moment.
<i>Lideratge II</i>	

Descripció:

Com un element del lideratge hem identificat tenir iniciativa i influència . Tot i això treballarem en que no són unes característiques únicament pròpies dels líders. Tots i totes necessitem la iniciativa per fer coses. A tots i a totes ens han influït altres persones i, fins i tot, influïm en altres.

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.
Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.
És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte

Objectius:

Aprofundir en els conceptes iniciativa i influència.
Identificar els conceptes com trets positius per al desenvolupament personal.

Material necessari:

Espai:

Aula

Temps:

Dos sessions: una per plantejar l'exercici i fer les preguntes (potser iniciar la reflexió) i la segona per elaborar el mural.

Procediment:

1. Plantegem un exercici de reflexió escrita amb les següent preguntes:

1. *Posa dos exemples de moments en els que creus que has tingut iniciativa.*
2. *Pensa bé. Busca un cas en el que, gràcies a la iniciativa que vas tenir, vas evitar un problema o un mal major.*

3. Ara busca un exemple on va passar tot el contrari, per culpa de no tenir iniciativa vas tenir una feina o problema més gran.

4. Fes tres frases amb la paraula **iniciativa**

5. Pensa en una persona que sigui important per tu. Fes una petita descripció de com és sense dir de qui es tracta.

6. Fes tres frases amb la paraula **influència**

2. Deixem temps per a la resposta individual (15-20').

3. Posem les respostes en comú i debatem.

4. Amb les qüestions sortides, plantegem la següent part de l'activitat:

- en un llençol de paper d'estrassa o una cartolina fem dos columnes:

Tenir iniciativa vol dir:	No tenir iniciativa vol dir:
---------------------------	------------------------------

- Repartim “pos-it” (o trossos de paper que enganxarem després amb celo) i demanem a cada alumne que faci un paper a cada una de les columnes.

- Un cop fet els demanem que s'aixequin i enganxin el seu paper a la columna corresponent.

Un cop fet, llegim totes les propostes i debatem. El mural quedarà enganxat a classe

Guia per a la reflexió o treball posterior:
 La iniciativa i la pro activitat són conceptes que es poden treballar en funció de l'estat del grup.

Suggeriments metodològics:

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Elaboració pròpia

Activitat 15	Anem a relacionar aquests dos conceptes en el nostre treball per aprofundir en el que és “formar part” i “prendre part”
<i>Lideratge i treball en equip</i>	

Descripció:

Hem parlat de lideratge com un rol que apareix als grups. Comencem amb el concepte d'equip i de treball en equip, on el rol del líder és especialment important.

Competències:

Mostra iniciativa per implicar-se en activitats i formar part de grups.
Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.

Objectius:

Aprofundir en el significat de treball en equip
Situar el rol de lideratge en un equip
Conèixer el treball en equip com una estratègia per al treball, a la recerca de resultats.

Material necessari:

Aula amb projector i so. Vídeo “Nemo nadaremos” (veure enllaç).

Espai:

Temps:

Una sessió classe

Procediment:

1.- Visionem el vídeo “Nemo” del dvd de recursos. També el podem trobar a l'enllaç: <https://www.youtube.com/watch?v=mmdlqGxmEcw> (de no estar actiu l'enllaç el podem buscar a partir de *Nemo treball en equip*, “*Nemo nadaremos lideraje Trabajo en equipo*”, per exemple. Trobarem diferents qualitats i doblatges. Es recomana el doblatge llatinoamericà, resulta més gràfic per al que es vol treballar)

2. Un cop visionat plantejem les següents preguntes:

- Fes un breu resum del que creus que ha passat en aquest tros de la pel·lícula “Nemo”
- Describeix l'actitud de Nemo
- Describeix l'actitud del pare de Nemo.
- Explica perquè creus que s'han salvat els peixos.

- En aquest tros de pel·lícula surten molts conceptes que hem treballat, pots anomenar algun?

- Podries descriure els rols dels personatges?

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Els alumnes llegeixen i comparteixen les respostes en gran grup i debatem. Guia per al debat:

- Nemo exerceix un lideratge.
- Hi ha una “feina” important a desenvolupar.
- Els peixos tenen un objectiu compartit (podem fer referència a la dinàmica del paracaigudes)
- Els peixos han pres consciència de la feina a fer i cadascú a fet el que calia per a l'objectiu.
- Ha hagut treball en equip.
- Els peixos va cadascú per l'aigua i no formen grup. En el moment que estan a la xarxa són el “grup de peixos pescats” l'estratègia de treball en equip, els ha salvat.

Preguntes possibles:

Què hauria passat si cada peix hagués nedar a un lloc diferent?

Què els ha fet nedar en la mateixa direcció i tots alhora?

Ha estat important la funció de Nemo?

Un cop feta la reflexió es proposa tornar a veure el tall de “Nemo” amb la llibreta davant i bolígraf: anem a anotar aquelles fases o moments on es reculli clarament:

- Que hi ha iniciativa
- Que Nemo exerceix lideratge
- Que hi ha treball en equip
- Que hi ha confiança

Suggeriments metodològics:

Aquesta primera versió que es suggereix està doblada en castellà llatinoamericà. El detall de les expressions utilitzades el fa més interessant. Podria incloure publicitat prèvia, reviseu amb anterioritat per tal d'evitar el visionat d'aquesta publicitat per part dels alumnes. En cas de no funcionar l'enllaç podeu fer una recerca amb les paraules

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: vídeo: www.youtube.com, canal "Valors formant i educant"
<https://www.youtube.com/channel/UCfyZHgJpzQ4XOU1L4B3ufCw>

Activitat 16	Continuem amb els processos de lideratge i les implicacions de treball en equip.
<i>El dibuix compartit (dinàmica)</i>	

Descripció:

Des del moment que s'ajunten dos persones ja es produeix una oportunitat de lideratge. Aquesta activitat pretén evidenciar aquesta circumstància i reflexionar sobre quin és la nostra posició al respecte.

Competències:

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació. Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Objectius:

Identificar elements emocionals davant situacions de conflicte
 Experimentar situacions de treball comú

Material necessari:

Folis i llapis o bolígraf

Espai:

Aula (dos alumnes per taula)

Temps:

Una sessió

Procediment:

Disposem a l'alumnat per parelles compartint taula. Els repartim un full en blan i demanem que a sobre de la taula només hi hagi el full i un llapis. Les consignes són:

Demanem que seguim per parelles davant per davant de forma que estiguin còmodes per fer un dibuix .

A la taula no ha d'haver res més que el full i un llapis o bolígraf. Demanem silenci des d'ara fins que acabi la dinàmica.

Cada parella ha de dibuixar una casa, un arbre i un gos en el seu full. També hauran de signar amb un nom artístic i s'hi haurà de posar una nota. De 0 a 10 segons creguin com ho han fet.

Per dur a terme el dibuix hauran d'agafar el llapis entre els dos. No podran deixar anar el llapis en cap moment.

No es permet cap tipus de comunicació no verbal: sorolls, gestos (si o no, etc.,) ni

senyals amb la mà, etc.

Quan una parella acaba deixa el llapis i espera que acabi la resta.

Elements d'observació

- **que no parlin entre ells**
- com i qui agafa el llapis de forma més protagonista
- que passa amb eles dibuixos
- sorgeixen conflictes?

Fem que ensenyin a la resta els seus "dibuixos"

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Una de les primeres coses que ens fa pensar és en la qüestió de cedir, (dominar o deixar fer), prendre la iniciativa i/o treballar en equip

En acabar (els podem deixar uns minuts) Plantegem les preguntes de reflexió per al seu treball individual:

- *Has pogut fer el teu dibuix? Per què?*
- *Com et senties?*
- *Fes una descripció del que ha passat.*
- *Qui tenia la iniciativa?*
- *Que proposaries per poder fer els dos dibuixos?*

Posem en comú la reflexió a partir de les preguntes. Els elements de reflexió són:

Qui ha exercit el lideratge?

Com ens sentíem davant d'aquesta situació?

Qui prenia la iniciativa?

Heu treballat en equip? Per què?

Potser es queixen que no han pogut parlar. Tot i que la comunicació no verbal no és permesa segurament la faran servir. Podem reflexionar sobre com el treball en equip té més a veure amb una actitud i predisposició individual que no amb xerrar. Reflexionar sobre ser susceptibles a la gestualitat i missatges de l'altre també serà interessant.

Suggeriments metodològics:

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Aquesta activitat és freqüent a diversos espais de dinàmiques i publicacions. Aquesta versió està extreta de:

Horts, David (coord.) (2006) *Coordinem-nos! El treball en equip als esplais*. Esplac. Barcelona. (pag. 116):

<http://www.esplac.cat/publicacions/lesmolet/coordinem-nos/>

Activitat 17	Portem el treball pràctic anterior a la reflexió per anar extreient conclusions sobre el que és i no és treball en equip. Seran moltes la situacions de realitat que els permeti generalitzar el que s'apregui al respecte.
<i>El treball en equip</i>	

Descripció:

Treballarem ara el concepte que ha anat sortint en les diferents experiències i que voldríem consolidador com a estratègia de treball.

Competències:

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació. Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Objectius:

Identificar situacions de conflicte
Identificar situacions on el treball en equip és l'estratègia adequada.

Material necessari:

Fitxa núm. 7

Espai:

Aula

Temps:

Una sessió

Procediment:

Repartim la fitxa de treball de l'apartat "Recurs" i demanem el treball que es representa.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Per a la reflexió podem anar fent referències al que va passar a la dinàmica del dibuix compartit: semblances, exemples, etc.

Per a la posta en comú els alumnes exposen en veu alta les seves reflexions i es fa un debat al respecte.

Suggeriments metodològics:

Demanem exemples quotidians i del grup en que hagin passat coses semblants a les representades a la il·lustració.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

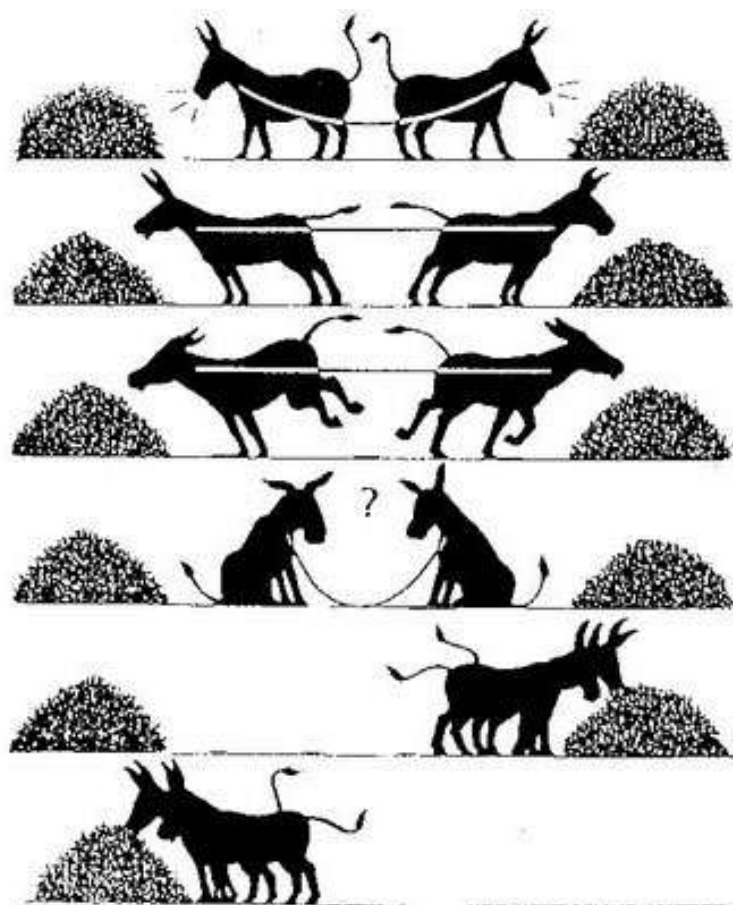
Gràfica habitual per a treball en equip. Autor desconegut. Procedència d'aquesta il·lustració: http://www.piensaenweb.com/blog/todo-es-mejor-cuando-todos-ganan-cuarto-habito_detalle_93.html

RECURS:

Fitxa num. ____

Nom: _____ curs _____

Observa aquesta il·lustració:



Explica que ha passat i fes una reflexió sobre què representa i quin significat té.

Activitat 18	Continuem el treball anterior.
<i>El treball en Equip II</i>	

Descripció:

Després de la reflexió sobre el concepte, en aquesta sessió es volen aportar els elements teòrics sobre els que reflexionar o establir el concepte de treball en equip.

Competències:

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.

Objectius:

Conèixer el concepte de Treballen equip.
Identificar Treball en equip com una estratègia, forma de treballar.

Material necessari:

Espai:

Aula

Temps:

Una sessió

Procediment:

La informació a treballar està a la fitxa núm. 8 que cal repartir a l'alumnat. Es farà lectura grupal i anirem aclarint conceptes. A continuació s'amplien conceptes per als eu treball en les explicacions del professorat: (no és material per dictar, sinó per ampliació al professorat)

Un equip és un conjunt de persones que tenen un objectiu compartit i que desenvolupen diverses funcions de manera organitzada per tal d'assolir aquest objectiu.

L'estratègia de treball d'un equip és el Treball en Equip. Treballar en equip és una forma de fer que implica que cada membre sap que te una funció, la realitza i comparteix amb la resta per tal d'assolir l'objectiu.

Si formem un equip vol dir que el nostre sistema de treball serà sempre el treball en equip. Pensa en un equip esportiu: cada jugador/a te una funció clara en el terreny de joc i no és el seu treball individual el que fa guanyar sinó el treball de tothom en direcció a l'objectiu.

Un grup pot, sense ser un equip, treballar en equip en una situació determinada, si bo

requereix l'objectiu.

El treballen equip requereix de persones que tinguin una visió clara del que cal fer, ho sàpiguen comunicar a la resta i engrescar-los per fer la feina: són els/les líders.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Cal identificar clarament que treball en equip és una estratègia de treball . Podem dedicar uns minuts a parlar del que és una estratègia. Que posin exemples els alumnes. Posteriorment poden elaborar una llista de situacions que donin exemple de treball en equip

Suggeriments metodològics:

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Elaboració pròpia.

RECURS:

Fitxa núm. ____

Nom: _____ curs _____



TREBALL EN EQUIP



Un equip és un grup de gent que **treballen junts** amb funcions i treballs específics per assolir un **objectiu compartit**.

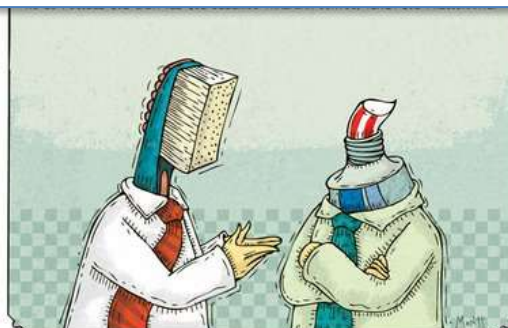
Però treballar en equip **no és únicament treballar junts**. Treballar en equip és una **estratègia** per arribar a metes conjuntes on l'efectivitat de tots i totes serà més gran que la de cadascú per separat.

Implica:

- Definició clara dels objectius a assolir (què volem fer, què volem que passi...).
- Distribució de funcions entre els/les integrants del grup
- Tenir ganes de participar i assumir funcions i feines.
- Comunicar-se i organitzar-se.
- Col·laborar i cooperar.

Busca tres exemples de treball en grup i tres de treball en equip i explica bé perquè ho són i les característiques que tenen cada exemple que el fan ser clarament de grup o en equip. (fes-ho a la part de darrera de la fitxa)

- Si us plau, company. Entén que som un equip. No és possible que cada vegada que hem de treballar junts t'hagi de pressionar



Activitat 19	Hi han dos conceptes que hem anat utilitzant: grup i equip. Pot ser és hora de veure les diferències.
<i>Grup?...Equip?</i>	

Descripció:
Havent treballat al primer bloc el concepte grup i treballant ara el concepte equip, convé marcar les diferències.

Competències: Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.	Objectius: Identificar el treball en equip com una estratègia de treball Diferenciar entre el que es un grup o un equip a partir dels objectius Entendre que vol dir tenir objectius comuns o objectius compartits.
--	---

Material necessari:	Espai: aula	Temps: Una sessió
----------------------------	-----------------------	-----------------------------

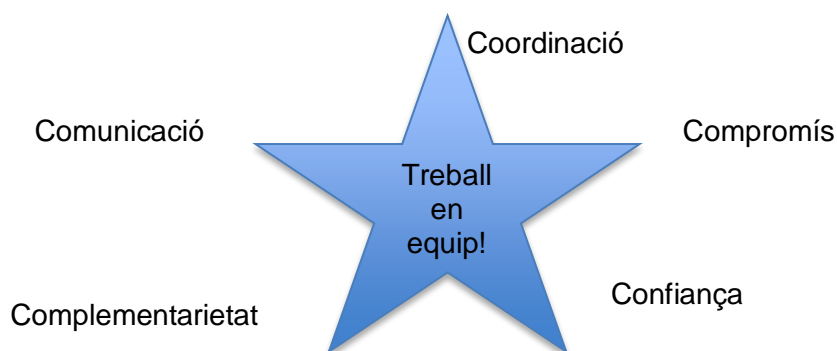
Procediment:

1.- Anem escrivim a la pissarra el següent quadre de forma que cada vegada que introduïm una parella d'idees (grup-equip) les expliquem. És important anar completant les dos llistes de forma que ho fem per idees aparellades una de grup i la corresponent d'equip. Podem acompanyar de preguntes, petit debat i/o exemples de cada una.

<i>GRUP</i>	<i>EQUIP</i>
La feina dels membres és independent	La feina dels membres és complementària
Cadascú respon individualment	Tots responen del resultat final
Tots actuen com creuen oportú	Es requereix coordinació, potser un líder
Les jerarquies són molt fortes	No hi ha estructura jeràrquica.

Fent referència als treballs anteriors, cal insistir en que al grup tenim objectius comuns però en equip aquests objectius són compartits.

2. Parlem de les cinc "C" del treball en equip:



Cal tenir els conceptes expressats clars i fer una definició conjunta a partir del que a l'alumnat els suggereixi i les aportacions del professor (recordem que es important una elaboració conjunta del concepte)

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Seria recomanable poder identificar el treball en equip com una estratègia de treball i l'equip com aquell grup que fa servir aquesta estratègia en funció dels objectius, tal i com estem treballant.

Suggeriments metodològics:

Els referents esportius poden ser molt útils en aquesta sessió.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Elaboració pròpia

Activitat 20	Realitzarem una dinàmica vivencial de la que poder extreure conceptes i relacionar altres ja treballats.
<i>El manoll d'espàrrecs</i>	

Descripció:

Dinàmica de treball en equip i de lideratge. (Atenció: cal preservar l'ordre i estar atents no es facin mal. Si no realitzen correctament la dinàmica o en desordre, poden prendre mal tot i no ser una activitat perillosa de cap manera)

Competències:

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació. Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Objectius

Treballar la coordinació i la cooperació
Exemplificar la necessitat de la estratègia del treball en equip.
Observar qui i com dirigeix les actuacions del grup.
Proporcionar una estona de distensió:

Material necessari:

Corda d'uns 5 metres (millor ampla) i cercles tipus "hula hoop". Espai obert: pati.

Espai:

Pati o exterior.

Temps:

Dos sessions: una per a l'activitat i una altra per a la reflexió i debat sobre la reflexió.

Procediment:

Es poden fer dos grups de 10 a 15 persones o un gran grup amb la classe. Es pot començar per dos i acabar amb el gran grup.

Distribuïm als nens i nenes en el grup de forma que els lliguem amb una corda com si fossin un *màneg d'espàrrecs*.

Consignes:

Es distribueixen per terra entre cinc i deu cercles de gimnàstica tipus "hula hoop", allunyats uns dels altres. Es fa un cercle amb la corda i el grup es situa a l'interior. El

professor tensa la corda de forma que tots quedin lligats per la cintura com s'ha explicat.. Lligats d'aquesta manera han de desplaçar-se i arribar a un dels cercles. Quan estiguin a sobre d'ells, ajudant-se únicament dels peus, ha de fer-lo arribar fins al centre del grup on tres persones, escollides anteriorment pel professor/a, s'ajupiran a agafar-lo. Aquests mantenen els cercles enlairats amb les mans . A continuació han d'anar a buscar un altre cercle fins que els tres alumnes centrals els tinguin tots.

Es poden fer les següents variants:

Els alumnes que estiguin en contacte amb la corda poden mirar cap enfora o, més difícil, cap a dins.

Pot anar canviant la triada del centre.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

En el desenvolupament podem veure i identificar actituds diferents. Cal **observar**:

Qui començar a moure's i a fer coses sense comptar amb els altres, com el seu moviment afecta a altres que no saben que passa i són arrossegats.

Algú demana organització o vol planificar el treball abans de cap moviment? Ho aconsegueix?

Preguntes a realitzar:

Com s'ha coordinat el grup? Què ha passat quan algú no ha caminat d'acord amb els altres?

Algú ha fet de guia? Qui? Ha anat canviant?

Penseu que el grup ha estat eficaç en realitzar la tasca?

Com hauríem pogut augmentar aquesta eficàcia?

Trobeu situacions, com en la dinàmica on uns es puguin sentir pressionats per uns altres?

Penseu que resulta més fàcil coordinar-se amb algunes persones que amb unes altres?

Perquè?

Pensa en el vídeo de Nemo? Hi ha semblances en aquesta dinàmica?

Suggeriments metodològics:

Si es considera perillosa la corda o no es disposa. es pot substituir per una cinta de paper, de les que es fan servir per pintar. Caldrà llavors fer un parell o tres de voltes i incloure una nova consigna: cada vegada que es trenqui s'ha de tornar al punt de partida

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Espada, J.P. (2005) *Técnicas de grupo*. Madrid. CCS

EIX 2: EL MEU CENTRE

Activitat 21	Dins dels aspectes a treballar sobre la identitat, el coneixement del centre més enllà dels seus espais físics i la identificació amb aquest com a entorn més immediat resulta imprescindible per a la identitat personal i de grup. Aquesta serà, a més, una activitat per treballar com a projecte de forma que posem en pràctica molts de les qüestions sobre les que s'ha reflexionat.
<i>Treball cooperatiu sobre el nom del centre</i>	

Descripció:

Es tracta de realitzar un petit treball de recerca sobre el nom del centre treballant en equip i intentant aplicar el que s'ha treballat.

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.

Mostra iniciativa per implicar-se en activitats i formar part de grups.

Fa ús dels mitjans col·laboratius propis de l'entorn 2.0 per buscar, crear i compartir informació i en les seves activitats quotidianes des d'una conducta crítica i constructiva.

Objectius:

Treballar en equip.

Treballar la presentació en gran grup.

Afavorir espais de presa de decisions i de col·laboració.

Fomentar que l'alumne s'identifiqui amb el centre com a element d'identitat

Material necessari:

Espai:

Temps:

Tres sessions per al treball i entre dos i tres per a les presentacions.

Procediment:

Segurament que el nom del centre sigui un o altre respon a una decisió que el vincle amb el territori o identifica d'alguna manera i, per tant, el particularitza. Volem aquest fet com a element d'identitat.

El plantejament és realitzar un treball en grup on la majoria de proposta es treballi a classe amb l'objectiu de poder fer un seguiment de les dinàmiques i formes d'organitzar-se dels alumnes.

1.- Es reparteix la fitxa de proposta del treball i es llegeix de forma conjunta per tal d'aclarir dubtes i plantejar el treball. (fitxa de treball per a l'alumne)

2.- Un cop explicat i aclarit es parla sobre la forma de presentació del treball: és lliure.

Els alumnes poden escollir fer un mural, un "power point", simular una entrevista, un treball audiovisual, fotogràfic, plàstic, etc. És a dir, un format lliure per presentar a la resta de companys i companyes el treball realitzat.

Per a aquest treball es necessari poder fer les aules d'ordinadors per tal que els alumnes puguin fer consultes i elaborar material o bé la xarxa "wifi" per tal que puguin connectar els seus dispositius propis si la política del centre així ho permet (cosa que seria altament recomanable). Cal recordar des del primer moment la necessitat d'anar guardant el material que es realitza, per la qual cosa se'ls recomana tenir un "pen-drive".

Es important poder fer la reserva dels espais adients i organitzar aquesta feina en funció de la disponibilitat d'espais.

3.- Després de les sessions de treball, caldrà les presentacions. Cada grup ha de disposar d'un màxim de 10 minuts per a les seves presentacions.

Veure RECURS

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Em aquest treball és especialment important el procés: com s'organitzen i distribueixen el treball, com prenen decisions, si prenen decisions o no, quins lideren les accions... Els professors han d'observar i anar facilitant les qüestions que sorgeixin. Els problemes o altres imprevistos poden ser oportunitats per al debat i la reflexió. Cal aprofitar-les.

En les presentacions comencem a treballar les qüestions d'actitud davant el gran grup: to de veu, forma de parlar, elements d'expressió. Si ho creiem convenient es pot dedicar una sessió a treballar aquests aspectes o fer-ho a posteriori segons el que s'observi dels alumnes (les dificultats més observades, qüestions més problemàtiques, etc.)

En acabar les presentacions la reflexió conjunta ha d'estar guiada per les preguntes com ara:

Com t'has sentit?

Què t'ha fet sentir bé?

Què t'ha fet sentir malament?

En les presentacions podem fer que el gran grup faci preguntes als que presenten sobre com ha estat el seu treball, dubtes, etc. L'experiència de l'atenció serà un tema també interessant sobre el que poder parlar (com se senten si els companys/es no els escolten o no els fan cas, etc.).

Suggeriments metodològics:

La idea es que sigui un treball creatiu lliure. Potser els alumnes no estiguin acostumats a aquests formats però incentivarem aquesta creativitat per fugir de formats clàssics.

Volem treballar aquí aquesta creativitat, la iniciativa i la producció en grup així com el treball d'un projecte.

Cal acordar les dates de presentació amb el grup en funció d'altres treballs, exàmens, etc. Recordem la importància de la metodologia participativa amb aspectes com aquests.

Es important la coordinació inicial amb les tutories per tal d'assegurar-nos que els alumnes hagin treballat el tema d'organització del centre, coneixement del consell escolar, etc., com a part complementària.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Elaboració pròpia

RECURS:

Fitxa núm. ____

Nom: _____ curs _____

*Amb aquesta fitxa encetem una tasca per conèixer el nostre centre. Aquesta feina la realitzarem aplicant la tècnica de **treball en equip**. Per poder realitzar-la correctament primer haurem de seguir les següents indicacions:*

- 1- Formem grups de tres companys/companyes: has de tenir en compte que el resultat ha de ser un treball que tindrà nota per a l'avaluació. Pensa en això i formeu els grups sense perdre de vista l'objectiu.*
- 2- Un cop fet el grup, treballeu el guió del treball entre els tres i assegureu-vos d'entendre tot el que es demana.*
- 3- Decidiu com treballareu, la forma de presentació (és lliure), etc.,: distribuïu feines, preneu decisions...*
- 4- Recopileu la informació.*
- 5- Feu el treball..*

La feina la realitzarem a classe però podeu fer tasques fora si ho creieu necessari. Seran tasques a justificar (entrevistes, recerca en algun espai concret, etc.).

La data de lliurament del treball serà: (anoteu aquí la que acordem entre tots i totes)

GUIÓ DEL TREBALL

El nostre institut te el nom propi d'una persona, En Manuel Vázquez Montalbán. La nostra feina és saber qui era, per què era conegut, etc. Abans de començar contesteu aquesta pregunta:

- Escriu el que sàpigues sobre aquesta persona abans de començar el treball:*

Un cop ho hakis fet, comença la recerca. Pots seguir aquestes preguntes però no es tracta de contestar-les com un qüestionari sinó que serveixin de guió

- 1.- Resum de la seva biografia on quedi clar perquè és conegut (màxim un full)
- 2.- El treball de Manuel : quina era la seva professió? A què més coses es dedicava?
- 3.- En Manuel va fer famós a un personatge que ell va crear. Qui era? A qué es dedicava? Com hem conegut aquest personatge?
- 4.- El fet de tenir el nostre centre el seu nom és la forma de fer-li un homenatge. Troba altres centres, espais, etc. Que portin el seu nom (amb 10 màxim hi ha prou).
- 5.- Hi ha un premi famós que porta el seu nom. Quin premi és? A qui se l'han donat aquest any? Coneixes aquesta persona? Perquè creus que l'han donat aquest premi?

Quan acabeu aquesta feina i estigui enllestida per presentar , feu aquestes darreres preguntes:

1. Imagineu que us han preguntat a quin centre aneu i, es clar, heu contestat al Manuel Vázquez Montalbán de Sant Adrià. Llavors us preguntes... I qui era aquest home? Contesteu en màxim cinc ratlles:

2. Des de quan té aquest nom el centre?

3. Com es deia abans?

4. Expliqueu com us heu organitzat, quines eines heu fet servir, problemes i qüestions amb que us heu trobat a l'hora de fer la feina... (feu en un full apart)

EIX 3: La meva Ciutat

CONSIDERACIONS PRÈVIES:

En aquest tercer bloc treballem el tercer dels aspectes relacionats amb l'objectiu de la identitat. Es treballaran dos aspectes molt genèrics sobre el coneixement de la ciutat ja que no serà, en tot cas, l'objectiu un coneixement en profunditat (ja ha sisè s'han treballat algunes qüestions i a tercer d'ESO es tornen a treballar). Aquests dos aspectes són especialment relacionats amb la identitat: el riu Besòs com element bàsic i el coneixement dels orígens i història de Sant Adrià per tal d'oferir referències concretes. El tractament serà des de la perspectiva expositiva i anecdòtica per tal de garantir una certa atracció cap al treball proposat i que no es converteixi en una feina lligada a continguts semblats a l'àrea de les ciències socials o geogràfiques.

Un altre puntualització és que, malgrat ser l'eix temàtic del bloc, el seu pes específic en el conjunt d'activitats proposades és baix ja que es proposa continuar la línia del treball en dinàmiques que afavoreixin les competències de treball en equip, confiança i cohesió de grup. Metodològicament s'intercalen el treball sobre la ciutat amb aquesta bateria de dinàmiques que segueix el treball iniciat en els anteriors blocs.

Activitat 22	Malgrat iniciar un nou mòdul, no deixem les dinàmiques que ens ajuden a consolidar habilitats de treball en equip, bàsiques pels objectius de la proposta però també pel treball que es planteja.
<i>Dona-li la volta!</i>	

Descripció:

Iniciem un bloc sobre la ciutat. En diferents moments parlarem d'aspectes que no ens agraden i voldríem canviar. Aquesta dinàmica ens ajuda, entre d'altres coses, a treballar la idea de "donar-li" la volta a allò que no ens va be però, això si, comptant amb la resta.

Competències:

Mostra iniciativa per implicar-se en activitats i formar part de grups.
És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.
Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.

Objectius:

Vivenciar la necessitat de treballar en equip davant d'objectius compartits.
Reflexionar sobre l'avantatge del treball en equip davant dels individualismes
Conèixer el concepte d'estratègia.

Material necessari:

Tovalloles de platja velles

Espai:

Aula gran, gimnàs o exterior

Temps:

Una sessió

Procediment:

Els alumnes són disposats per grups de sis (no menys, en cas d'haver d'ajustar millor augmentar). Cada grup es descalça i es situa a sobre d'una tovallola normal de les de platja (prèviament haurem de demanar al grup classe que portin una d'aquestes tovalloles el més vella i usada possible, no de les noves i maques). El grup es situa a sobre de la tovallola tots junts. Caldrà donar-li la volta!

Es donen indicacions per tal que el grup es situï a sobre de la tovallola. Cal explicar que ningú pot trepitjar el terra i que hem de vetllar per tal que tot el grup estigui sempre a

sobre d'ella tovallola.. L'objectiu és donar la volta a la tovallola sense que ningú "baixi" d'ella ni es trepitgi el terra. Donar-li la volta vol dir que han d'aconseguir estar tots a sobre tal i com al principi però a la cara de la tovallola que ara toca el terra.

Cada grup elaborarà les seves estratègies i formes de fer. Observarem aquestes estratègies per a la reflexió, com s'organitzen, qui lidera, que fa cada un, com es reparteixen les tasques...

Cal separar els grups el màxim per evitar, si és possible, influència d'uns als altres. Interessant observar i comentar l'efecte competència que es produeix sempre que fem l'activitat per grups però a l'hora: tot indiquem que no ho és, acostumen a competir.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

La dinàmica la conclou cada grup quan aconsegueix haver de donar la volta. Si algú toca el terra o surt han de tornar a començar. Les preguntes que es proposen a la reflexió són:

- Explica breument en què ha consistit la dinàmica
- Describeix què heu començat a fer i explica si ha funcionat o no i per què.
- Amb el que hem après sobre treball en equip, explica quines passes hauríeu de seguir per abordar el problema plantejat a la dinàmica i explica després si el vostre grup ha funcionat així o no.
- Heu fet servir alguna estratègia per treballar o resoldre la dinàmica?
- Busca el significat de la paraula "estratègia"

A partir de la posta en comú i de la recerca feta sobre la paraula, guiarem una reflexió sobre el que és una estratègia, per a què serveix. La reflexió la guiarem cap a la idea que treballar en equip és una estratègia de treball que podem decidir per les diferents feines que hem d'abordar.

Podem relacionar aquesta dinàmica amb la feina feta a la fitxa dels rucs i a tot el que hem anat treballant sobre treball en equip.

Suggeriments metodològics:

Calen les tovalloles (aquest a grandària és la ideal) que es poden substituir per altres tipus de tela (retalls, etc.) o per paper d'estrassa tot i que cal tenir en compte que el paper es trenca i és molt incòmode de treballar. El lloc idoni per fer l'activitat és el

gimnàs ja que les tovalloles s'arrosseguen i són trepitjades (sense sabates!!). Tot i així també es pot fer a l'exterior a una pista d'esports però cal tenir en compte l'estat (final) de les tovalloles que refregarem pel terra!

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Adaptació d'una dinàmica-joc habitual en lleure.

Activitat 23	De la mateixa manera que em fet amb el centre, volem treballar aspectes de coneixement de la ciutat per incidir en qüestions d'identitat amb la ciutat.
<i>La meva ciutat: ens situem!!</i>	

Descripció:

Treballant a partir de la fitxa proporcionada es situa la ciutat en el conjunt de Catalunya.

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.
Fa ús dels mitjans col·laboratius propis de l'entorn 2.0 per buscar, crear i compartir informació i en les seves activitats quotidianes des d'una conducta crítica i constructiva

Objectius:

Identificar la situació geogràfica de la ciutat
Saber situar la ciutat a un mapa
Conèixer el concepte de "metròpolis" i "Àrea metropolitana"
Identificar els límits geogràfics de la ciutat

Material necessari:

Fitxa recurs

Espai:

Temps:

Una sessió per la feina de la fitxa i una altra per l'exposició i comentari del treball de recerca proposat

Procediment:

El professorat ha de fer una exposició participativa a partir del material de la fitxa. Si no es té coneixement profund del territori es recomana contactar amb persones (referents d'entitats, altres professors, tècnics municipals, etc.) que puguin dinamitzar les sessions gràcies a un coneixement en profunditat. En funció del grup i del que vagi sortint, és recomanable tenir disponible l'ordinador amb connexió a Internet per tal de recolzar amb recerques de mapes o altres informacions i dades sobre la ciutat.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Un cop treballada la fitxa i completada es pot plantejar una feina de recerca (bé individual bé per grups de màxim 3) on podem demanar dades físiques de la ciutat com per exemple:

Núm. d'habitants.

Extensió

Barris

La proposta pot fer-se a partir del barri de residència: On és el meu carrer, a quin barri, quins elements (parcs, espais...) o serveis (escoles, dispensari...) tinc a prop, descripció del camí que faig per venir a l'institut...

Suggeriments metodològics:

Per aprofundir: www.sant-adria.net

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Elaboració pròpia

RECURS:

Fitxa núm. ____

Nom: _____ curs _____



Activitat 24	La intenció és anar intercalant activitats amb dinàmiques que ens permetin no perdre de vista les habilitats que estem treballant sobre el grup i la identitat. En aquest cas tornem a la confiança.
<i>LA Muralla</i>	

Descripció:

Es vol treballar la confiança en el grup a partir d'un joc en el que cal arrencar a córrer individualment d'un extrem de la pista a l'altra on són els meus companys i companyes. Es fa amb els ulls tancats (embenats) i cal confiar en que els companys/es "aturaran" la carrera.

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

Objectius:

- Treballar la confiança en el grup
- Fomentar l'autoestima i la seguretat
- Potenciar la cohesió de grup

Material necessari:

Benes per als ulls (mocadors).

Espai:

Preferentment exterior

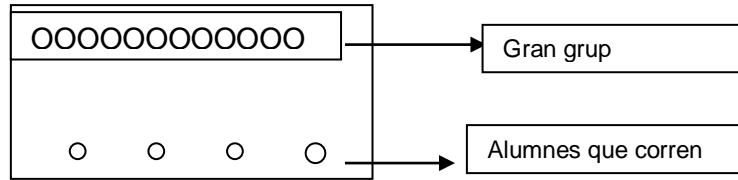
Temps:

Una sessió

Procediment:

El gran grup es disposa a un extrem de la pista del pati de forma que, darrera del grup, a uns pocs metres hi hagi la paret si és possible (treballem amb l'amplada). A uns 15 metres situem quatre alumnes distribuïts en línia. A aquest alumnes els embenem els ulls i els indiquem que a la nostra senyal han de córrer cap als seus companys i companyes que ells els aturaran per tal que no caiguin ni xoquin contra la paret.

Indicacions al gran grup: s'han de donar les mans i han de "rebre" als companys amb suavitat per transmetre seguretat. No s'han de fer empentes ni aturades brusques. No podem parlar-los.



Precaucions: alerta amb les actituds dissonants: alumnes que facin empentes, no respectin la norma... han de ser apartats de la dinàmica i en la reflexió hem de valorar el seu comportament envers el grup i els seus companys.

Ho anem repetint de forma que, si és possible, tots i totes passin per la carrera.

Variants: Podem fer que corrin per parelles donats de la ma de forma que un d'ells sí porti els ulls oberts i, per tant, "obliga" a córrer a l'altra (l'objectiu a més es que tiri d'ell/a)

Guia per a la reflexió o treball posterior:

La proposta de la reflexió de la dinàmica es por fer a partir dels següents ítems:

- Explica breument en què ha consistit la dinàmica.
- Com t'has sentit quan eres a la muralla?
- Com t'has sentit quan has hagut de córrer? Ho has fet segur? Per què?

Suggeriments metodològics:

Vigileu les opcions de perill: obstacles en la carrera, parets i/o arbres propers, etc.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Dinàmica popular de lleure. Autor desconegut.

Activitat 24	Aquesta activitat és una continuació del coneixement de la ciutat, en aquest cas busquem un element d'identitat clar. A Sant Adrià de Besòs aquest ho és el riu sens dubte juntament amb les tres xemeneies de l'antiga central tèrmica.
<i>El riu Besòs</i>	

Descripció:

durant les dos properes sessions treballarem el coneixement del riu Besòs. En una ciutat com Sant Adrià de consolidació recent i sense gaires referents d'identitat evidents, el riu és un element que d'emergir com a tal i més en una ciutat on, durant molt de temps, ha suposat separació fins que es descobreix que realment és un element d'unió a partir de compartir la llera del riu avui recuperada per a la ciutadania. Aquesta llera es va inaugurar al 2004 i els alumnes sempre l'han conegut així. En aquesta activitat repassarem la importància del riu a Sant Adrià (de Besòs).

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació
 Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

Objectius:

Identificar el riu Besòs com element d'identitat de la ciutat
 Conèixer la història i característiques del riu que vertebra la ciutat.
 Contribuir a eliminar la visió del riu com a barrera geogràfica.

Material necessari:

Fitxes Recurs.

Espai:

Aula.

Temps:

Dos sessions

Procediment:

PROCEDIMENT: treballarem amb dos fitxes: una d'informació (núm. 12) i una altra de treball (núm. 13).

La primera fitxa la treballarem a partir de la lectura i el comentari de la informació (caldrà informació prèvia del professorat sobre el tema).

A la següent fitxa treballarem com el riu Besòs no és un riu amb naixement convencional (deu, font...) sinó que és un riu que neix de la confluència d'altres (important treballar aquest concepte). Conèixer el nom dels afluents i confluents del Besòs serà important .

Una tercer part és parlar sobre les Besossades (desbordaments del riu Besòs) que van provocar, entre d'altres la riuada del 62. Es recomana treballar a partir dels vídeos existents a *youtube* al respecte:

<https://www.youtube.com/watch?v=BlePTwzPGKk> (aquest és el vídeo que podem passar a classe)

Guia per a la reflexió o treball posterior:

La posta en comú de les fitxes i comentari pot concloure amb preguntes de comprensió del text. Es proposen:

- 1- Explica breument com es forma el riu Besòs.
- 2- D'on ve aquest nom per al nostre riu?
- 3- Quins són els principals rius que conflueixen formant el riu Besòs?
- 4- Com es diu la ciutat on s'ajunten?
- 5- Com s'anomenaven els desbordaments del riu Besòs?
- 6- Quan va ser la darrera vegada que el Besòs es va desbordar i va causar una tragèdia?
- 7- Quin ofici va sorgir a Sant Adrià al voltant del riu? Explica en què consistia.
- 8- Les figures dels gegants de Sant Adrià, què representen?

En funció del temps i la consideració de la feina, es pot plantejar un treball per grups (8màxim tres) amb el següent contingut:

Busca una persona de la ciutat que recordi o hagi viscut les riuades del 62 i feu-li una entrevista on us expliqui les seves vivències i records. Busquem persones de més de 60 anys!!!

Suggeriments metodològics:

Per evitar una sessió molt expositiva es pot fer treballar les parts del text per grups petits i després demanar una exposició al gran grup.

En cas d'adaptació, el centre de recursos i l'Ajuntament poden proporcionar més informació i recursos.

Per aprofundir:

<https://www.youtube.com/watch?v=JO2neXZJQb8>

Informació riu Besòs:

<https://sites.google.com/a/xtec.cat/mfuentes/viure-sant-adria/les-riuades-del-besos-les-besossades>

<http://www.xtec.cat/crp-santadria/Recursos/HistoriaSAB/16riuBesos.htm>

<http://www.xtec.cat/crp-santadria/Recursos/HistoriaSAB/Besos%20i%20conca.htm>

www.sant-adria.net

<http://www.slideshare.net/fuentesv/resum-historia-sant-adri#>

<http://andrealorenaishabeljavi.blogspot.com.es/2012/06/cronic.html>

inundacions posteriors (més modernes)

<https://www.youtube.com/watch?v=vHVpl3AzmBQ>

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Elaboració pròpia.

RECURS:

1.- BISSAUCIO, LA HISTÒRIA D'UN RIU

El riu Besòs ha tingut diferents nomenclatures al llarg d'ela seva història: Una referència de l'any 990 li donava el nom de BISSAUCIO (BIS= dos i SAUCCIO= Salzereda) que segurament vol fer referència a la presència de salzes a ambdós marges del riu.

A aquestes marges riques en vegetació (salzes i verns, d'aquí el nom de *Verneda*) i animals, s'organitzaven caceres on van assistir reis com Joan I i Carles IV. Algun historiador afirma que fins i tot els reis Catòlics van venir fent estada al Monestir de Sant Jeroni de la Murtra (Santa Coloma- Badalona).

2.- UN RIU, UN OFICI.

La part baixa del riu era un terreny molt pantanós on no es podien construir ponts ja que les freqüents crescudes del riu els desmuntaven . Això va fer que es desenvolupés un dels oficis més curiosos de l'època: **els passadors**.

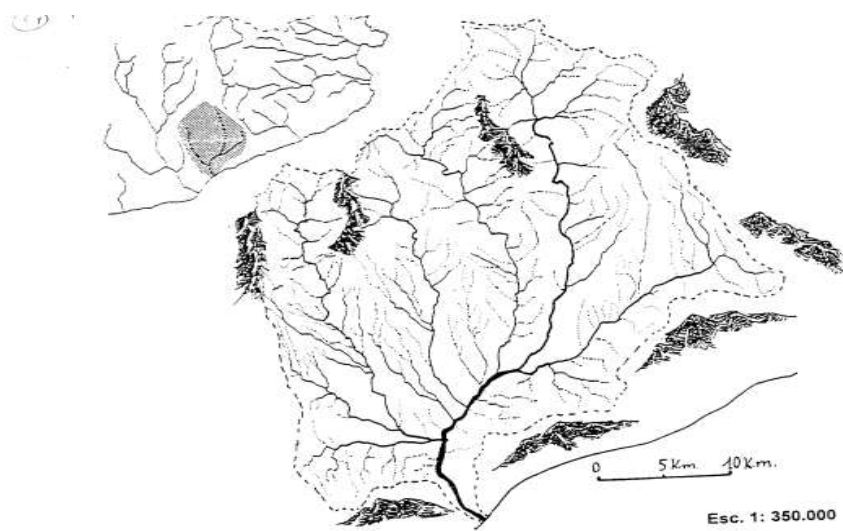
Passadors: consistia en ajudar a les persones a creuar el riu. Consistia en tenir cura de posar palanques i passeres, **passar a la gent a collibè**, i ajudar a mules, carros i cavalls a passar el riu. La primera referència és del 1430 i va durar fins el 1888 que es va inaugurar el primer pont de ferro sobre el riu Besòs.



Un testimoni d'aquests passadors el trobem en els gegants de la vila, concretament a l'Adrià, gegant que porta una nena a collibè coma record i homenatge a aquest ofici. Al 2012 amb motiu del mil·lenari de Sant Adrià es va posar el nom de Pont dels Passadors al pont de la carretera NII, on és l'Arc .

3. LA CONCA DEL BESÒS

Una conca és una extensió de terreny que envia les aigües a un determinat riu, llac o mar. La conca del Besòs és el conjunt de rius, torrents i rieres que envien les seves aigües al riu Besòs que pren aquest nom en la confluència dels rius Mogent i Congost a la ciutat de Montmeló. Els rius de la conca del Besòs són de cabal molt variable en funció de l'època de l'any i en èpoques de pluges aboquen gran quantitat d'aigües que, en arribar al Besòs poden originar grans crescudes. En determinats anys això ha ocasionat inundacions catastròfiques (1962). Aquests desbordaments del Besòs es coneixien amb el nom de *besossades*

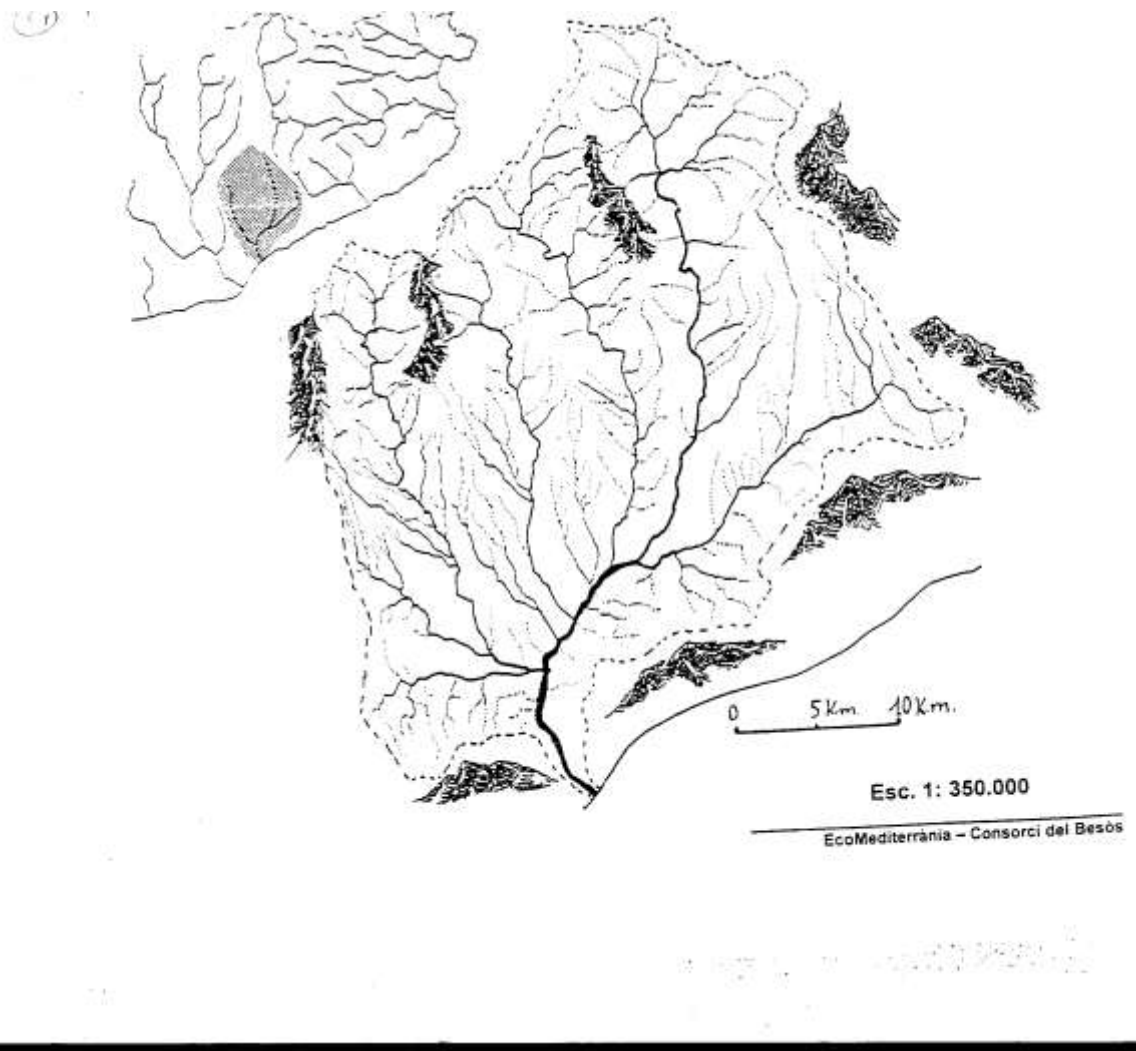


1. Riu Besòs
2. Riu Ripoll
3. Riera de Caldes
4. Riera del Tenes
5. Riu Congost
6. Riu Mogent

Fitxa núm. ____

Nom: _____ curs _____

Marca d'un color diferent cada un dels rius que conflueixen formant el riu Besòs i anomena'ls



Activitat 25	Volem presentar recursos per a joves de la ciutat per tal que els coneguin i entrin en contacte. En aquest cas, el Centre "Polidor" és un espai de recursos per a joves de la ciutat i anirem a conèixer-lo en profunditat passant tot un matí amb les seves activitats.
<i>Sortida a un equipament cívic</i>	

Descripció:

Després d'haver treballat diversos elements de la ciutat es visita el Centre de Producció Juvenil i Cultural "Polidor". Aquest és un equipament municipal pensat en oferir recursos als joves per a les seves activitats i necessitats. Concertada l'activitat amb els responsables municipals, els alumnes descobriran l'espai de manera activa i vivencial: es realitzaran activitats relacionades amb el serveis dels que disposa (bucs d'assaig, aula d'estudi, espai internet, espai de jocs...)

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.
Mostra iniciativa per implicar-se en activitats i formar part de grups.

Objectius:

Conèixer els recursos municipals en matèria de joves
Apropar-se a un recurs municipal
Veure de prop les possibilitats dels recursos de la ciutat
Conèixer l'equip dinamitzador del centre
Aprendre a fer ús dels recursos de l'espai.

Material necessari:

Espai:

Temps:

Un matí sencer de 9h a 13,30h.

Procediment:

Per a aquesta activitat cal concertar la visita amb els responsables municipals al tel 93 3812004 Servei de Joventut. Aquesta activitat forma part del catàleg d'activitats per a joves que ofereix el municipi als instituts. És una activitat gratuïta.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Fem una posta en comú per veure quins aspectes ens han cridat més l'atenció de

l'espai, veure quin grau de coneixement previ en teníem, etc. És important que identifiquin si hi han recursos d'utilitat en l'espai i la possibilitat del seu ús per a les seves necessitats.

Suggeriments metodològics:

Si el calendari s'ha complert més o menys, aquesta activitat seria final i per tant és per això que s'ha escollit una activitat de sortida i amb un component important lúdic (el centre ofereix diversos tallers als participants)

Per aprofundir:

www.sabjove.cat

www.sant-adria.net

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Elaboració pròpia

Aprenç a Participar: activitats per a 2n curs d'ESO

Activitat 1	Tornem després de les vacances i ens saludem i ens expliquem com ens ha anat. És una activitat per trencar el gel i <i>d'escalfament</i> .
Ens retrobem!	

Descripció:

Activitat de distensió que pretén la motivació i interès cap al treball al mòdul. Busca un primer contacte amb els membres del grup classe més enllà de les afinitats d'amistat. Vol la interrelació dels membres del grup a partir d'emocions positives.

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.

Objectius:

Incidir en el sentiment de pertinença amb el grup.

Ampliar les relacions dins del grup.

Afavorir la interrelació.

Potenciar actituds de relació i contacte amb els companys/es

Crear un clima emocionalment positiu.

Material necessari:

Diversos globus (un per participant amb reserves per si exploten), retoladors permanents i xiulet. (opcional: inflador elèctric)

Espai:

exterior (l'aire pot dificultar l'activitat) i interior (aula retirant les taules o sala gran, gimnàs...)

Temps:
una sessió

Procediment:

Es demana als alumnes que es disposin en cercle i els donem un globus per tal que l'inflin (pot ser caldrà ajut i aniria be disposar d'un inflador!). Un cop inflat i fet el nus els demanarem escriure el seu nom amb el retolador permanent (no serveixen els convencionals!). Un cop preparats indiquem al primer toc de xiulet es tractar d'enlairar els globus i intentar que cap globus toqui terra, per a la qual cosa podrem fer servir

únicament les mans. En tocar el xiulet per segona vegada tothom haurà d'agafar el globus que tinguem més a la vora. Mirem el seu nom i busquem a la persona i la saludem amb alegria amb una abraçada tot dient:

“Hola xxx (nom de la persona)!! Quina alegria de tornar a veure’t!! Com han anat les vacances.”

A la qual cosa contestarem. Si la persona que busco està saludant a un altre, m'espero i el saludo així que acabi. Si em toca el meu nom canvio el globus amb el company de la dreta.

Quan veiem que les salutacions s'han efectuat tornem a tocar el xiulet i repetim les accions. Si en surt un nom que ja he saludat crido “repetit” i ho canvio amb un altre repetit. Si no és possible el torno a saludar i donar-li una abraçada dient:

“Ja t’he dit que m’alegro molt de veure’t?”

Guia per a la reflexió o treball posterior:

aquesta dinàmica és de distensió i no necessita un treball posterior. Tot i així, en acabar podem fer les següents preguntes al grup:

Com t'has sentit? T'ha agradat la salutació dels companys i companyes? Hi ha alguna cosa que t'ha estat difícil fer? (per què?). Sobre les preguntes es pot indicar una petita reflexió.

Suggeriments metodològics: és una activitat moguda que farà soroll. Cal buscar un espai on no molestar altres grups i tolerar la possible disbauxa del moment.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Joc popular de presentació. Autor desconegut

BOLC 1: LES EMOCIONS.

Activitat 2	Enfadar-se és una de les coses més comuns. Els adolescents expressen contínuament la seva contrarietat en diverses ocasions.
<i>Quina ràbia!</i>	Aprofitarem aquest fet per introduir-nos en el món de les emocions i la seva gestió.

Descripció:

A partir d'un joc que es basa en una roda de presentacions descobrirem que fem quan ens enfadem. Començarem a parlar de la ràbia i de les sensacions i efectes que ens provoca. Volem reflexionar sobre la seva impulsivitat i la dificultat del seu control. Però, des de la tranquil·litat del joc, riurem dels efectes que ens provoca. Com que estem al començament, tornar a fer la roda de noms i contactar amb els companys continuarà afavorint la interrelació.

Competències:

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Objectius:

Identificar la ira i els seus comportaments.

Prendre consciència de la impulsivitat de les emocions.

Descobrir les diferents formes en que s'expressa la ira.

Prendre consciència emocional.

Material necessari:

No es necessita

Espai:

Exterior, sala gran o aula retirant les taules

Temps:

una sessió

Procediment:

Es disposen als alumnes en cercle. Se'ls indica que farem una roda de presentació especial. El primer alumne es presentarà dient el seu nom i explicant que fa quan s'enfada incloent un gest prou significatiu d'allò que ha explicat que fa. El seu company de la dreta continuarà de la següent forma: es situarà davant del company/a que s'acaba de presentar donant-li l'esquena i mirant als altres dirà "*ell és en/la (nom) i quan s'enfada*".

(repeteix el que ha dit l'altra i fa el gest" . Acte seguit es presentarà i explicar el que fa ell/a amb el gest corresponent. I així continuarem la roda de forma que sempre comencem en el company/a que s'ha presentat primer i anem passant a davant dels següent repetint el que han dit i fet acabant amb la nostra presentació per tornar al nostre lloc i passar-li el torn al de la dreta.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Iniciem la reflexió parlant sobre les diferents formes d'expressar la nostra ira. Quines els ha cridat més l'atenció? Com es senten després del que fan? Hi han diferències en les formes que hem vist?

Pretenem reflexionar sobre la idea que tots podem sentir ràbia, que és una cosa natural i espontània. És important veure les diferents formes d'expressió: les que es queden a dins, les explosions verbals, els gestos, moviments i reaccions físiques. Conduiríem la reflexió cap als efectes que unes i altres formes poden tenir. A aquells alumnes que ens expliquin les seves reaccions els podem fer les següents preguntes: 2i que va passar després? Cóm va ser la reacció de l'altre? Cóm et vas sentir en el moment? Cóm et vas sentir una estona després?"

Suggeriments metodològics:

Hem de buscar agilitat i promoure la rapidesa en les repeticions. Es recomana una certa animació per mantenir el ritme i no se'ls faci pesada la ronda

Per aprofundir:

Per començar a treballar aquest tema és necessari tenir coneixements sobre les emocions i el seu funcionament i efecte. A tal efecte es recomana la següent bibliografia:

http://books.google.es/books/about/Emoción_y_conflicto.html?id=g6k1nCY-3-kC

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Adaptació pròpia d'un joc popular de presentacions.

Activitat 3	Em parlat de la ràbia i de la seva impulsivitat. Amb un joc volem veure que podem frenar impulsos si pensem en que ho hem de fer! Farem servir un joc popular com a metàfora.
Stop!	

Descripció:

Aquest joc és una adaptació molt directa del conegut joc popular “*un, dos, tres pica paret*”

Competències:

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Objectius:

Identificar a través del joc la capacitat de control sobre les nostres accions

Aprendre a fer parada voluntària d'impulsos.

Material necessari:

No es necessita cap material

Espai:

Pista exterior o un gimnàs

Temps:

una sessió

Procediment:

Un dels alumnes es situa un extrem de la pista o del espai i el gruix del grup en l'altre extrem, de forma que el gran grup estigui alineat per la sortida: un alumne al costat de l'altre mirant cap al davant. L'alumne que està sol inicia el joc girant-se i donant l'esquena als seus companys mentre diu “*Un, dos tres, Stop!*”. El tempo de la frase ha de ser en tres segons aproximadament (no gaire ràpid) i en dir la paraula stop ho farà cridant i girant-se ràpidament cap als seu companys. El moment de contar (1,2,3...) és aprofitat pel gran grup per avançar tot el que pugui cap al company/a que està d'esquenes. Cadascú ho farà com considero i per on vulgui (dins del camp de joc estipulat). Quan el company es giri cridant Stop tos han d'aturar-se. Aquells que es moguin en seran anomenats per ell i hauran de tornar a començar en la següent tongada. Es torna a repetir fins que algú toqui l'esquena del que es gira, moment en el

que que haurà de perseguir al grup per agafar (“pillar”) el que farà la següent conta.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Pretenem veure a través del joc com, quan anem “embalats”, costa de parar d’igual forma que quan ens enfadem (aquest “anar embalat” ho vol simular la carrera que hem començat i que s’ha de detenir de cop quan el company que conta es giri). Com que portem al cap la idea que quan el company es giri hem de parar, ho fem. Les preguntes per guiar la reflexió podrien ser

- T’ha costat aturar-te? Per què?
- Has fet servir alguna estratègia per poder aturar-te en el temps? Quina.

A partir de les preguntes i la posta en comú, aportarem elements i preguntes a la reflexió que ens ajudi a trobar la similitud entre el que hem experimentat en el joc i l’ “stop” a fer quan ens enfadem (que es com una carrera en la que comencem a córrer i anem augmentant la velocitat)

Suggeriments metodològics:

Cal limitar el temps de la girada de l’alumne que conta i garantir que els anomenats tornen al començament.

Per aprofundir:

Publicacions i materials sobre gestió emocional. Veure treballs del GROU, Universitat de Barcelona: <http://www.ub.edu/grop/catala/>

Altres: <http://blocs.xtec.cat/emocionat/>

<http://emocionat2.blogspot.com.es>

Material de treball per a l’alumnat:

Font:

Adaptació del joc popular “*pica paret*” (http://ca.wikipedia.org/wiki/Pica_paret)

Activitat 4	Ara que hem vist que, tot i que costa, podem aturar-nos, anem a conèixer una eina per poder fer-ho i que ens ajudarà a pensar-hi.
El semàfor	

Descripció:

A partir del símil de les llums del semàfor reflexionem i establím un sistema per poder gestionar la nostra ira.

Competències:

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Objectius:

Aprendre a controlar la ràbia.

Tenir una eina d'ajut per a la gestió de la ràbia.

Material necessari:

Cartolina gran, retoladors, adhesiu per enganxar a la paret, fitxa de treball, colors i bolígraf.

Espai:

Aula

Temps:

Dos sessions sessió

Procediment:

Sessió 1:

Patirem de l'activitat número tres on vam veure el tema de parada. Començarem en la primera sessió per demanar una reflexió personal a través d'una petita composició (redacció) i un dibuix que l'acompanyi.

Per a la redacció demanarem que expliquem que sentim quan ens enfadem (descriure tots els canvis que notem al cos, el nostre comportament, etc.). En acabar demanem un dibuix que expressi com veiem la nostra ràbia fet en un full independent.

En la posta en comú anirem identificant els canvis i reaccions que els alumnes expressen i els anotarem a la pissarra. En gran grup decidirem els que són comuns i els escriurem a una cartolina o paper gran sota el títol: *"Els senyals que diuen que estem enfadats"* (podem fer un dibuix que identifiqui una alarma). Aquest mural, juntament amb

els dibuixos es poden exposar a l'aula una temporada.

(en aquest curs es treballa a llengua el gènere literari de la descripció)

Sessió 2.

Un cop hem parlat sobre els signes que indiquen que ens enfadem, anem a fabricar una eina per aturar-nos. Farem servir les llums d'un semàfor per parlar de les fases que seguirem per calmar i aturar un moment de ràbia. Repartim als alumnes la fitxa de treball. Expliquem una per una les fases del semàfor i el que volen explicar així com la seva relació amb els símptomes que hem anat veient.

Demanem que pintin el semàfor i enganxin la fitxa en algun lloc visible de la llibreta de treball.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Sessió 1:

No hem parlat encara d'emocions. La intenció és que la reflexió sobre la ràbia ens serveixi per a introduir-nos en el tema. Serà important anar insistint en aspectes com que la ràbia és instintiva, què sentim quan sentim ràbia, quines sensacions notem al cos, prendre consciència del que passa amb la respiració, amb el batec del cor... Aquestes són preguntes que podem fer servir en la posta en comú de les composicions. En la mida que es fan les aportacions recollim els "símptomes" que van apareixent i els anotem a la pissarra. En acabar la posta en comú, el gran grup identifica els que són comuns i els relacionem en una llista nova amb el títol "*Els senyals que ens diuen que estem enfadats*". Cal reflexionar sobre que si en podem parlar d'aquests signes podem saber-ne que ens estem enfadant i, com al joc de l'stop, podríem decidir aturar-nos. A la sessió 2 veurem una eina per fer-ho.

Sessió 2.

Un cop fet el treball a la fitxa demanem que facin servir la eina del semàfor tantes vegades com vulguin. Podem suggerir com a feina anar anotant o explicar a classe quan el fem servir i si ens ha servit d'alguna cosa.

Suggeriments metodològics:

Tenir preparat un semàfor en gran format mural que enganxarem a la classe i ens servirà per poder fer referències constants. Aquest serà un tema molt recurrent al llarg de tot el treball.

Per aprofundir: http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cat.pdf
<http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/221-educacion-emocional-grop.html>
<http://www.ub.edu/grop/catala/>

Material de treball per a l'alumnat:

Fitxa 1

Font:

L'activitat està extreta del llibre:

GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) (2009). *Activitats per al desenvolupament de la intel·ligència emocional en els nens*. Barcelona: Parramón, p. 68-71

<http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/libros/educacio-emocional/159-actividades-desarrollo-inteligencia-emocional-ninos.html>

RECURS:

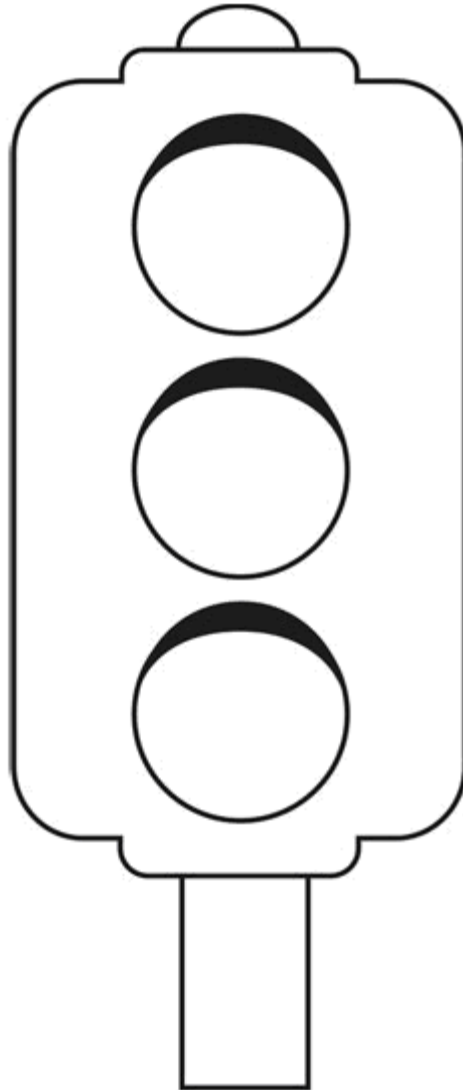
Fitxa de treball Núm. _____ Data _____

Nom _____

curs _____

EL SEMÀFOR REGULADOR

Llegim a classe cada apartat i a continuació pintem els colors del semàfor. escrivim a dins, amb un retolador negre, el missatge amb majúscules.



1. En primer lloc pensa en la llum vermella i ATURA'T! No cridis, ni insultis, ni donis cops. Pren-te uns segons per reflexionar.

2. En segon lloc pensa en la llum taronja. En aquesta fase has de RESPIRAR FONS fins que puguis pensar clarament. Quan ho aconsegueixis pots passar a la llum verda.

3. En aquest punt has de dir als altres quin problema tens i com et sents, tractar de trobar una solució (EXPLICA EL PORBLEMA I COM ET SENTIS)

Pots dibuixar el teu propi semàfor a la llibreta o a una cartolina. A partir d'ara , cada vegada que t'enfrontis a una situació que et provoqui irritació, et faci empenyar molt o et superi, mira el semàfor i segueix cada una de les fases.

Activitat 5	Ara és ja el moment de situar la ràbia com una de els nostres emocions bàsiques. Sabem que és instintiva i ara veurem que en tenim altres emocions i les estudiarem.
Les nostres emocions	

Descripció:

En aquesta primera sessió treballarem a partir d'una fitxa d'informació el tema de les emocions. Iniciem una sèrie d'activitats destinades a conèixer les emocions i com ens afecten en les relacions amb els altres. Les emocions positives ens apropen a aquelles activitats que ens les provoquem. De la mateixa manera fugim de les que ens provoquen emocions negatives. La regulació emocional és una eina bàsica per a la vida en comunitat i per a la participació.

Competències:

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

Objectius:

Aprendre el que és una emoció.
 Conèixer les emocions bàsiques.
 Conèixer el funcionament de les emocions.

Material necessari:

Fitxa de treball

Espai:

Aula classe

Temps:

tres sessions

Procediment:

En aquesta activitat manegarem informació i el treball principal consistirà en la comprensió dels conceptes a treballar. Caldrà una lectura atenta i comprensiva de la fitxa. Ho farem en grup i explicarem els conceptes i aclarirem dubtes sobre les paraules. En acabar plantejarem debat sobre el que hem llegit. A la mateixa fitxa es planteja un exercici base per a proposar a l'alumnat. Dedicarem tres sessions per garantir temps al debat i el treball dels continguts.

Un cop feta la lectura es demana un exercici de comprensió a la fitxa 2.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

A partir de la Ira hem vist que fets que ens succeeixen i coses que pensem ens provoquen aquesta emoció. Ara plantejem una reflexió similar: quines coses ens

passen i que ens provoquem. Parlem de coses que ens provoquen sentir-nos be (emocions positives) i coses que ens provoquen sentir-nos malament (emocions negatives).

Suggeriments metodològics:

L'estil personal de l'exposició és el que cal aplicar. No obstant es recomana afavorir la comprensió amb preguntes al grup, fent-lo participar i afavorint el debat. Per afavorir la comprensió es proposa una fitxa de treball posterior a la lectura i el debat.

Per aprofundir:

Es recomana consulta bibliogràfica sobre el tema. Veure recurs de fitxa 2 (*"Emoción y conflicto"*)

<http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/libros-basicos/88-psicopedagogia-de-las-emociones.html>

<http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Material de treball per a l'alumnat: Fitxa concepte emocions, fitxa comprensió lectora i fitxa emocions bàsiques

Font:

Elaboració pròpia a partir de la bibliografia.

RECURS:



LES NOSTRES EMOCIONS

Pensa en el dia d'ahir... Quantes coses van passar!! Segur que amb cada una d'elles vas experimentar coses diferents. Algunes agradables, altres pot ser no tant i fins i tot algunes massa desagradables.

Fos com fos segur que totes van tenir una cosa en comú: van provocar en tu reaccions diferents. Que tal si provem a fer una llista? Va, intenta-ho amb cinc:

COSES QUE VAN PASSAR

REACCIÓ QUE EM VA PROVOCAR

Fes aquest exercici al teu quadern.

Ara fes una altra cosa: posa una **A** al costat si va ser agradable y una **D** si va ser desagradable.

Ara pensem... Totes aquestes reaccions van ser respostes que vas tenir i que van ser diferents en funció de com les vas percebre, de com vas "viure" el que et va passar.

Moltes de les reaccions van ser automàtiques, no las vas pensar, van passar i et van deixar una sensació durant una estona i, a més, van fer que tinguessis un comportament determinat. Segur que si preguntes a algú que estigués a prop podria explicar-te que fins i tot vas posar una cara determinada.

Doncs, bé. Això són **les emocions**. Una mica d'informació per continuar:

EMOCIÓ és una paraula que ve del llatí *e-movere* i significa "moviment cap a fora". Realment **una emoció** és com una espuma interior que ens prepara per fer una cosa, per expressar una reacció.

Aquesta reacció comença per uns canvis al nostre cos. És el que anomenem experiència fisiològica i es diu així, experiència, per que ho podem notar (escalfor, acceleració de la respiració, del cor, formigueig a la panxa, nus a la gola...) Després la reacció continua per una expressió del nostre cos. Aquesta ja és visible per als altres: canviem de cara, movem el cos, posem una postura determinada... I finalment fem alguna cosa sense pensar, de forma automàtica.

L'emoció acaba de produir-se i només han passat unes dècimes de segon!!! Repetim la seqüència:

Notem canvis al nostre cos → es produeix un gest perceptible → tenim una conducta

Immediatament després d'això ens queda una sensació de la que en som conscients, la notem i, fins i tot, li podríem posar nom. És el **sentiment**. Sovint es confonem les dos coses però no és així. Compte!! Repassem:

L'emoció és instantània, és allò que desencadena la nostra resposta automàtica. **El sentiment** és l'experiència conscient que ens queda, allò que sentim i que podem descriure més fàcilment.

Per a que es produeixi una emoció hi ha d'haver un fet exterior que ens afecti, que ens importi. Si allò que passa ens és indiferent no provoca emoció.

Fitxa de treball núm. ____

Nom: _____ curs _____

Un cop llegit i treballat el text de les emocions a classe, llegeix i contesta les següents preguntes:

D'on ve la paraula *emoció*?

Explica que és l'experiència fisiològica.

Dibuixa una cara que expressi cada una d'elles següents emocions: tristor, alegria, ràbia, sorprès i por. (fes-ho a la part de darrera de la fitxa).

Quina és la seqüència de les emocions?

Què és un sentiment?

Explica que vol dir per a tu l'expressió "estic emocionat/ada"

LES EMOCIONS BÀSIQUES.



POR: es produeix davant d'allò que percebem com a un perill. Normalment és una situació real, que tenim al davant (ja sigui de la realitat o una pel·lícula, per exemple). Ens provoca fugir, protegir-nos i també atacar per defensar-nos. La manera d'abordar-la és amb la protecció.

ANSIETAT: Aquesta emoció provoca sensacions i sentiments molt semblants a la por. És produeix per les mateixes causes. La diferència és que allò que percebem com un perill o no és real o no s'ha produït encara tot i que pensem que es produirà i ens preocupem. S'aborda explicant als altres què ens preocupa i canviant el pensament que provoca la preocupació



RÀBIA: la provoca allò que percebem com una injustícia (de vegades també com un atac personal). Provoca ira, volem atacar per "resoldre" la situació al nostre favor o per eliminar el fet. De vegades també tenim ira en no poder resoldre el problema (impotència). La ira requereix no actuar immediatament, esperar a poder pensar i expressar el que passa. L'esport i les activitats de relax ens ajuden.

TRISTOR: és l'emoció que tenim davant d'una pèrdua (material, la feina, una oportunitat, un ésser estimat...). Sentim pena, desolació i l'expressió normal és el plor. Aquesta emoció necessita ser expressada, com totes. El consol i la companyia en són ajuts.



AVERSIÓ / DISGUST: és rebuig cap a una persona, situació o objecte. Pot provenir de la por i/o de la ràbia. El fàstic és un tipus. Per a treballar-la necessita exploració, observació i orientació



ALEGRIA: és l'emoció de la satisfacció, mostra que allò que percebem ens agrada, ens fa sentir bé. Aquesta emoció vol ser compartida.

SORPRESA: És una emoció ambigua. És produeix per l'aportació d'un fet o informació desconeguda. Un cop es dilueix apareix una altra emoció en funció del fet o de la informació. Requereix orientació i prevenció.



RECORDA: L'emoció és instantània i ens predisposa a una acció. L'experiència conscient que ens queda, la sensació que experimentem i de la que podem parlar és el coneixem com a

SENTIMENT

Activitat 6	Les nostres interaccions provoquen emocions en els altres com en nosaltres mateixos. És important reconèixer l'expressió de les emocions i saber identificar-les en els altres.
Reconeixem emocions en els altres	

Descripció:

A partir d'una selecció de diverses fotografies on hi han persones expressant emocions, treballarem la identificació de les emocions en els altres.

Competències:

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.

Objectius:

Identificar les emocions pròpies en els altres.
Associar les emocions amb la seva gestualitat.

Treballar la consciència emocional.

Material necessari:

Cares amb diferents expressions emocionals

Espai:

aula

Temps: una sessió

Procediment:

Buscar a través d'Internet i seleccionar diverses imatges amb diverses fotografies amb persones que mostres gestualitats diverses relacionades amb l'expressió d'emocions. Preparar-les en un *power point* per presentar als alumnes. Es tracta que en gran grup opinem sobre l'emoció que representen i sobre que tenen en comú les expressions amb les pròpies i les dels altres.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Volem associar emocions treballades amb l'expressió que l'és pròpia. Farem les preguntes adequades per tal que cada fotografia sigui identificada i debatuda en el grup,

Buscarem que davant una aportació sobre l'emoció que es creu que representa hi hagi una argumentació que permeti debat .

Suggeriments metodològics:

Per aprofundir: Materials anteriors

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Elaboració pròpia.

Activitat 7	Amb aquesta activitat treballarem interpretar emocions en els altres a través de la seva expressió. Continuem aprofundint en la consciència emocional
Reconeixem les emocions en els altres II	

Descripció:

Buscant en revistes i diaris que habitualment maneguem per casa buscarem cares i gestos de persones per parlar de les emocions que ens suggereixen

Competències:

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.

Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat i des del respecte a les opinions dels altres.

Objectius:

Identificar les emocions pròpies en els altres.
Associar les emocions amb la seva gestualitat.

Treballar la consciència emocional

Potenciar el treball col·laboratiu.

Practicar l'expressió d'opinions.

Material necessari:

Revistes diverses, diaris, tisores i pegament. Un tros de paper gran per fer els murals.

Espai:

Aula distribuïda amb taules de quatre en quatre format "reunió"

Temps:

dos sessions: elaboració i presentació

Procediment:

Amb anterioritat a la sessió demanarem que es portin revistes velles i/o diaris. Dividim els alumnes per grups de quatre i els demanem que busquin en les revistes cares i expressions de les emocions treballades. Els grups han de debatre i consensuar les expressions que escullen i descriure els elements més característics de cada expressió. S'elaborarà un collage per grup que exposarem a l'aula prèvia presentació al gran grup

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Podem seguir la pauta de l'activitat anterior

Suggeriments metodològics:

Per aprofundir: Materials anteriors

Material de treball per a l'alumnat: L'indicat a "material necessari"

Font: Elaboració pròpia

Activitat 8	L'expressió de les emocions no només la troben en la gestualitat del rostre sinó en el cos en general. Com la postura i actitud expressa i, fins i tot, predisposa a una emoció és el que volem treballar amb aquesta activitat
Reconeixem les emocions en els altres III	

Descripció:

A partir d'un còmic, debatem sobre com la posició corporal és un altre element que ens dona informació sobre l'estat emocional de l'altre.

Competències:

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.

Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres.

Objectius:

Identificar les emocions pròpies en els altres.
Associar les emocions amb la seva gestualitat.

Treballar la consciència emocional

Potenciar el treball col·laboratiu.

Practicar l'expressió d'opinions.

Material necessari:

Fitxa de treball

Espai:

Aula

Temps:

Una sessió

Procediment:

Repartim la fitxa adjunta i donem indicacions per al treball indicat a la mateixa fitxa. Posteriorment iniciem la posta en comú i debat

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Volem reflexionar sobre la gestualitat de tot el cos. Hem vist fins ara expressions facials però tot el cos ens dona informació sobre l'estat emocional de les persones. També busquem la reflexió sobre com les emocions tenen postures pròpies i postures incompatibles. Aquest fet estaria relacionat amb la capacitat de poder provocar-nos o

fomentar estats emocionals en funció de la nostra actitud o postura. Debatrem sobre aquest aspecte.

Suggeriments metodològics:

Per propiciar la reflexió en el sentit indicat podem indicar fer exercicis com els següents:

- arrugar les celles cap al nas i arrugar el front i dir “*que content estic!!*”.
- Aixecar-nos i amb les espatlles caigudes ca avall i el cap baix dir “*estic molt animat*”.
- Drets, traient pit cap a fora i el cap aixecat dir “*Estic trist*”.

Reflexionem: ha estat creïble? Podem repetir o substituir la part de les frases per deixar que comentin quin estat emocional els suggereix cada una de les postures experimentades. Podem incloure altres postures com: apropar-te molt a una persona per parlar-li, tons de veu, postures a cadires, no mirar quan et parlen...

(a llengua es treballa en aquest curs l'argumentació)

Per aprofundir: temes sobre llenguatge no verbal.

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Aquesta il·lustració és freqüentment utilitzada per il·lustrar temes de relació entre la postura corporal i les emocions. La llicència correspon a *United Feature Syndicate, Inc* (1960). La imatge que s'ha fet servir per la fitxa està extreta de :

<https://andreasaracco.wordpress.com/tag/charlie-brown-depresion/>

RECURS:

Fitxa núm. ____

Nom: _____ curs _____

Fixa't en la següent il·lustració:



Ara formarem grups de tres companys i/o companyes i parlarem durant 10 minuts sobre la il·lustració. Fixeu-vos en els següents aspectes:

- f) Què significat té per a cada un de vosaltres?
- g) Què creieu que ens vol explicar?

Feu un petit debat entre tots tres i apunteu les conclusions seguint el procés d'argumentació.

Després exposarem a la classe les nostres conclusions.

Activitat 9	Hem conegut les emocions. Ara, per grups aprofundirem en cada una d'elles i compartirem els coneixements i descobriments que fem. De pas, ens entrenem per al treball de recerca de final de curs!
Treball per grups	

Descripció:

Demaneu fer grups de tres o quatre per quadrar (podríem permetre que sigui per afinitat). A cada grup per sorteig li assignem una de les emocions que hem treballat. Volem plantejar fer un treball en profunditat sobre la emoció on el resultat final sigui un "producte" que s'identifiqui amb l'emoció

Competències:

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.
Mostra iniciativa per implicar-se en activitats i formar part de grups.
Fa ús dels mitjans col·laboratius propis de l'entorn 2.0 per buscar, crear i compartir informació i en les seves activitats quotidianes des d'una conducta crítica i constructiva.

Objectius:

Aprendre a buscar recursos i informació en la xarxa.
Elaborar i seleccionar informació.
Potenciar la creativitat conjunta.
Fomentar el treball en equip.
Potenciar actituds col·laboratives.

Material necessari:

Sala ordinadors (o "wifi" per us de mòbils)
El que els alumnes necessitin per al producte

Espai:

Aula

Temps:

3 sessions per al treball de la informació i 1 per a les presentacions

Procediment:

Indicarem l'objectiu del treball: buscar informació sobre una emoció (a partir del guió proporcionat) i "fabricar" un producte que la representi que presentarem al gran grup. Explicarem que necessitem el compromís ferm des membres del grup per a la qual cosa caldrà expressar aquest compromís als companys (veure apartat suggeriments metodològics)

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Un cop acabada la feina i fetes les presentacions obrirem un debat per parlar sobre com ens hem sentit amb el treball fet. El nivell de compromís que vam adquirir i el que hem realitzat. La valoració de la feina l'hauria de fer cada grup parlant del seu producte. En funció del debat introduïrem aqueles preguntes que fomentin aquesta reflexió

Suggeriments metodològics:

La idea de “producte” la podríem definir com una creació lliure (un mural, una obra plàstica, una vídeo-producció, un “pod cast”, un element publicitari...) que parli de l'emoció, la representi i ens mostri la informació treballada. No ens interessa un treball de “còpia i pega” i escrit sinó que volem que la informació consultada serveixi per crear aquest producte que es demana. Això ens obliga a la creació conjunta, el treball en equip, la iniciativa.... És important que fomentem aquesta creativitat i incentivem la imaginació per a la seva creació. Seria interessant poder disposar d'algun espai (físic o virtual) on poder deixar els treballs per a l'exposició als companys del centre.

Un altre procediment interessant és el document de compromís: tots llegim el que el treball ens demana i dediquem uns minuts a agafar un compromís a la resta de companys i companyes que expressarem en veu alta i escriurem a la llibreta. Cada un lliurament ha d'expressar allò a lo que creu que es pot comprometre. Un cop fet ho signem tots com si d'un contracte es tractés (que ho és). Volem treballar la capacitat de compromís.

El moment de les presentacions també serà un moment important i caldrà crear un clima adient motivador.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: Fitxa guió

Font:

Elaboració pròpia.

RECURS:

GUIÓ TREBALL EN GRUP: LES EMOCIONS.

Per realitzar aquest treball haureu de fer grups de tres.
Aquest treball ES REALITZA A L'AULA i no es pot fer fora de classe. Això vol dir que haurem de tenir en compte certs aspectes:

- Tenir consciència del treball a fer.
- Planificar bé la feina que volem fer
- Organitzar els treballs que cal realitzar per enllestir el projecte.
- Organitzar i aprofitar el temps.

El projecte es el següent:

Per grups treballareu en profunditat una de les emocions analitzades a classe.
Cal que indagueu sobre aquesta emoció tota la informació que considereu necessari per resoldre les següents qüestions:

- definició de l'emoció.
- Què causa en el nostre organisme (a nivell fisiològic)
- Quines reaccions provoca.
- Quins tipus de conductes es relacionen amb aquesta emoció
- Exemples de situacions que ens poden provocar aquesta emoció (com a mínim cinc diferents i raonats)
- Imatges de persones que representin aquesta emoció. Coses que podem fer per contrarestar-la o expressar-la de forma constructiva, per la seva gestió.

Tota aquesta informació l'escriurem en una extensió màxima de tres fulls i finalment fabricareu un "producte" que pugui ser exposat. Aquest producte haurà de ser un resum de tota la informació treballada i pot ser:

- un anunci o espot televisiu (màxim 30' de durada)
- un cartell publicitari.
- Una notícia.
- Un "meme" per difondre per "facebook" amb text que l'acompanyi.

Es valoren els següents aspectes:

- treball en equip
- organització del grup
- originalitat del producte i qualitat.
- Presentació a la classe.

Tots els treballs s'exposaran a la *web* de l'institut i seran presentats als companys i companyes de classe.

Finalment, i a nivell personal, cada membre del grup, en finalitzar l'exposició, ha de lliurar una redacció explicant: Que t'ha semblat el treball, com t'has sentit realitzant-lo (explicant i detallant el màxim d'emocions) i la teva opinió personal de l'activitat.

Activitat 10	Hem vist com les emocions les produeixen els esdeveniments. Però és important que ara reflexionem sobre com de vegades interpretem les coses no com són sinó com ens sembla que són. Parlem de la percepció.
<i>Les coses no són el que semblen</i>	

Descripció:

A través d'una sèrie d'imatges parlarem i reflexionarem sobre la percepció. Com no les coses són sempre com pensem que són i que hem de fer segones mirades.

Competències:

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

Objectius:

Aprendre a fer una segona mirada a les coses que ens passen.
Treballar la percepció com eina de recepció d'informació.

Material necessari:

Diverses imatges sobre percepció.

Espai:

Aula

Temps:

Una sessió

Procediment:

Procedirem a passar les imatges i visionar els vídeos d'atenció i farem explicacions sobre com funcionen els mecanismes de percepció en les persones.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

És un treball que acostuma a impactar força. És important aprofitar aquest impacte en la reflexió: podem plantejar com a exercici posterior buscar i parlar de situacions en les que hagi semblat una cosa i després hagi esta una altra. Altres aspectes de la reflexió a propiciar:

La necessitat d'informació per a poder tenir una idea de les coses i no deixar-se portar per les primeres impressions.

Suggeriments metodològics:

Cal fer una recerca d'imatges sobre percepció i elaborar una presentació per veure conjuntament amb els alumnes en projecció. Hi ha força material al respecte en internet.

És una sessió divertida. Podem ampliar-la amb temes de màgia i il·lusionisme que reforcin la idea força que estem treballant. Podem proposar portar jocs de màgia per fer als companys i companyes i que després puguin ser explicats per reforçar els continguts que treballem (treball col·laboratiu, expressió en grup, treball en equip...)

Per aprofundir: Els tems de percepció són temes recurrents a la psicologia. La PNL (Programació Neurolingüística) és una disciplina que la treballa força.

http://docuteka.net/pdf/bintroduccionb-ba-lab-bpnlb-ub_ff2da2d75d41151fef92dac390860332

<http://www.redesparalaciencia.com/tag/percepcion>

<https://www.youtube.com/watch?v=6yWmxM-R1ec>

Alguns materials de percepció:

https://www.youtube.com/watch?v=o_dgVt5UU9c

<https://www.youtube.com/watch?v=IZI-3dnrkY>

ATENCIÓ: en fer servir vídeos d'internet poden anar precedits d'anuncis de publicitat. Cal revisar el contingut i tenir preparat el vídeo sense aquest anunci per evitar sorpreses.

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Imatges des d'internet. Programa "Redes para la Ciencia". Youtube.

Activitat 11	Hem parlat molt d'emocions , tant que les ficarem fins i tot per les orelles. Volem veure com la percepció no només és visual, com la oïda i altres sentits també ens podem evocar emocions.
Emocions per les orelles!	

Descripció:

Farem servir diverses músiques per veure quines emocions ens produeixen

Competències:

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

Objectius:

Veure mecanismes de potenciar estats emocionals.
Practicar l'escolta activa.

Material necessari:

Ordinador o reproductor per a les músiques de forma amplificada (format MP3)

Espai:

Aula

Temps:

Una sessió

Procediment:

Apagarem la llum i intentarem crear un clima relaxant. A la taula només demanem la llibreta i un llapis per apuntar. Indiquem que hem de seure còmodes i relaxats i que escoltaran una música. Ho han de fer amb els ulls tancats i sense fer cap comentari fins que finalitzi. Un cop acabi han de prendre nota sobre l'emoció que els evoca. Després de cada música debatem i opinem sobre el que hem percebut. Les músiques suggerides són:

BSO "The Omen" (La profecia)

Tequila "Salta"

Orff "Carmina Burana"

BSO "Tiburón"

Diego Torres "Color Esperanza"

Pau Casals "El cant dels ocells"

Bach "Tocata y fuga"

ACDC "It's a long way"

(aquesta és una llista suggerida que es pot ampliar i/o modificar)

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Guiarem la reflexió a partir de la pregunta genèrica "quina emoció t'ha evocat o has sentit" per debatre després sobre el grau d'acord.

Suggeriments metodològics:

Podem ampliar aquesta activitat demanat que el dia següent portin una cançó o música que els evoqui algun tipus d'emoció. L'Escoltem a classe i expliquem als companys quina emoció ens produeix, perquè, si va lligada a algun esdeveniment quan l'escoltem...

Una altra proposta d'activitat seria: sobre la projecció d'una imatge del mar (podem buscar una gravació per internet) que projectarem sense so, anem posant diferents músiques:

La BSO de "Tiburón"

La BSO de "Piratas del Caribe"

Una música relaxant

"Surfing USA dels Beach Boys.

La reflexió la conduïm a partir de com una mateixa visió ens produeix emocions diferents si canviem el so que la acompanya

NOTA: les músiques són fàcilment localitzables a www.youtube.com o d'altres plataformes.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Elaboració pròpia

BLOC 2: RESOLUCIÓ DE CONFLICTES

Activitat 12	Anem a començar el tema de Resolució de conflictes i farem una dinàmica "pont" amb la que parlarem de coses que hem fet i ens introduirà en el tema dels conflictes. També parlarem de comunicació, empatia, assertivitat, escolta activa...
La cadira cega	

Descripció:

Aquesta és una dinàmica d'exterior i força moguda. Hem de donar instruccions a un company/a que va amb els ulls embenats però amb elements que dificultaran la comunicació i això posarà a prova la nostra regulació emocional.

Competències:

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

Objectius:

reflexionar sobre la comunicació.

Prendre consciència del meu estat emocional.

Treballar l'empatia.

Potenciar el treball col·laboratiu.

Material necessari:

Una cadira i mocadors grans o peces de roba per tapar els ulls

Espai:

Exterior: pati

Temps:

Una sessió

Procediment:

Dividim el grup en quatre. Cada petit grup es situa en una cantonada de la pista del pati (farem servir una pista esportiva de futbol sala o de basquet). Un dels membres porta els ulls embenats i es separa uns dos metres del seu grup. El professor situa una cadira en un punt de la pista que consideri el màxim d'equidistant. Les consignes prèvies són: el company amb els ulls tapats ha d'aconseguir seure en la cadira amb les indicacions que donaran els components del grup que no podran moure's de la posició inicial en cap moment. Un cop algú segueix tornem a començar tapant els ulls a un altre membre del grup i canviant de lloc la cadira

Guia per a la reflexió o treball posterior:

A mida que la persona amb els ulls tapats s'allunyi serà més difícil la comunicació: caldrà cridar, sentirà instruccions d'altres grups... Els membre del grup han de saber organitzar-se per donar les instruccions, pensar i elaborar estratègies per fer-se entendre (això no ho direm en cap moment, és el que pretenem observar). Per a la reflexió posterior farem les preguntes següents:

Com t'has sentit quan donaves instruccions?

Com t'has sentit quan portaves els ulls tancats?

Quines dificultats has trobat per fer-te entendre o per entendre els teus companys?

Quines emocions hem experimentat en la dinàmica i en quines situacions?

Suggeriments metodològics:

Hem d'estar pendents que els membres dels grups no es moguin del lloc inicial, si algú es mou la persona embenada haurà de tornar a començar.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Elaboració pròpia basada en jocs populars.

Activitat 13	Aquesta dinàmica entra de ple en la resolució de conflictes i busca evidenciar els nostres estratègies primàries per resoldre conflictes
La Passarel·la	

Descripció:

Dos alumnes es troben en mig d'una passarel·la i han de resoldre com continuen el camí.

Competències:

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Mostra iniciativa per implicar-se en activitats i formar part de grups.

Objectius:

Veure les estratègies que tenim per resoldre conflictes.

Experimentar una situació de conflicte.

Reflexionar sobre la forma en que resollem els conflictes.

Material necessari:

4 pilotes i una bancada estreta de gimnàs (d'uns 20-25 cm d'amplada). Si no en disposem podem marcar un camí d'aquesta amplada amb cinta al terra, però busquem la "sensació de caure" que proporciona la bancada.

Espai:

Exterior o gimnàs

Temps:

Una sessió

Procediment:

Situem al gran grup a ambdós costats de la passarel·la i repartim de forma aleatòria nombres a un cantó i la mateixa quantitat i ordre en l'altre (l'objectiu és fer parelles). Anem citant les parelles a partir del nombre adjudicat i situem una persona a cada canto del banc. Els donem dos pilotes a cadascú i els donem les instruccions: han de portar les pilotes a l'altre cantó sense caure del banc. No poden parlar entre ells. La resta de persones no poden donar cap instrucció. No donem més instruccions malgrat les preguntes que sorgeixin.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Observarem com resolen la situació de trobar-se al mig de la passarel·la. Trobarem

diferents formes: els que col·laboren els que busquen complir el seu objectiu i intenten fer fora a l'altre... Això és el que pretén aquesta dinàmica. Altres aspectes a observar són: qui pren la iniciativa, com es reacciona davant d'accions violentes (haurem d'estar atents!)

Per a la reflexió es poden plantejar les preguntes:

Com t'has sentit?

Que és el primer que has pensat en veure al teu company/a a l'altra costat?

Que ha passat?

(als que hagin siguts "expulsats" de la passarel·la) Com us heu sentit?

Si hi han accions col·laboratives caldrà fer-les servir com a exemples durant gran part dels continguts a treballar.

Suggeriments metodològics:

Podem anar repetint variant instruccions como:

Poder parlar

Guanya qui ho faci primer

Cal estar atents al factor competència (de competir) que pot fer que es desencadenin accions violentes per empènyer i fer fora sistemàticament al company/a.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Basat en un joc popular d'esplai.

Activitat 14	Una altra situació de conflicte a través d'una dinàmica. En aquest cas la situació permet i planteja diàleg i volem veure com es mostren els interessos (o no).
La Taronja	

Descripció:

És un "role playing". Pot ser abans de començar hem d'aclarir que és aquesta tècnica i el que implica (posar-se en situació, assumir el rol explicat al guió i actuar en conseqüència).

Competències:

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.
 Realitza argumentacions per dialogar, negociar i prendre decisions col·lectives de forma respectuosa.
 Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Objectius:

Veure les estratègies que tenim per resoldre conflictes.
 Experimentar una situació de conflicte.
 Reflexionar sobre la forma en que resollem els conflictes.

Material necessari:

No necessita material

Espai:

aula

Temps:

Una sessió

Procediment:

Formem parelles de forma aleatòria i a cada membre li repartim una de les fitxes de situació (A i B). Els demanem que la llegeixin i que un cop fet evitin parlar del que diu els el seu paper ni l'ensenyin a l'altra. Han d'actuar com si fossin la persona indicada en el guió. Se'ls explica que ara cal "actuar" comportant-nos com ho fariem si ens trobessin en aquella situació: hem de dir el que diríem i mantenir la conversa de forma "real" amb l'altre.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

La fitxa conté les preguntes sobre les farem la posta en comú per a la reflexió. Cal primer la reflexió individual. Volem parlar sobre les diferents maneres en que hem resol

aquest conflicte. Parlem també a la reflexió sobre les semblances o diferències amb la dinàmica d'ella passarel·la.

Suggeriments metodològics:

Pot ser adient dedicar una estona a explicar el que és un *rol playing* per tal de poder realitzar correctament l'activitat.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: Fitxa de treball

Font:

Aquesta activitat es troba en multitud de manuals i guies de resolució de conflictes. Una d'elles on, a més, trobarem més recursos:

http://www.xtec.cat/~jcruz/recursos/conflictos/resolucio_conflictos.pdf

RECURS

Fitxa núm. ____ / A

Nom: _____ curs _____

LLEGEIX ATENTAMENT AQUESTA SITUACIÓ, HAS D'INTENTAR ACTUAR A PARTIR DEL QUE AQUÍ ES DESCRIU:

A la classe ciències us han demanat de portar una taronja per tal de fer un experiment amb la seva pell. Aquest experiment és una pràctica d'un tema que esteu treballant i que et donarà una nota que necessites per poder aprovar. A més, ja us ha avisat que si us oblideu la taronja i no podeu fer la pràctica quedareu suspesos de l'avaluació.

T'acabes d'aixecar i t'has recordat del tema, fas un bot del llit i corres cap a la nevera. Al mateix temps arriba el teu germà/germana que també mira a dins de la nevera. Els dos veieu que només queda una taronja. Què feu?

Es tracta que ara feu una simulació de la realitat i us comporteu com ho feríeu en trobar-vos en aquest cas, dir el que diríeu, etc.

Com s'ha resolt? Qui es queda la taronja?

Què has pensat en el moment de descobrir que queda una taronja?

Explica com t'has sentit durant l'activitat.

Dona la teva opinió personal sobre la forma en que ho heu resolt.



Fitxa núm. ____ / B

Nom: _____ curs _____

LLEGEIX ATENTAMENT AQUESTA SITUACIÓ, HAS D'INTENTAR ACTUAR A PARTIR DEL QUE AQUÍ ES DESCRIU:

Cada matí quan t'aixeques has de prendre un suc de taronja. No saps perquè però des de ben petit ho fas i si alguna vegada t'has oblidat has passat molt mal dia i fins i tot no se t'ha posat bé l'esmorzar. Avui hi ha examen i no et pots arriscar a estar malament. Com cada dia, vas a la nevera a buscar les taronges per al suc i veus que també està allà el teu germà. Els dos veieu que només queda una taronja! Què feu?

Es tracta que ara feu una simulació de la realitat i us comporteu com ho feríeu en trobar-vos en aquest cas, dir el que diríeu, etc.

Com s'ha resolt? Qui es queda la taronja?

Què has pensat en el moment de descobrir que queda una taronja?

Explica com t'has sentit durant l'activitat.

Dona la teva opinió personal sobre la forma en que ho heu resolt.



Activitat 15	Després de vivenciar conflictes anem a parlar sobre les diferents formes que tenim de pensar quan entrem en conflicte. Ens basarem en la proposta de Covey i Covey Jr., sobre la visió “guanyo-guanyes”.
Les formes de pensar en conflicte	

Descripció:

Explicació a partir de la proposta de Stephen Covey i Sean Covey al seu llibre “*Los 7 hábitos de los adolescentes altamente efectivos*” i que deriva dels estils d’afrontament de conflictes.

Competències:

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Objectius:

Aprendre els quatre estils d’afrontament de conflictes.
 Reflexionar sobre els pensaments a l’hora de resoldre conflictes.
 Aprendre fórmules de resolució pacífica de conflictes.

Material necessari:

Espai:

Aula

Temps:

Dos sessions

Procediment:

Recuperarem les reflexions fetes en les anteriors dinàmiques i demanem als alumnes que pensin en les diferents formes de resoldre cada conflicte que han sortit. Anem apuntant a la pissarra els diferents estils que van apareixent (les formes). Demanem, un cop fet, que es proposin agrupacions possibles en funció de les formes que han sortit. Un cop fet iniciem les explicacions sobre els estils d’afrontament i els quatre pensaments amb els que abordem els conflictes. A mida que apareixen els anem situant en la classificació que hem obtingut i anem obrint debat i demanant exemples vivencials de cada estil que aparegui. Finalment presentarem l’estil guanyo-guanyes.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

És important que els alumnes tinguin un esquema amb els quatre estils. Poden donar temps per a l’elaboració pròpia a partir del que s’ha treballat en el gran grup.

Suggeriments metodològics:

Per aprofundir:

<http://autoreflexivitat.blogspot.com/2011/12/estils-afrontament-en-els-conflictes.html>

<http://www.viumarratxi.cat/des-del-concepte-de-conflicte-familiar-fins-al-de-mediacio-part-2/>

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Covey,S. (2012) *Los siete hábitos de los adolescentes altamente efectivos*, Debolsillo, Barcelona.

Activitat 16	Anem a practicar el pensament “guanyo-guanyes”
<i>Ovelles blanques, ovelles negres</i>	

Descripció:

A partir d'un vídeo que planteja una situació de conflicte, pensem en un final possible per grups a partir del debat i proposem solucions.

Competències:

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres.

Objectius:

Aplicar a la resolució de conflictes principis de resolució pacífica.

Comprendre les bases del pensament col·laboratiu en la resolució de conflictes.

Material necessari:

Equip de videoprojecció

Espai:

aula

Temps:

Una sessió

Procediment:

Fem grups de tres persones i visionem el vídeo. Un cop l'hem vist deixem temps per al debat per tal de proposar una solució al conflicte a partir del que hem vist. Després, en gran grup debatem i exposem les nostres propostes per consensuar la que trobem més adequada entre tots i totes. Posteriorment analitzem els pensaments que han aparegut en els propostes i en el procés de debat.

Vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=bYXurEI3EBA>

ATENCIÓ: en el primer visionat hem d'estar atents a tallar el vídeo abans es doni la resolució

Guia per a la reflexió o treball posterior:

A partir d'aquest moment podem fer servir el propi debat com una situació en la que podem reflexionar sobre el tipus de pensament que apareix en les nostres discussions... fem servir el guanyo guanyes?

Suggeriments metodològics:

És u bon moment per anar introduint (o reafirmant) als debats les fórmules d'estil col·laboratiu i constructiu (inici d'intervencions amb "jo penso, jo opino", escolta activa...)

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

<http://es.scribd.com/doc/180964407/OVEJAS-BLANCAS-OVEJAS-NEGRAS-Dinamica-de-resolucion-de-conflictos>

Activitat 17	Anem a aplicar el que hem pogut veure amb exemples nostres del dia a dia
Practiquem resolucions!	

Descripció:

A partir de casos proposats pels propis alumnes practicarem resolucions i mirarem d'observar els pensaments que hem fet servir.

Competències:

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres.

Objectius:

Practicar el pensament col·laboratiu en la resolució de conflictes.

Prendre consciència de la forma en que resolem conflictes.

Material necessari:

Folis i bolígrafs

Espai:

Aula

Temps:

Una sessió

Procediment:

Fem grups de tres i demanem que escriguin un conflicte el més real possible que hagin tingut o observat definint tots els seus elements: situació, persones implicades, que ha causat el conflicte, que està passant... Un cop fet intercanviem els conflictes amb altres grups que han de proposar una solució. El conflicte ha de rodar el màxim possible per tal que podem veure no només una proposta de resolució. La proposta ha d'estar debatuda i consensuada entre el grup. Posteriorment exposarem al ran grup i debatem els resultats.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

S'ha de conduir un procés de debat on les nostres intervencions estiguin dirigides a preguntar sobre els tipus de pensaments que hi ha, Formularem preguntes del tipus: Quins eren els interessos dels personatges?

Que volen?

Què donen a entendre que volen?

Suggeriments metodològics:

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Elaboració pròpia

LA MEVA OPINIÓ

Activitat 18	Portem molt temps fent servir el debat com a eina. Els debats, l'opinió de l'altre, quan és diferent, pot començar un conflicte. Parlem dels mecanismes per expressar opinions. Comencem amb una dinàmica de distensió que treballa el ser focus del grup.
Simó diu	

Descripció:

Simó diu és un joc molt antic i clàssic que ajuda a treballar l'atenció, l'escolta i la por a ser el focus del grup davant una equivocació.

Competències:

Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres.

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Objectius:

Tenir una estona de distensió amb el grup.

Fomentar la cohesió de grup

Treballar l'escolta activa.

Material necessari:

Espai:

exterior

Temps:

Una sessió

Procediment:

Les bases del joc són les pròpies del joc clàssic "Simon diu". Un dels alumnes es situa davant del grup i comença a donar instruccions que sempre han de començar per la frase "Simó diu...". Per exemple: *Simó diu toca't el cap*. Llavors tothom s'ha de tocar el cap. Qui no ho faci queda eliminat. Si diu *Toca't el cap* (sense haver-ho precedit de "Simó diu") i algú se'l toca quedarà eliminat ja que no ha començat per la frase de referència. Així fins que quedi un. Per ser àgil, quin mana ho ha de fer ràpid sense pensar gaire.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Que ens ha calgut per no quedar eliminats?

Que era important en aquest joc?

Que calia fer per poder guanyar?

La reflexió l'enfoquem a la necessitat d'atenció quan algú ens vol dir alguna cosa i d'escoltar allò que diu i no allò que creiem que diu. És important també veure que no passa res si ens equivoquem, tothom ho podem fer, de fet en el joc sempre queda un i no sempre és el mateix

Suggeriments metodològics:

Hem d'estar atents a l'agilitat de qui mana per no fer-lo avorrit, si no es fa ràpid no funciona bé el joc.

Per aprofundir: http://es.wikipedia.org/wiki/Simón_dice

<http://www.iesmarmenor.org/JuegosPatioCalle/Fichas/Simon%20dice.pdf>

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Joc popular adaptat.

Activitat 19	Tots tenim una opinió sobre les coses. La única manera de fer-la conèixer és expressant-la. La única manera de conèixer la dels altres és haver prestat atenció a la seva expressió (escoltar-la, llegir-la...). Però tenim clar el que és una opinió. Fem parada per parlar d'una cosa que tots en tenim i potser no ens hem adonat.
Què és una opinió	

Descripció: Volem veure els elements essencials amb els que construïm el concepte d'opinió per posar en valor cada un dels seus aspectes. Ho farem a partir d'una tècnica nominal de grup com les que ja s'han fet servir.

Competències: Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació. Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres. Coneix els mecanismes de presa de decisions més immediats per tal de fer-ne ús d'acord als interessos propis i col·lectius.	Objectius: - Conèixer el que és i el que no és una opinió. - Descobrir que tots i totes en tenim opinió - Veure una fórmula d'expressar opinió nova. - Experimentar una tècnica de treball col·laboratiu
---	---

Material necessari: Trossos de paper (1/8 de foli) i celo o "pos-it", Paper d'estrassa (pot fer-se a la pissarra)	Espai: Aula classe	Temps: Una sessió
---	------------------------------	-----------------------------

Procediment:
El procediment serà el de recollida d'opinions i treball de grup (Tècnica Nominal de Grups). La mateixa tècnica que hem anat fent servir als finals de trimestre des de primer curs. Busquem, però, ara una pregunta amb certa conflictivitat.
En el llençol de paper situarem un "títol" Ben destacat que serà la pregunta de treball. A

cada alumne li donem un tros de paper i li diem que ha d'escriure el que opina sobre la pregunta (o la resposta que donaria) amb les seves paraules. En aquest cas no ens cal però la tècnica permet que demanem fer-ho en lletra majúscula (*d'impremta*) i amb un mateix bolígraf (tots blau o negre) per tal de mantenir un anonimat i no s'identifiqui. Aquesta aspecte és ideal si la pregunta que volem treballar pot ser conflictiva per a alguns alumnes (p. e. *"què opines del professor/a"*). Es recullen els papers i es van llegint d'un en un a mida que es pengen al mural de paper o la pissarra (es pot fer de manera agrupada per temes, sempre consensuant amb el grup el lloc on penjar-la). Es demana al grup que poden fer preguntes i demanar aclariments sobre el que hi ha. Els aclariments els pot fer qualsevol o pot no haver cap (l'autor decideix mantenir l'anonimat tot i que es pot indicar que podem començar per dir *"jo penso que qui ha fet aquesta nota volia dir..."*). (Cal deixar clar que ara aclarim però no valorem).

Un cop fet comencem el treball de ressaltar les paraules que creiem clau i debatem amb el grup amb quines estem més d'acord i amb quines no per elaborar una definició de grup.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

És important que el professorat mantingui el missatge que les opinions de les persones no es jutgen ni es valoren, es respecten i que, en tot cas, el que sí que es pot és opinar diferent. Indicarem que les nostres intervencions al debat han de començar per expressions com "jo opino...", "jo penso...", "des del meu punt de vista" i evitarem las del tipus "això no és així, això és mentida", "però que dius!", etc.

Un cop les definicions estiguin exposades cal identificar els elements comuns i més importants que ens ajudin a clarificar el que és una opinió (paraules com expressió, punt de vista, idea, aportació...). El producte final seria una definició conjunta construïda a partir de totes les opinions que farem constar a la llibreta de treball. Es pot demanar als alumnes que expliquin breument com s'ha arribat a aquesta definició.

Suggeriments metodològics:

Quest és un exercici doble: per treure el concepte de forma col·laborativa i no aportat pel docent i per aprendre en la pràctica (ja estem debatent). És per això molt important estar pendent de la forma: respecte de les paraules, qui vulgui parlar demana paraules i tot el que s'ha expressat en l'apartat anterior. Uns suggeriments metodològics interessants per a tots els debats serien (en funció de l'estat del grup):

- Per treballar la idea de "tenir la paraula" podem tenir un objecte físic (per exemple

una lletra P, un micròfon de peu de joguina, etc., però un objecte ja identificat per tots els debats i que estigui permanentment a classe). Aquest objecte és “la paraula” i el moderador el que fa és “donar” la paraula a qui li toca parlar i nomé pot parlar el que estigui “en possessió” de la paraula (llavors, de l’objecte), quan acabo li passo a qui li toqui parlar (ho pot fer el moderador/a o la mateixa persona que acaba de parlar). Aquest entrenament ajuda a reforçar la idea de possessió de la paraula.

- El rol de moderador/a ha de ser atribuït de forma rotatòria a l’alumnat. Dins del mateix debat pot ser rotatiu amb un sistema semblant al de la paraula (un objecte que l’identifiqui).

Per aprofundir:

<http://www.innovaforum.com/tecnica/tgn.htm>

Parcerisa, Artur, (1999): *Didàctica en l’educació Social*. Barcelona. Graò. Pp 104-108

<http://elmetaplan.blogspot.com.es> (explicació de la tècnica del *metaplan*, una tècnica interessant de grups en la que es basa especialment l’activitat).

Les indicacions metodològiques que es fan a l’apartat corresponent, prèvia les fitxes d’activitats.

Material de treball per a l’alumnat: el seu material habitual

Font: elaboració pròpia, materials citats a l’apartat “Per aprofundir”

Activitat 20	Opinar, debatre, expressar opinions i escoltar les opinions dels altres són eines bàsiques en la comunicació pacífica i la resolució de conflictes. Aquesta activitat pretén centrar-nos en el mecanisme del debat trivialitzant el tema. Constantment estem debatent en les reflexions però amb aquesta activitat pretenem fer aprada per reflexionar en el mecanisme i utilitat del debat.
El Gran Debat	

Descripció: Els debats són espais d'argumentació, expressió de les opinions pròpies i escolta de la dels altres. Escollim un tema força trivial practicarem la forma de debatre i, sobre tot, l'elaboració i exposició d'argumentacions.

Competències: Diferencia els interessos particulars dels del grup (col·lectius) en situacions de treball conjunt prenent en compta l'interès de la col·lectivitat. Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives. Fa ús dels mitjans col·laboratius propis de l'entorn 2.0 per buscar, crear i compartir informació i en les seves activitats quotidianes des d'una conducta crítica i constructiva.	Objectius: Aprendre a resoldre conflictes de forma pacífica. Saber expressar els meus interessos Posar-me en el lloc de l'altre.
---	--

Material necessari: Sala ordinadors, i/o dispositius per a recerca d'informació.	Espai: Aula classe, aula d'informàtica	Temps: 3 sessions
--	--	-----------------------------

Procediment:
1ª sessió. Sense parlar de debats, plantejarem que volem saber quin és el superheroi o superheroïna més poderós/a de la que ens han presentat les pel·lícules i còmics. Comencem per elaborar una llista a la pissarra. Un cop feta votarem i escollirem els 5 més votats. A partir d'aquí demanem al grup que formin grups amb aquest personatge

com a preferència. Caldrà negociar per equilibrar els grups. Un cop fet presentem l'activitat: farem un debat per decidir quin és el realment més poderós/a. Hem de deixar clar que no és tracta del que més ens agradi sinó d'analitzar i debatre sobre els poders que tenen. Caldrà informar-se i elaborar argumentacions a favor de cada personatge que construirem en grup. La segona sessió ha de servir per fer la recerca d'informació (que poden avançar personalment fora de classe) i per preparar les argumentacions. A la tercera sessió es farà el debat.

2^a Sessió: a l'aula d'informàtica (o a classe amb els mòbils) se'ls demana la recerca d'informació per a les seves argumentacions. Cal expressar que les argumentacions han d'estar fonamentades clarament i o han de ser suposicions. En el debat remarcarem el que és opinió i el que és una dada objectiva que aportem a partir d'informació.

3^a sessió: és el moment del debat. Disposarem les taules en cercle i cada grup seurà agrupat. La moderació la farà el dinamitzador per tal de poder anar destacant els elements de funcionament: ordre de paraules, respecte en les intervencions, no parlar alhora...

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Un cop fet el debat, la reflexió cal dirigir-la a la forma i no tant al resultat (òbviament).

Com t'has sentit en el debat?

Com creus que ha influït el parlar d'informacions que es podien contrastar?

Quines actituds han afavorit el debat?

Quines actituds han dificultat el debat?

El dinamitzador/a hauria de anar realitzant la anàlisi dels elements que surtin recollint-los per poder fer-los visibles i posar en valor els que afavoreixen el debat de les idees.

Suggeriments metodològics:

Podem incloure una proposta de mirada crítica a debats televisius: es fan correctament?

Permeten la tramesa d'informació? Són respectuosos amb les persones?

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Elaboració pròpia

LA PRESA DE DECISIONS

Activitat 21	Hi han diferents formes de prendre decisions en grup. Aquesta activitat ens vol fer veure com procedim per prendre decisions i com la manera de fer-ho és important per satisfer els interessos dels implicats. A més podem veure la importància que té que ens representin correctament.
El Vaixell	

Descripció:

Es planteja una situació de rol: el vaixell on anem s'enfonsa i hem d'anar a una barca salvavides amb un número limitat d'objectes. Per petits grups escollirem objectes. Després anirem escollint un representant que defensarà les nostres eleccions un grup més gran. Posteriorment es farà el mateix en gran grup.

Competències:

Diferencia els interessos particulars dels del grup (col·lectius) en situacions de treball conjunt prenent en compte l'interès de la col·lectivitat.

Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres.

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Realitza argumentacions per dialogar, negociar i prendre decisions col·lectives de forma respectuosa.

Objectius:

Treballar les diferents formes de prendre decisions: el consens i la votació (majories simples, absolutes, etc.)

Material necessari:

Quadern i bolígraf

Espai:

Aula

Temps:

Una sessió

Procediment:

Es planteja el rol-situació al grup:

Som a un vaixell en mig de l'oceà. De sobte sona l'alarma, s'està enfonsant i hem d'abandonar el vaixell cap als bots salvavides. Allà només ens podem emportar uns objectes de una llista. No sabem quan temps podem estar al bot ni el que pot passar, estem al mig de l'oceà.

Un cop plantejada la situació s'escriu la llista d'objectes a la pissarra: una manta, una lot, una corda, un pistola de bengales, una farmaciola, una ràdio, una capsa de llumins, aigua per cinc dies, dinar per cinc dies, fil de pescar, crema solar, armilles salvavides i una navalla gran.

Les instruccions són: d'aquests objectes només podem portar cinc al bot salvavides i hem d'escollir entre tots quins cinc.

LA fórmula serà la següent: primer cada alumne elabora la seva llista personal numerant en importància de l'1 al 5 els objectes. Posteriorment fem grups de sis i hem de fer una única llista entre els tres. Disposem d'un màxim de 15 minuts. Acabada aquesta llista hem d'escollir un representant del nostre grup.

Ens reunim en gran grup en un cercle. Al centre s'han de situar els representants d cada grup. Ara entre ells han d'elaborar una única llista. El seu debat serà públic amb una durada màxima d'altres 15 minuts.. Els representants hauran de defensar la llista de grup, no les seves preferències. El gran grup no pot dir res durant aquest debat final. Només pot anar recollint observacions a partir d'elles següents preguntes:

- Creus que es defensen els interessos del teu grup? Perquè sí perquè no?
- Anota aquelles coses (comportaments, frases que ha dit, estil de comunicació, etc.) que creus que han fet que el teu representant hagi fet una bona defensa o no l'hagi fet.
- Apunta tantes emocions com vagis sentit en veure el debat i justifica-les.

Un cop finalitzat és el moment d'ela reflexió en grup.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Iniciar debat a partir de les preguntes anterior afegint preguntes sobre com a nanat la decisió en petit grup:

- Has defensat la teva llista?
- Has fet canvis a partir d'arguments d'altres companys?
- Com ha estat el teu posicionament? Estaves disposat/disposada a fer canvis?
- Com t'has sentit.
- Com heu arribat a l'acord de la llista única. Explica-ho. Trobaries altres formes?

Suggeriments metodològics:

Serà una activitat sorollosa en els primers debats. Podem proporcionar espais diferents als grups si és possible (aules contigües, deixar-los baixar al pati...) per no condicionar les seves discussions en sentir-se uns a altres i per afavorir no hagin de cridar per escoltar-se. És important que els indiquem seguir les normes de debat. A tal efecte poden anomenar un moderador prèviament.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Adaptació pròpia. Aquesta dinàmica també es troba amb el nom de *el coet, viatge a la lluna, la NASA, la illa deserta, la balsa*, etc.

Activitat 22	En les argumentacions i expressió d'opinions treballem moltes vegades amb hipòtesis o suposicions a partir de fets observables o informació disponible. Aquesta dinàmica ens ajuda a veure els elements de raonament lògic per a la realització de teories
<i>El detectiu</i>	

Descripció:

S'exposa un cas d'assassinat amb una sèrie de pistes i es demanarà que per grups treballin amb les pistes per tal d'arribar a la resolució del cas.

Competències:

Expressa la seva opinió en públic per tal de ser escoltat des del respecte a les opinions dels altres.

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Realitza argumentacions per dialogar, negociar i prendre decisions col·lectives de forma respectuosa.

Objectius:

Practicar l'expressió de l'opinió

Defensar arguments

Elaborar argumentacions per defensar opinions.

Valorar el diàleg amb els altres

Conèixer la forma de debat constructiu.

Potenciar el pensament creatiu.

Material necessari:

Document annex de pistes, tisores per retallar, sobres per incloure les pistes (opcional)

Espai:

Aula classe

Temps:

Una sessió

Procediment:

Formem grups de sis alumnes aproximadament. Reunim als grups disposant la classe per a treball cooperatiu (taules agrupades que permetin la reunió i debat del grup d'alumnes).. Els exposem el cas:

«S'ha comes un assassinat, fins a ara inexplicable. Certes pistes poden , ajudar-nos en

l'esclariment de la mort. Aquesta serà la tasca que ara us encomana la policia. El grup ha d' esbrinar:

- - El nom de l'assassí.
- - L'arma.
- - L' hora que es va cometre l' assassinat .
- - El lloc.
- - El motiu.

Pistes:

S'annexen les pistes per tal que siguin retallades. S'han de fer tants jocs com grups facin l'activitat. Les pistes s'han de repartir entre els membres del grup de manera que cada un aportarà la seva informació al debat.

A cada grup li lliurem un sobre amb les pistes retallades i els demanem que se les reparteixin entre tots els membres del grup. Les 24 pistes es reparteixen sense saber els eu contingut. Així cada alumne disposa d'una informació que anirà decidint aportant en un moment donat. Es tracta de començar a fer hipòtesis sobre el que ha pogut passar i anar contrastant les pistes per tal de poder arribar a una resolució del cas. Cada grup haurà de redactar la seva pròpia resolució argumentant les proves que ho confirmin.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

A la reflexió hem de poder parlar sobre el que és una hipòtesis, una teoria, una suposició. Un cop resolt demanem una definició d'aquests conceptes per arribar a una elaboració conjunta del concepte de l que prendrem nota. Durant el procés és important reflexionar sobre la importància de les argumentacions, de fer afirmacions que tinguin un recolzament i/o una constatació possible i diferenciar del que siguin únicament opinions.

Suggeriments metodològics:

Com sempre es interessant tornar a fer veure que l'elaboració de la definició ha estat un treball conjunt del grup amb aportacions pròpies.

Seguint la tècnica del debat, a cada grup demanem que escollin un moderador/a per al treball de discussió un/una portaveu per exposar els resultats al gran grup.

Per aprofundir:

Més casos d'aquests tipus:

https://docs.google.com/document/d/1XOOWyxHS8ouCVxKNOy_uIHYeAqv79YGq69JwHKwK7Ys/edit

Material de treball per a l'alumnat: Les pistes i el seu quadern de treball.

Font: Diverses fonts utilitzen aquest cas sense precisar l'autoria:

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ies_carlos_cano/Departamentos/orientacion/Profes2/Tenemos%20un%20problema.pdf

<https://proyectosocialvlc.files.wordpress.com/2012/04/se-ha-cometido-un-crimen.pdf>

<http://dinamicadegrupo-charly.blogspot.com.es/2010/04/dinamica-de-afrontamiento.html>

http://bizkaia.net/Home2/Archivos/DPTO8/Temas/Egin_Ekin/manual_profesorado.pdf

PISTES

1. La Sra. Hernández havia estat esperant a la porteria del edifici a que el seu marit plegués de la feina.
2. L'ascensorista va deixar de treballar a les 12,30 de la nit
3. El cadàver de Jordi Roig va ser trobat al parc.
4. El cadàver de Jordi Roig va ser trobat a la 1,20 de la matinada.
5. Segons l'informe del forense, Jordi Roig, havia estat una hora mort quan van trobar el cos.
6. La Sra. Hernández no va veure a Jordi Roig abandonar l'edifici per la porteria quan ella era esperant.
7. Taques de sang corresponents al tipus de la de Jorge Roig van ser trobades en el garatge del soterrani de l'edifici.
8. La policia no va poder localitzar a Josep Pérez després de la mort.
9. Sang del mateix tipus de Jorge Roig va ser trobada a la moqueta del passadís de l'apartament de Josep Pérez.
10. Quan va ser descobert, el cos de Jordi Roig tenia una ferida de bala a la cama i una ferida de ganivet a l'esquena.
11. Josep Pérez va disparar a un intrús al seu apartament a mitjanit.
12. Jorge Roig havia quasi arruïnat els negocis de Josep Pérez robant-li els clients amb enganyifes i mentides.
13. L'ascensorista va dir a la policia que ell havia vist a Jordi Roig a les 12,15 de la matinada.
14. La bala treta d'ela cama de Jordi Roig era de la pistola de Josep Pérez.
15. Únicament una bala s'havia disparat de la pistola de Josep Pérez.
16. L'ascensorista va dir que Jordi Roig no semblava ferit greument
17. Un ganivet va ser trobat al garatge del soterrani de l'edifici sense cap empremta digital
18. Havia taques de sang a l'ascensor.
19. La Sra. Hernández havia estat bona amiga de Jordi roig i havia visitat en ocasions el seu apartament.
20. El marit de la Sra. Hernández estava gelós d'aquesta amistat

21. El marit de la Sra. Hernández no va aparèixer a la porteria a les 12,30 de la matinada, al final de la seva jornada. Ella va haver de tornar sola a casa i ell va arribar més tard.
22. A les 12,45 de la matinada, la Sra. Hernández no va poder trobar el cotxe dels eu marit al garatge del soterrani de l'edifici on treballava.
23. La nit de l'assassinat plovia a bots i barrals
24. El matrimoni Hernández tenien forts problemes econòmics.

NOTA: Es recomana fer una ampliació d'aquest fulli i retallar les pistes. Un cop retallades es posen a un sobre per a donar al grup.

Activitat 23	Després de diverses dinàmiques d'aula situarem ara un parell de dinàmiques de distensió que ens ajudin al treball de cohesió
Passem el cercol	

Descripció:

En una rotllana introduïm un cercol de gimnàs (tipus *hulla hop*) de forma que dos alumnes passin els seus braços pel mig a l'hora de tancar la rotllana. Es tracta de passar el cercol per tota la rotllana sense desfer-la en cap moment. Anirem introduint variacions.

Competències:

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Mostra iniciativa per implicar-se en activitats i formar part de grups.

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació.

Objectius:

Treballar la cohesió del grup

Fomentar el treball en equip

Propiciar actituds de col·laboració

Material necessari:

Un cercol de gimnàs o be dos metres de corda tancada fent un cercol

Espai:

Preferentment pati

Temps:

Una sessió

Procediment:

Disposem al grup en una rotllana donant-se les mans. Abans de tancar la rotlla penjarem el cercol del colze d'un dels alumnes de forma que en donar-se la ma amb el company/a quedi aquest incorporat a la rotllana. La instrucció és que hem de desplaçar el cercol per tota la rotllana sense separar les mans del company/a al que estem agafats. (veure procediment a <https://www.youtube.com/watch?v=L5QfvA1KB0I>).

Un cop feta una volta podem introduir variacions:

Superar una marca determinada de temps.

Fer servir dos cercols un a cada meitat de la rotllana i fer que cada un es comenci a

passar en direcció contrària.

Fent la rotllana mirant cap a l'exterior

Amb la rotllana pujada a una cadira (tant interior com exterior).

Sense rotllana, fem grups de sis o set i els disposem en filera de forma que des d'un extrem es comenci a passar el cercol i quan arribi a l'altre extrem aquest alumne es mou fins a l'extrem oposat am l'aro i torna a començar; així successivament de forma que la filera es va desplaçant capa un canto. Es pot organitzar una carrera entre grups (veure procediment a

<https://www.youtube.com/watch?v=vZcPO5Vrpoo>)

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Com ens hem sentit?

Ha estat fàcil? Quines han estat les dificultats?

Quins comportaments o actituds ha afavorit el treball? Per què

Quins comportaments o actituds han dificultat el treball? Per què

Suggeriments metodològics:

El dinamitzador pot formar part de la rotllana. El grup ha de descobrir la forma en que el cercol ha de passar pel seu cos per tal de poder passar a l'altre costat.

Per aprofundir:

(veure vídeos a font)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

<https://www.youtube.com/watch?v=L5QfvAIKB0I>

<https://www.youtube.com/watch?v=vZcPO5Vrpoo>

<https://www.youtube.com/watch?v=iBLYBnI5LkU>

EMPATIA

Activitat 24	Posar-nos en el lloc de l'altre és una habilitat social indispensable. Entendre les seves opinions, els seus posicionaments i reconèixer les seves emocions.
El conte del llop	

Descripció:

Explicarem un conte força conegut però des d'una altra visió i farem un treball de reflexió i creació al respecte.

Competències:

És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.

Objectius:

Conèixer i entendre què és l'empatia.
Aprendre a posar-se en el lloc de l'altre.

Material necessari:

Conte del llop (fitxa annexa)

Espai:

aula

Temps:

Tres/quatre sessions

Procediment:

El dinamitzador/a explicarà el conte sense cap indicació prèvia de la seva procedència. És important que siguin els alumnes els que descobreixin que és una versió d'un conte conegut des d'un altre punt de vista. Es recomana l'explicació directa sense llegir creant clima i amb una certa "interpretació".

Un cop feta la reflexió proposarem la següent activitat per grups de tres:

- Escull un dels contes populars que coneguis i selecciona un personatge diferent del protagonista, el més oposat que puguis. Refés la història posant-te en el lloc d'aquest personatge. Explica clarament la seva visió en funció del comportament dins de la història. (estem demanat fer el mateix que s'ha fet amb aquest conte de la caputxeta).

Cada grup explicarà el seu conte a la resta de companys i companyes. Els demanarem que preparin l'explicació i posada en escena de la història (sense llegir-lo)

A la primera sessió treballarem el conte del llop i introduïm l'activitat, la segona sessió servirà per definir la història i preparar la posta en escena i a la tercera cada grup ha

d'explicar el conte

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Quines diferències hi ha entre el conte que coneixies i aquest altre?

Quina era la teva opinió del llop abans de conèixer aquesta versió?

Quina és ara?

Quins elements han fet canviar la teva opinió?

Suggeriments metodològics:

És important elaborar una reflexió individual sobre el significat de l'activitat per després exposar-la en gran grup per fer conclusions conjuntes que compartirem i anotarem.

En el treball de les històries és important fomentar el treball creatiu per a la posta en escena.

Després de cada explicació cada grup pot guiar un petit debat per reflexionar amb els seus companys sobre el nivell d'empatia que hem tingut amb els personatges (els originals i els de la història canviada).

Les històries poden quedar exposades i també és interessant parlar amb els companys de llengua i de plàstica per fer alguna activitat conjunta (creació literària, il·lustració del conte).

Per aprofundir:

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Variacions sobre *The Maligned wolf* de Leif Fearn, San Diego 1974. Relat extret del llibre:

Limpens, Frans (1999) LA ZANAHORIA Ed. Aministia Internacional, Madrid.

Versió de la fitxa:

<http://www.solidaries.org/uploads/pdfs/Dinamiques/Canviem%20el%20conte.pdf>

RECURS:

LA HISTÒRIA DE LA CAPUTXETA VERMELLA SEGONS EL LLOP FEROTGE

El bosc era la meua llar. Jo vivia allà i m'agradava molt. Sempre intentava, fos com fos, tenir-lo ordenat i net.

Un dia de sol, mentre estava recollint la porqueria que havien deixat els turistes vaig sentir passes. Em vaig amagar darrere d'un arbre i vaig veure com s'apropava una filleta amb una panera.

Vaig desconfiar de seguida de la filleta, per què anava vestida d'una manera molt graciosa: tota de vermell i amb el cap tapat per una caputxa, com si no volgués que la gent sabés qui era. Naturalment vaig aturar-la per saber qui era. Li vaig demanar i també li vaig demanar a on anava, d'on venia i tota la resta.

Em va cantar i ballar i va dir-me que anava a veure la seva àvia i que en aquella panera portava el berenar. Semblava una persona honesta, però estava en el meu bosc i, sincerament, tenia una imatge sospitosa amb aquella vestimenta. Així que vaig decidir mostrar-li la gravetat de travessar el bosc sola, sense anunciar-se i anant vestida d'aquella manera.

La vaig deixar que seguís el seu camí, i em vaig avançar a la casa de la seva àvia. Quan vaig veure aquella simpàtica velleta, li vaig explicar el meu problema i ella va estar d'acord en que la seva neta necessitava aprendre una lliçó. La velleta va accedir a amagar-se fins que jo la cridés. De fet, es va ficar sota el llit.

Quan la filleta va arribar, la vaig convidar a l'habitació on era, vestit amb la roba de l'àvia. La filleta va entrar i va dir alguna cosa horrible sobre les meves gran orelles. Havia estat insultat abans, així que vaig tractar de suggerir-li que les meves grans orelles em permetien escoltar-la millor. El que jo volia dir-li era que jo l'estimava i que desitjava prestar-li més atenció al que ella deia. Però ella va fer un altre comentari insultant sobre els meus ulls. Us podeu imaginar com començava a sentir-me amb aquella filleta que semblava tan mona, però que aparentment era una mala persona. De totes maneres, com que sóc partidari de la política de posar l'altra galta, li vaig respondre que els meus "ullots" m'ajudaven a veure-la millor. I va tornar a insultar-me, va riure's de les meves dents. Sé que hauria hagut de controlar-me, però tinc

aquest problema de les dents grosses. I vaig botar del llit i li vaig cridar que les meves dents servrien per menjar-me-la millor.

En realitat, cap llop no es menjaria una filleta, tot el món ho sap. Però aquella filleta va començar a córrer i a cridar per tota la casa. Jo la perseguia per calmar-la. Ja m'havia tret la roba de l'àvia, però això només va empitjorar les coses. De sobte es va obrir la porta i un llenyataire altíssim va entrar amb una destrat. Quan el vaig veure vaig comprendre que estava en problemes. Hi havia una finestra al meu darrera i vaig sortir corrents.

M'agradaria dir que allà va acabar la historia. Però l'avia mai no va contar la meva versió. Ràpidament va córrer el rumor que jo era un animal egoista i dolent. Tothom va començar a evitar-me. No sé què va passar amb la filleta de vermell, però jo no vaig ser feliç per sempre.

Activitat 25	El veritable nom d'aquesta dinàmica seria "el papar traïdor" o "el paper bumerang". El cas és que si donem aquests noms desvetllem la dinàmica així que millor presentar-la com " <i>Fes-ho!</i> "
Fes-ho!	

Descripció:

És una dinàmica divertida. En rotllana i seguts a terra escriurem a un paper una acció per que la faci un company, si no la fa escollirem una penyora per "pagar"!... Però hi ha sorpresa final...

Competències:

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

És sensible a les diferències tant en els altres com pròpies per tal de valorar-les com oportunitats i des del respecte.

Objectius:

Reflexionar sobre l'empatia
Fomentar actituds de respecte a l'altre.
Treballar la cohesió de grup

Material necessari:

Trossos de paper (1/8 de foli),
llapis/bolígraf

Espai:

Aula classe o exterior

Temps:

Una sessió

Procediment:

Si treballem a l'aula serà necessari enretirar les taules i cadires per fer-nos espai lliure. Seurem en rotllana al terra amb un papar i el bolígraf o el llapis. Als alumnes els expliquem que hauran d'escriure en el paper una cosa per tal que una altre company o companya faci (una acció divertida) davant de tots nosaltres. Advertirem que ho hem de fer en secret i sense que ningú ho vegi i que un cop escrit agafarem el paper en una mà i el subjectarem esperant la instrucció de llençar-la al centre de la rotllana. Un cop fet això, la segona ordre serà aixecar-se a per un paper. Un cop tenim el paper, un a un anirem llegint el que ens demana i ho farem. Abans, però de començar ens hem de posar d'acord en la "penyora" a pagar per aquell/a que no ho faci.

ATENCIÓ: Això és el que explicarem. El que realment farem és que quan tots tinguin el

paper preparat per llençar al centre els direm: “canvi de norma! Cadascú obrirà el seu paper i farà el que hagi escrit!”. Per fer-ho divertit podem fer una mica de “teatre” en dinamitzar l’activitat i crear expectativa.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Demanem una reflexió individual per després posar-la en comú. Podem fer les següents preguntes:

Què pensaves quan escrivies el que el teu company o companya hauria de fer?

Pensaves en ell/ella?

Que has sentit en el moment que t’ha tocat fer a tu mateix el que has escrit?

Quin creus que és el missatge d’aquesta dinàmica?

Pots posar exemples de la teva vida i activitat quotidiana que es semblin al que hem experimentat en aquesta dinàmica.

Suggeriments metodològics:

El missatge a treballar es força clar : no vulguis per a un altre allò que no voldries per a tu. La empatia hi és present com a guia de les accions que desenvoluparem cap a altres. LA reflexió ens ha de permetre aprofundir en aquest aspecte.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l’alumnat: (no es necessita)

Font:

Dinàmica habitual en activitats de lleure. Autor desconegut.

L'ESCOLTA ACTIVA

Activitat 26	Ecoltar no només vol dir sentir. Interpretar el missatge de l'altre dependrà del nivell d'escolta que tenim. Amb aquesta activitat valorarem aspectes de la comunicació sense els quals és difícil interpretar correctament el missatge.
<i>El dibuix dictat</i>	

Descripció:

Farem un dibuix a la pissarra i els alumnes, per parelles, hauran de dictar ael dibuix al seu company/a que no l'estar veient

Competències:

Fa servir el treball en equip com una estratègia de construcció col·lectiva des d'actituds de tolerància i cooperació. Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Objectius:

Valorar la comunicació com element indispensable d'entesa.
Aprendre a resoldre conflictes de forma pacífica.
Fomentar actituds cooperatives.
Treballar la responsabilitat.

Material necessari:

El quadern i un bolígraf o llapis

Espai:

Aula classe

Temps:

Dos sessions: una per l'activitat i una altra per la reflexió dels estils d'atribució

Procediment:

Necessitem retirar les taules de l'aula i disposar l'espai només amb les cadires de forma que, disposades de dos en dos i una al costat de l'altre hagi una que miri cap a la pissarra i l'altra cap al lloc oposat. Els respallers de les cadires estaran un a continuació de l'altre però les cadires oposades:



Un cop feta la disposició els situem per parelles. Les indicacions seran: l'alumne que no

mira a la pissarra no es podrà girar en cap moment i serà qui faci el dibuix que li anirà dictant l'altre company que sí el veu. Qui dicta no pot mirar en cap moment el dibuix del seu company/a. No es poden fer preguntes, qui dibuixa no pot parlar. Únicament pot dir "espera" per demanar temps per dibuixar i "segueix" per indicar que es pot continuar. El dibuix el farà el dinamitzador/a a la pissarra. Podria ser qualsevol però es recomana formes geomètriques (es fa un suggeriment a la fitxa adjunta). Un cop fet, esperarem que tothom acabi i ensenyarem el dibuix al company/a i els deixarem uns minuts per que parlin sobre el que han fet i el que ha passat (entre els dos, volem veure les atribucions que fan sobre els possibles errors). A continuació canvien de cadira i qui va dibuixar serà ara qui dictarà. (es proposen dos dibuixos ja que aquest serà un dibuix diferent del primer.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Com us heu sentit?

Quines dificultats has tingut quina escoltaves?

Quines han sigut les teves dificultats quan dictaves?

Com ha canviat la teva visió del teu company o companya quan has assumit el seu rol?

Per que no ha dibuixat correctament el teu company el que li anaves dictant?

Perquè no has pogut dibuixar be el que hi havia a la pissarra?

Suggeriments metodològics:

Si es vol es poden portar els dibuixos fets en una cartolina que enganxarem a la paret o a la pissarra en comptes de fer el dibuix. És important deixar uns minuts quan es mostren el dibuix per tal d'afavorir comentaris d'atribució i estar pendent de registrar-los (prendre nota d'alguns per parlar-ne). El fet d'experimentar els dos rols ens permetrà continuar parlant d'empatia.

La realització d'aquesta activitat ens porta també a parlar dels estils d'atribució: a qui hem fet responsable de les dificultats que hem tingut en l'anterior treball?

Introduïrem els conceptes de resposta Agressiva, Passiva i assertiva i la diferència entre l'actitud de víctima i l'actitud responsable (atenció: cal diferenciar entre el que volem dir amb actitud de víctima o victimista i ser víctima d'un fet). Veure apartat següent.

Per aprofundir:

<http://www.xaviergarcia.com/una-actitut-sumadora-la-proactivitat/>

http://www.aspb.cat/quefem/docs/treball_amb_joves_WEB.pdf

http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M08/web/html/WebContent/u1/a1/activitats.html

<https://prezi.com/saqkpubhsko1/estils-de-comunicacio/>

<https://teresajounou.wordpress.com/2012/09/08/assertivitat-i-estils-de-comunicacio/>

Aquestes consultes ens permetran introduir-nos al concepte d'assertivitat que treballarem més endavant.

Material de treball per a l'alumnat: El seu quadern i llapis.

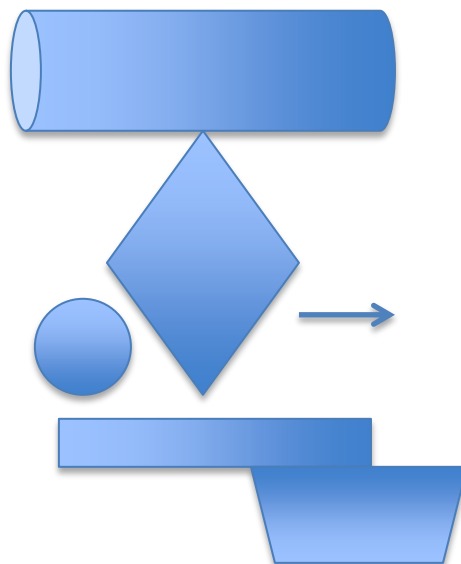
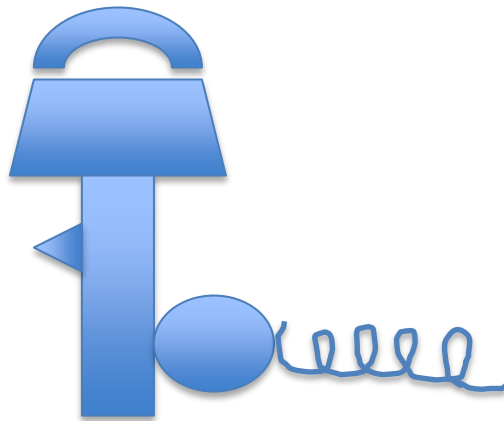
Font:

Sanahuja, Eva (coord.) 2010: *La roda del relleu: donant corda a l'esplai*. Barcelona. Esplais Catalans, col. L'esmolet. Pp. 156-159. Disponible a:

<http://www.esplac.cat/publicacions/lesmolet/roda-del-relleu/>

RECURS:

Dibuixos:



NOTA: Aquests són suggeriments, es poden realitzar altres intentant oferir diversitat d'orientacions espacials.

JO DECIDEIXO, JO ESCULLO, JO IMPORTO

Activitat 27	La satisfacció o frustració en allò que fem, en les persones, en les situacions que vivim te molt a veure amb les expectatives que hi posem. Amb aquesta dinàmica reflexionarem sobre aquest tema a partir de tot el que hem treballat sobre empatia i propers a parlar d'assertivitat.
Les nostres expectatives	

Descripció:

Activitat senzilla que consisteix en fer un salt amb els peus junts cap endavant des d'una senyal al terra. Cada saltador/a haurà de fer prèviament una senyal del lloc on pensa que arribarà en el seu salt.

Competències:

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació.

Objectius:

Entendre que són les expectatives

Descobrir el protagonisme propi en la fixació d'expectatives.

Material necessari:

Un guix o altre elements per marcar una línia al terra i altres punts (gomets, etc., depenent del tipus de terra)

Espai:

Exterior pati, aula o gimnàs

Temps:

Una sessió

Procediment:

Necessitem espai ample a l'aula o sortir a l'exterior. Disposem el grup còmodament, seguts al terra. Dibueixem un senyal al terra i demanem un voluntari/a. Els demanem que es situïn sobre el senyal que hem fet amb els peus junts. Hauran de fer un salt cap endavant però primer hauran d'assenyalar al terra fins on creuen que arribaran. Un cop facin el salt veiem si ho hem aconseguit o no. Ho repetim amb tants alumnes com ho vulguin fer.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

T'ha costat arribar?

Has estat realista a l'hora de fer el senyal?

Perquè l'has posat en aquest lloc? (sabies que arribaries? Per repte? Per no quedar malament?...)

Que sents quan aconseguixes arribar a on has marcat?

Suggeriments metodològics:

Volem reflexionar sobre les notes fites i les expectatives que posem en les coses. Totes dues les fixem nosaltres, ningú més. Si són massa ambicioses o no realistes és molt probable que aparegui la frustració. També és dolent el conformisme: tenir expectatives baixes per no esforçar-nos, etc. La reflexió anirà al voltant d'aquests conceptes.

Un cop hem reflexionat força sobre el tema (hem d'afavorir amb les preguntes que surtin les idees del grup) repetirem l'activitat amb les mateixes persones i mateixes senyals però una variant: aquest cop dos companys/es més intervindran. Una a cada costa del saltador/ l'agafaran pels braços a l'alçada de l'aixella i, aprofitant el seu impuls, l'elevarem i l'acompanyarem en el salt tot el que puguem fins que toqui terra. Després de diversos salts en aquestes circumstàncies donem una consigna a un dels saltadors en secret: que no es doni impuls, que faci veure que el donarà però que al final no ho faci. Observarem que els que subjecten no poden fer res per arribar a la fita i més enllà. Aquesta nova variació ens ha d'ajudar a reflexionar sobre el recolzament dels altres i com ens pot ajudar a arribar més lluny però l'impuls i la voluntat de saltar ha de ser nostre ja que sense això poc es pot fer.

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Activitat popular de lleure. Autor desconegut.

Activitat 28	Amb aquesta activitat fomentarem la reflexió sobre les nostres actituds, la nostra responsabilitat i com es lliguen amb les nostres emocions.
Les tres urnes	

Descripció:

Demanarem als alumnes que pensin en tres fets concrets i els depositarem a diferents urnes de les quals després les anirem extraient per debatre i parlar-ne.

Competències:

Identifica les emocions bàsiques per tal de poder gestionar emocions negatives com la ira en base a relacions assertives i de respecte amb els altres.

Objectius:

Fomentar la cohesió de grup
 Reflexionar sobre les nostres emocions
 Fomentar actituds dialògiques

Material necessari:

Tres capses a poder ser de tres colors diferents (podem folrar unes capses de sabates). Folis de tres colors (a ser possible coincidents amb les capses

Espai:

aula

Temps:

Dos/tres sessions

Procediment:

Hem de preparar les capses com si fossin urnes, amb una ranura a la part superior per poder introduir els papers. Cada urna té un títol: "M'agradaria superar..."; "Em panadeixo de..." i " un problema meu és...". Així doncs demanem als alumnes que escriguin a cada paper la frase corresponent que seguiria a aquest encapçalament i que, un cop fet, la introdueixen e la urna corresponent. Un cop escrits tots els missatges ens disposarem en cercle seguts a les cadires i anirem traient de forma aleatòria de es urnes diferents papers que llegirem en veu alta (és anònim i no en coneixerem els autors). Un cop llegit donem uns minuts per comentar el que ens suggereixi i per donar consells o explicar que faríem nosaltres al respecte.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Com t'has sentit en aquest activitat?

Quins aspectes destacaries?

T'ha estat fàcil posar-te en el lloc dels companys i companyes?

Suggeriments metodològics:

Cal guiar un debat en el que intentem que tothom parli i no es capitalitzi la paraula. És difícil donar instruccions prèvies ja que del que es traçat és de veure quins aspectes i temes surten i ells han d'anar provocant reflexions. Podem anar treballant conceptes a mida que vagin sortint i l'activitat es pot tallar quan es consideri oportú o si acaba cansant (als alumnes els hi agradaria sentir la seva aportació malgrat sigui anònima i rebre els inputs dels seus companys/es)

Per aprofundir: (alguna dinàmica més al respecte)

<http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado7.pdf>

Material de treball per a l'alumnat: bolígraf

Font: (diverses)

<http://www.aulafacil.com/cursos/11588/psicologia/psicologia/taller-de-habilidades-sociales-y-comunicacion/dinamica-para-reflexionar-identificar-problemas-y-proponer-soluciones-las-tres-urnas>

<http://ysiyofuerael.blogspot.com.es/2012/01/tecnicas-en-grupo-para-formentar-la.html>

ASSERTIVITAT

Activitat 29	Tornant a les reflexions que vam fer en les activitats sobre resolució de conflicte i els diferents estils, volem veure els estils de comunicació i l'assertivitat com a estil relacionat amb el pensament guanyo-guanyes.

Descripció:

Mitjançant situacions exposades tretes d'exemples que podríem ser reals i amb una tècnica adaptada de grup nominal

Competències:

Resol els seus conflictes de forma responsable i dialògica en base a actituds cooperatives.

Realitza argumentacions per dialogar, negociar i prendre decisions col·lectives de forma respectuosa.

Objectius:

Aprendre a realitzar respostes assertives.

Distingir la comunicació agressiva, passiva i assertiva.

Material necessari:

Fitxes de situacions

Pissarra o mural de paper per escriure'n.

Espai:

Aula

Temps:

Dos sessions:
Una per l'activitat,
la segona per treballar la resposta assertiva.

Procediment:

Dividim el grup en petits grups de tres que seuran de forma agrupada davant del mural (ho podem fer a terra, al voltant d'una única taula o com ho trobem més còmode).

A continuació anem exposant les diferents situacions. D'una en una donem dos minuts per a la discussió (cronometrats!) i després les posem en comú per a la seva valoració.

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Reflexionem sobre la capacitat que hem tingut per expressar el que sentim a l'altre i la manera que ho hem fet. Com que hem parlat d'agressivitat i d'empatia en altres dinàmiques ens hem de recolzar en el treball anterior per valorar l'abast d'elles nostres respostes. Volem treballar la construcció de la resposta assertiva.

Suggeriments metodològics:

El treball en assertivitat és un treball d'entrenament i profund. Aquí insistirem en la capacitat de dir el que penses amb respecte i de forma constructiva. El treball en assertivitat pot estar infusionat al llarg de tot el programa, l'activitat pretén evidenciar allò que ja estem treballant des de l'inici sobre opinar lliurement i amb respecte.

A partir del quadre d'elaboració de resposta assertiva podem demanar als grups que construeixen respostes assertives per a les situacions que s'han exposat.

Per aprofundir:

<http://blocs.xtec.cat/emocionat/2008/11/20/que-es-lassertivitat/> (un blog molt recomanable per a educació emocional)

http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=84ed6925-e38b-49ef-92ec-3ab4ca650ba8&groupId=527890 (informació i ampliació sobre el que és assertivitat)

<http://www.xtec.cat/~jcampman/traaser.pdf>

Construcció d'una resposta assertiva:

http://www.xtec.cat/~jcruz/recursos/c_assertivitat.htm

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font:

Elaboració pròpia.

RECURS:

SITUACIONS:

1. Estàs parlant amb un dels teus professors o professores: t'està explicant una cosa que no entenes de forma individual. De sobte te n'adones que s'ha tacat de retolador a la cara. Li dius? Com li dius?
2. Li has deixat a un company els teus apunts de classe perquè va faltar un dia. S'apropa el dia de la classe i no te'ls ha tornat. Li dius? Com li dius?
3. Estàs esperant per comprar l'entrada al cinema. Hi ha una gran cua. Just al davant se't cola una persona gran. Li dius? Com li dius?
4. No tens rellotge ni el mòbil a sobre. Vas pel carrer i necessites preguntar l'hora. Com ho fas?
5. El professor/a d'una assignatura esta enviant feina per casa. Teniu un examen força important tu això us traurà temps per estudiar. Li dieu? Pensa en tots els teus professors: a quins li diries a quins no i per què?
6. Avui estàs cansat. Has tingut un dia dur. Demà has de matinar molt per que has d'ajudar als teus pares a casa. Et pesen a buscar els teus amics per a sortir i divertir-vos però no tens cap gana. Ells insisteixen molt. Que fas?
7. Un company o companya fa dies que et molesta a classe amb els seus comentaris. No para de fer bromes amb tu. Tu estàs fart/farta. Li dius? Com li dius?

(Es pot aprofitar el coneixement del grup per presentar situacions que siguin reals en el grup i aprofitar per el debat).

COMPONENTS D'UNA RESPOSTA ASSERTIVA (amb exemple)

Expresso amb la conducta/acció que em molesta	Expresso com em sento davant d'aquesta conducta	Expresso els meus interessos, com m'agradaria que fos la situació	Expresso la situació que això comportaria
<i>Quan em crides...</i>	<i>Em sento molt malament i m'espanto...</i>	<i>Si en comptes de crits m'ho diguessis parlant tranquil·lament</i>	<i>No em bloquejaria i t'entendria millor</i>

SORTIDA

Activitat 30	Veure que fan altres, com són les seves experiències és una gran forma d'aprendre. Prebarem una sortida per veure de primera ma l'experiència de joves amb iniciativa i empenedoria
Veiem experiències	

Descripció:

Segons l'entorn, es tracta d'identificar alguna experiència de servei o associativa juvenil que el grup pugui observar de primera ma a partir de poder-la visitar i ser atesos pels seus protagonistes. Si, a més, es pot intentar que en tinguin alguna activitat a fer seria més profitós.

Competències:

Te conductes d'ajut als altres i de solidaritat per realitzar esforços personals i accions des de l'altruisme.

S'identifica amb els seus grups de pertinença més immediats per tal de compartir i expressar interessos amb satisfacció i acceptació

Objectius:

- Conèixer experiències de empenedores i de participació.
- Conèixer el valor de l'esforç i el treball.
- Veure reflectits els valors treballats a un grup de persones i en una experiència personal.

Material necessari:

Espai:

(sortida)

Temps:

Un matí sencer: unes 5-6 hores.

Procediment:

La Central del Circ és un equipament de l'Ajuntament de Barcelona situat en el terme municipal de Sant Adrià de Besòs, a l'espai on es va situar el Fòrum de les Cultures a 2004. Es tracta d'un viver per artistes de circ. Allà poden desenvolupar els seus projectes en règim de residència, assetjar-los, presentar-los i gestionar la seva difusió com a impuls a la seva activitat artística.

Ens interessa la experiència d'algun d'aquest grups d'artistes per tal que la puguin compartir amb el grup: com van decidir dedicar-s'hi, l'esforç i el treball per tirar la idea endavant, etc.

A més le centre pot preparar prèviament uns tallers d'experimentació en activitats de

circ amb monitors/es especialitzats.

La visita es pot concertar a : <http://www.lacentraldelcirc.cat/es> (Moll de la Vela, 2, Sant Adrià de Besòs, tel. 93 356 08 90

Per petició expressa en el contacte es demana la possibilitat de ser atesos per un grup que ens dediqui un hora aproximadament a presentar la seva vivència (la direcció del centre ha estat sensible a la proposta i ha col·laborat sense problema).

Guia per a la reflexió o treball posterior:

Informem prèviament de la visita i demanem que es consideri poder fer preguntes al grup.

Suggeriments metodològics:

L'activitat té un cost. Caldrà informar prèviament i realitzar les passes oportunes per a la gestió pròpia d'aquest tipus de sortides (permisos, etc.)

Per aprofundir: (no es necessita)

Material de treball per a l'alumnat: (no es necessita)

Font: Elaboració pròpia.

4 CONCLUSIONS I REFLEXIONS FINALS.

La intenció de la investigació era proposar una eina per a treballar l'educació de les competències per participar. Es volia realitzar una proposta metodològica al respecte i elaborar un programa d'utilitat per al treball de les habilitats i competències per a la participació. El producte obtingut és una proposta coherent i realista i que permet abordar les qüestions plantejades i derivades de la anàlisi de necessitats feta. L'aplicació i implantació al centre ha estat una realitat en el moment de finalitzar aquest document i això li dóna el valor d'utilitat que es perseguia. Es pot concloure, llavors, que la finalitat amb la que es va iniciar tot el procés ha estat assolida. Es disposa d'un programa avaluat, aplicat i instaurat en una institució educativa que, a més, proporciona als i les professionals implicades informació i formació per a la seva aplicació. És també un programa susceptible de ser aplicat en altres centres educatius.

S'ha comprovat en el treball realitzat que les competències i habilitats dels alumnes participants han millorat. El treball metodològic que s'ha realitzat ha estat valorat positivament tant per al professorat com, especialment, pels alumnes receptors. Aquests manifesten tenir autopercepció de millora en les capacitats personals i reconeixen haver pogut aplicar les habilitats treballades en diferents aspectes de la seva vida. El programa ha permès també una major i millor relació entre docent i alumnes. Els vincles personals i emocionals són més sòlids a partir de treballs com el que s'ha experimentat i es proposa. Això implica millora de la convivència i efectivitat en el treball educatiu. L'augment de la motivació en l'alumnat és una altra dels aspectes a destacar.

S'ha pogut observar també com alguns dels adolescents participants han buscat vies d'implicació en la comunitat a partir del treball realitzat: des de l'ús de serveis del territori a la participació en entitats socials conegudes en les activitats i experiències realitzades, passant per iniciatives pròpies. En aquest cas no només ha estat important el treball a l'aula sinó un procés dinamització i assessorament amb els recursos a l'abast de l'investigador (serveis municipals de dinamització juvenil).

Farem, però, una mirada als objectius plantejats per evidenciar les conclusions del treball:

A. Dissenyar un programa educatiu per al treball de competències per a la participació per ser aplicat a primer cicle l'Educació Secundària Obligatòria.

S'ha dissenyat un programa i s'ha constatat la seva possibilitat d'aplicació de forma realista. Es disposa d'un material al respecte per a poder treballar-lo a l'àmbit educatiu. Aquest material té un format que permet la preparació del professional aplicador i li facilita tota la informació necessària per al desenvolupament de les activitats. Les indicacions didàctiques i de procés constitueixen l'eix central de la proposta metodològica, que es completa amb la proposta de les activitats vivencials amb les que treballar les diferents competències. Aquest és un programa que, tot i formar part d'una experiència concreta, és útil a nivell general. La seva publicació a tal efecte és factible i l'experiència de la present investigació el marc referencial corresponent.

B. Aplicar i implementar el programa en un centre d'educació secundària.

El programa es troba instaurat en el projecte educatiu del l'Institut Manuel Vázquez Montalbán de Sant Adrià de Besòs i, durant aquest curs a començar en el 2015, tota l'ESO n'haurà participat. Aquest és un fet important per a evidenciar la utilitat i realisme del programa. És el fet que el trasllada de la categoria de "proposta" a la categoria de "programa de treball". Una experiència aplicada i avaluada ha de garantir eficàcia i efectivitat de cara a professionals que busquin recursos per al treball en desenvolupament de competències. La investigació realitzada constitueix, en aquets sentit, un exemple de "bones pràctiques" en l'educació per participar. És perseguida, també, l'avenç de coneixement i és proporciona un coneixement principalment pràctic amb les referències teòriques que el contextualitzen.

C. Avaluar el programa dissenyat a partir de la seva aplicació.

El disseny i aplicació a partir de la investigació acció participativa i l'aplicació del mètode d'avaluació CIPP de Stufflebeam han guiat l'avaluació del programa. Aquest ha estat avaluat en la pràctica i en el mateix procés d'investigació acció. Això ha permès la seva millora contínua amb la participació dels actors implicats. La presència i acció constant en aquest treball dels receptors del programa, els adolescents, ha afavorit aquesta avaluació en la pràctica i poder aterrar els plantejaments a la realitat. Els resultats d'aquesta mostren l'aplicabilitat i efectivitat del programa per als objectius que pretén treballar.

D. Formar als aplicadors del programa aportant un marc de referència teòric i pràctic per a l'aplicació.

El present document escrit, en tant en quant és la tesi doctoral corresponent a la investigació realitzada, vol oferir la informació necessària com a informe de la investigació realitzada però també s'ha volgut que la seva lectura i consulta pugui permetre informació, formació i, per tant, preparació, per a l'aplicació del programa. Això, afegit al fet de contenir la totalitat del programa detallat i les seves especificacions metodològiques, ha fet que possiblement sigui un document extens. S'ha volgut proporcionar una informació molt completa al respecte dels temes implicats per a garantir al màxim l'efectivitat de l'actuació en virtut als valors que propugna sobre la participació.

A partir del que s'ha exposat i de la visió del treball realitzat es pot concloure que els objectius plantejats per a la investigació han estat assolits. A continuació s'aporten altres reflexions sorgides al llarg del procés i treball realitzat i que són també importants conclusions del procés d'acció i reflexió en la pràctica que ha suposat aquesta investigació. Són una sèrie d'idees força que resumeixen aquestes reflexions.

4.1 Idees força.

a) Les habilitats i les competències són eines personals bàsiques per a l'abordament i resolució de problemes i situacions.

Una eina és un instrument mitjançant el qual es facilita o possibilita realitzar una determinada acció que, a la vegada, és necessària per l'acompliment d'una tasca més global o per la satisfacció d'una necessitat. No ens plantejem avui dia l'execució de tasques sense una sèrie d'eines que la facilitin de forma que, fins i tot, la cultura actual avança en un context de millora i creació permanent d'eines al servei de les persones i les seves accions. Mirem cada vegada més que l'eina s'adapti a la persona, li sigui de fàcil ús i li faci la feina més efectiva, fàcil i còmode. Una eina

serveix per permetre que la persona resolgui una circumstància (li direm problema) amb la que es troba o s'enfronta. En el desenvolupament d'eines hi han implicats un important i variat grup professional: enginyers, tecnòlegs, els emergents "community managers", etc. Però parlar d'eines no és només parlar d'objectes tangibles. Les situacions d'una societat cada vegada més complicada i on la relació amb l'altre i la vida en comunitat són eixos fonamentals de desenvolupament requereixen en les persones d'eines i formes que li permetin formar part d'aquesta comunitat i propiciar el seu desenvolupament. Per ser competent per viure en societat i per protagonitzar el desenvolupament propi i, per tant, el de la comunitat. Per protagonitzar processos de transformació (igualment propis i comunitaris). Aquestes són les habilitats personals i les competències per a la persona, eines que l'educació ens ha de poder proporcionar.

Els i les professionals de l'educació ens hem d'afegir a aquest altre grup professional en constant recerca per l'avenç de noves eines. Potser la intangibilitat de les eines que els educadors/es "desenvolupem" les fa passar desapercebudes en un món excessivament materialista. Cal un esforç per posar-les en valor.

Només aconseguirem desenvolupament quan les persones siguem capaces de protagonitzar. En preguntarem al respecte: protagonitzar què? La resposta seria: tots els processos que permeten el seu desenvolupament, des dels més personals i íntims fins a aquells que, necessàriament, compartim amb altres.

Aquest treball sorgeix del convenciment personal i professional de la utilitat i necessitat del desenvolupament d'habilitats en les persones com a eina i únic camí per al canvi i la transformació. El desenvolupament de competències personals com a eina fonamental i bàsica per formar part de la societat de la que formem part i que estem configurant amb els canvis i avenços accelerats. Tot i que hauríem de deixar de parlar d'acceleració ja que potser aquest és el nou ritme d'evolució, cosa a la que també ens hem d'adaptar amb competències al respecte.

Les persones necessiten per ser autònomes, creatives i, com s'ha dit, per protagonitzar el seu propi desenvolupament, ser competents. La mirada s'ha de focalitzar en quines són les habilitats a mobilitzar en un àmbit o situació determinada i els nostres plans educatius s'han de dirigir a l'entrenament d'aquests habilitats.

Aquests tres anys de treball en el disseny i desenvolupament del programa i, sobre tot, el treball directe a l'aula amb els adolescents ens ha permès tornar a constatar allò que els més de vint anys d'experiència en educació en el lleure ja havia apuntat: el desenvolupament personal es basa en la possibilitat de desenvolupar habilitats personals. La seguretat personal i el benestar emocional estan en relació directa amb la percepció de competència de la persona. Cal un treball educatiu real per al desenvolupament de competències.

El canvi educatiu no només pot ser burocràtic. No es canvia un sistema educatiu a base de papers i decrets d'intencions. Això només està provocant que fem de diferent manera el que sempre hem fet. No ens cal això. Ens calen noves formes de fer per que hi han noves formes de viure. El bucle ens retorna a la mateixa lògica expressada: el canvi, el desenvolupament del sistema educatiu només és possible a partir de les persones. A partir dels i les professionals de l'educació. De les seves competències educatives i la seva capacitat de transformació. Han de canviar moltes coses... Bé, la frase no és correcta. Cau en l'error de sempre, en esperar que algú ho faci. La frase correcta seria, llavors: hem de canviar moltes coses.

Només des de l'apoderament i el protagonisme és que propiciarem canvis. El moviment esperat des de fora és empenta. L'empenta propicia un moviment efímer, desigual, aparentment efectiu al principi però que desapareix a poc a poc. A més és violent. L'empenta és sobtada per qui la rep i propicia emocions imprevisibles. Qui la dona es creu amb l'autoritat de fer-ho. De vegades es transforma en arrossegament. El moviment no funciona a base d'empentes. Ni d'arrossegament. Continuant el símil físic, és la inèrcia la que assegura el moviment, per que ve de dins. No necessita més (ni menys!) que la posta en marxa del motor i el moviment constant. És interna, de dins cap a fora. Diu la física que els cossos en repòs tenen energia potencial i, en moviment, energia cinètica. L'educació ha de perseguir aquesta càrrega d'energia: la potencial, en principi, i la cinètica en propiciar situacions de moviment, després. Encara, però, hi ha alguna cosa amb més potència encara: la sinèrgia. La unió de forces i energies amb els altres. Les habilitats de les persones són energia potencial, les competències efectives, les situacions, fan que es transformi aquesta energia en cinètica. Llavors hi ha moviment de dins a fora, hi ha inèrcia. La unió amb les energies dels altres és sinèrgia. La participació és sinèrgia.

Deixant de banda la metàfora física i tornant a la necessitat de transformació en l'educació cal afegir la importància de la investigació acció en l'educació. L'activitat docent ha de ser constant investigació acció. Però els docents necessiten eines (tornem a les eines) per protagonitzar (tronem al terme) aquests processos.

b) És urgent canvi de paradigma...de paradigmes. Les noves situacions socials requereixen nous plantejaments.

És una època de canvi. No per tòpica deixa de ser certa aquesta frase. Potser precisament pel seu ús com a tòpic no ens hem acabat de convèncer i s'ha convertit en una mena d'al·locució recurrent i conformista. Cal que es converteixi en una convicció per tal de revisar molts dels paradigmes que sustenten les nostres accions com a societat i els nostres comportaments. En aquest treball s'han apuntat alguns. Aquests canvis necessaris són conclusions extretes a partir del treball que es presenta:

- Del paternalisme i proteccionisme passiu al protagonisme i a l'apoderament com a garantia de l'autonomia i independència (i interdependència, base de les sinèrgies) de les persones. El primer va de fora a dins i manté controlada a la persona. El segon va de dins a fora i és base de la llibertat i l'autonomia. La metàfora física feta servir en la reflexió anterior va en aquesta línia. El plantejament és genèric per a tot col·lectiu humà, però cal centrar el canvi de paradigma en les actuacions en infància i adolescència per garantir una ciutadania educada en aquesta nova visió.
- De la visió negativa a la positiva de l'adolescència i la joventut a la de l'adolescència com a oportunitat i no com a problema. Aquest canvi és important socialment i ha de començar a l'aula.
- De la visió academicista de l'educació primària i secundària a la visió més utilitària de l'educació per competències. Un canvi que no només afecta als professionals de l'educació (pot ser els més convençuts) sinó que cal que impregni les decisions polítiques i, el que és més important, la visió socials. No podem continuar valorant l'educació dels nostres nens i adolescent pel pes de les seves motxilles, si se'm permet la frivolitat del comentari referit a la idea de que a més llibres millor.

- Dels models de participació de societats postfiguratives cap a models propis de societats prefiguratives (que fins i tot estan per descobrir i reinventar).

c) Els espais i les formes de participació han canviat. Hi han nous escenaris de relació i nous "llenguatges" als que ens hem d'adaptar i per als que ens hem de preparar i formar.

Parlem de no participació dels joves i adolescents. En general la percepció és certa. Però els adolescents i joves són capaços de participar. En tenen les condicions necessàries, la única necessària: ser ciutadans de ple dret. Tenen el dret. La qüestió radica en que des de la visió adulta l'indicador que fem servir per fer l'afirmació inicial són models que estan caducant o han caducat ja. Hem de treure el cap als nous espais i les noves formes de relació que estan configurant una nova forma de participació. Els nostres joves i adolescents estan realment reinventant els nous espais de participació, ens estan mostrant els nous escenaris. La pròpia situació política actual ens està mostrant que cal fer les coses de forma diferent. Cal una renovació (i invenció) i en aquesta renovació caldrà revisar quines competències són les necessàries. Les formes de participació adulta provenen de models que van sorgir en una societat que recent sortia d'una dictadura i començava a caminar en democràcia. No es pot continuar reproduint aquests models. Els espais de relació i trobada i les formes de trobar-nos i relacionar-nos estan canviant. Les formes i fórmules de participació han de canviar per no perdre efectivitat. Però, més enllà de les formes, la pròpia concepció de la participació també ha d'evolucionar. En aquest treball és propugna aquest canvi cap a les consideracions de protagonisme i desenvolupament personal.

d) Es constata la importància de les habilitats socioemocionals com a eina de desenvolupament personal i col·lectiu. Les eines d'aquest tipus permeten seguretat, autonomia i llibertat i afavoreixen la convivència en comunitat.

Un cop identificades les competències per a treballar en el programa, el primer que es va observar és que, tal i com és fàcil pressuposar, formen part majoritàriament del grup de competències socials i emocionals. De fet moltes d'elles

estan dins del que els autors experts (Goleman, 1995, Bisquerra 2009) contemplen com a part de les competències emocionals: habilitats socials i habilitats de vida i benestar. És molt interessant, per encertada, la idea de la participació i les competències per participar com “habilitats de vida i benestar”. La posta en pràctica del programa i el desenvolupament de les activitats amb els adolescents reafirma aquesta idea i constata que el treball en habilitats per a la participació és, de forma genèrica, un treball en habilitats socioemocionals. Dit d’una altra forma: treballant les competències emocionals de forma genèrica i les habilitats socials en particular estem treballant les habilitats per a la participació. Cal introduir en l’educació aquest dos components. La presència del treball en habilitats ha de ser, a més, interdisciplinari. De la mateixa manera, l’acció tutorial no només ha d’estar en mans del tutor/a. L’educació d’habilitats socials ha de ser un projecte compartit en totes les disciplines i assignatures i requereix la implicació de tota la comunitat educativa. El treball realitzat a l’aula en aquesta experiència ha demostrat que han millorat aspectes com la convivència a l’aula, la cohesió de grup i les relacions interpersonals en l’alumnat. Treballar les habilitats per a la participació és també treballar habilitats de vida i benestar.

e) Cal repensar la formació dels professionals de l’educació secundària per tal de garantir eines en l’abordament de les situacions educatives en el nou context social. La utilitat social de l’educació ha de ser l’eix.

En aquest sentit retornem a la idea del necessari canvi de paradigma, aquest cop en el professorat de secundària, i a la de transformació expressada a la part final de la primera reflexió. L’experiència dins del centre i en contacte amb el professorat ens ha permès constatar que a molts d’ells la seva consideració d’especialistes en una matèria acadèmica els fa pensar que no tenen responsabilitat educativa global (la visió d’ensenyar/educar). Alguns ho expressen directament dient que la seva funció no és educar, que per això estan els seus pares i mares. No és aquesta una visió particular sinó, malauradament, força generalitzada entre els i els professionals de secundària. No obstant, també s’ha constatat que molts reclamen eines per al seu treball educatiu i estan oberts a la formació i millora. Cal implementar la formació d’aquests professionals en aspectes relacionats amb la intervenció educativa però també, molt especialment, en com és l’adolescent, com aprèn, les seves necessitats, etc. I, sobre tot, en una visió positiva de l’adolescent. Les diverses formacions realitzades al centre amb professorat un cop en marxa el programa han indicat com

el col·lectiu demanda, com s'ha dit, aquesta formació i com l'obtenció de respostes i l'adquisició de noves habilitats personals és benvinguda. Tornem a la idea inicial de les habilitats personals.

Però a més de les habilitats personals, els canvis metodològics són també importants i necessaris per als dos agents implicats: professorat i alumnat.

f) Les metodologies participatives afavoreixen l'aprenentatge i la inclusió de l'alumnat, milloren la motivació, els resultats i la convivència a l'aula. Les experiències vivencials es demostren com a vies d'apoderament personal

El desenvolupament del programa no només pretenia posar en pràctica unes activitats determinades sinó també una metodologia diferent on el protagonisme de l'alumnat, la participació i les relacions interpersonals han jugat un important paper instrumental. S'ha constatat que el treball en habilitats personals i el foment de les relacions personals ha millorat notablement la convivència a l'aula i, per extensió, al centre. Alumnes i professorat així ho han reconegut com s'ha exposat anteriorment. Per tant es pot concloure que el treball en habilitats contribueix a augmentar els vincles emocionals a l'aula, entre alumnat i de l'alumnat al professorat i a l'inrevés.

Aquest darrer aspecte permet una millora de la relació personal adult-adolescent i en la disminució de la conflictivitat. El treball del programa permet "redescobrir" a l'adolescent i afavoreix la seva visió positiva. L'autor d'aquesta teia (reconeixent que és una apreciació molt personal) ha gaudit cada minut de debat amb els alumnes. La capacitat d'aportació i les seves visions particulars han provocat nous plantejaments i noves visions personals que han fet reflexionar sobre aquesta mateixa necessitat a nivell global: cal que escoltem més no només la opinió adolescent sinó la seva visió i per això es necessiten situacions que ho afavoreixin d'igual a igual. En moltes dinàmiques o problemes plantejats s'esperava una reflexió determinada (a partir segurament d'una idea adulta preconcebuda) i, de sobte, es produïa una de ben diferent, sorprenentment madura i creativa que capgirava la visió pròpia. Cal un apropament lliure de prejudicis i obert.

Tornant a la idea inicial, les propostes actives han permès la inclusió d'alumnes que, en àmbits més clàssics i formals, no han funcionat tant bé o es troben desmotivats. Aquests alumnes són considerats com a conflictius en altres

assignatures i per altres professionals però en l'espai de treball de l'experiència no ha estat així. El procés de treball a partir del cicle de Kolb ha facilitat que l'alumnat, posseïdor de cada un dels diferents estils definits per l'autor o, fins i tot i de forma més genèrica, d'un model d'intel·ligència diferent (en la línia del que postula Gardner) s'hagin pogut trobar més inclosos i les seves dinàmiques a l'aula (almenys en aquest treball) han canviat significativament. L'experiència és transportable, al nostre parer, a altres assignatures: cal repensar les metodologies i les formes de fer. Compartir aquesta teoria en les formacions amb el professorat ha estat valorat molt positivament i han hagut docents que han expressat haver fet canvis en aquest sentit.

En aquesta línia i fent una inclusió en la part de propostes obertes, un treball interessant seria el de realitzar propostes concretes per a cada currículum en la línia de la praxis recollida al programa. La realització de programes semblants que reformulin la manera de treballar a l'aula i incloguin realment un treball en competències (i una avaluació coherent) seria una eina útil per als i les professionals de secundària. Novament aquí, la investigació acció a l'aula es fa necessària i ha de ser una actitud.

g) El territori i la comunitat són imprescindibles per al treball educatiu de la participació. La implicació comunitària de l'adolescent afavoreix el seu desenvolupament personal. Institució educativa i administració local han de treballar en la línia.

L'espera dels grans canvis programàtics i legislatius fa perdre un temps valuós a l'educació. Els canvis constants sense un horitzó clar i sense consens també. Els moviments polítics a que la legislació educativa està sotmesa són, contraproductius si més no per la incapacitat de poder avaluar resultats d'unes o altres actuacions. En aquest marc en el que la manca de recursos és una altra variable, la postura que s'adopti és especialment important. Podem ser conformistes i deixar-nos emportar o ser proactius. La primera postura, creiem queda sobradament demostrat, ens porta a les situacions actuals. La segona tindria a veure a una anàlisi profunda de les possibilitats pròpies i a aprofitar eines a l'abast com serien les competències particulars, en el cas de l'administració local, i la important llibertat de càtedra dels professionals, en el cas dels centres. Els centres educatius han d'investigar les seves potencialitats per al canvi i les administracions locals, les més properes al ciutadà, han de situar-se al costat per liderar processos i intervencions en la línia del

desenvolupament personal i la implicació social. Programes com l'Aprenentatge Servei en són exemples però calen també programes que intervinguin directament i de forma integral en les competències personals (participació, emprenedoria, etc.). Propiciar els grans canvis de paradigma comença per aquests petits canvis i experiències. Cal apoderar a les institucions locals al respecte i cal prendre el protagonisme.

h) Calen espais per a la pràctica de qualitat de la participació. El treball en competències requereix de situacions on poder aplicar les competències. Educar en participació requereix espais de pràctica i desenvolupament de la participació.

S'ha vist que les competències no es demostren ni s'evidencien fins que no hi ha una situació on es puguin posar en pràctica i que aquesta pràctica ha de ser real. Per tant és inútil un treball en competències si no hi han espais on desenvolupar aquesta pràctica.

Un programa per treballar les habilitats de participació necessita de pràctica participativa immediata: primer en el mereix espai on s'està produint però després en els espais més immediats i propers a la persona: la família, el centre, la comunitat. Aquí és on entra en joc la veritable intenció i sentit del treball. L'aplicació del programa ha d'anar acompanyada de situacions reals de pràctica on poder protagonitzar processos on la participació cobri sentit i valor. Aquí les institucions esmentades tenen una particular i important responsabilitat a assumir (i assumible). De ben poc serviran els esforços que es fan en participació infantil si en arribar a l'adolescència deixen d'haver situacions i comportaments afavoridors de la participació, tot el guanyat es pot perdre, com s'ha explicat. Promoure la participació és un acte de generositat cap a l'altre, però permetre-la, garantir-la realment, més. Cal estar disposat a cedir-ne poder i protagonisme. Qualsevol altre cosa es queda a mig camí. Les aules han d'obrir-se a la participació.

i) La pràctica de la investigació – acció en l'aula és una via per a la millora contínua. Les metodologies participatives permeten aquest procés i

afavoreixen eines d'actualització i millora per a l'efectivitat del treball educatiu.

L'observació i la reflexió com a base de la pràctica és una eina fonamental per al treball a l'aula. No es tracta únicament d'una pràctica d'investigació. Ha estat particularment interessant descobrir com aquest cicle de la investigació acció està en la base de molts altres processos: les teories de Piaget, els postulats de Kolb, el cicle de l'avaluació d'Stufflebeam, la pedagogia vivencial de Kolb, Dewey i Piaget (entre d'altres), etc. Durant l'exposició de la tesi s'ha expressat aquest cicle com un fil conductor de la praxis. La translació a les conclusions és que l'aplicació docent ha de passar per aquí per entrar en un cicle de millora on el propi docent i/o docents han d'adquirir aquest rol actiu. A la vegada, creiem que n'és un recurs. La cultura de la investigació ha d'entrar a les aules. La participació esdevé en aquest cas pilar fonamental del procés i la participació de l'alumnat, a la vegada que imprescindible, configuraria un d'aquests espais i situacions de pràctica real expressats com a necessaris.

4.2 Continuitat del projecte

Durant la implementació del programa tant el centre com l'Ajuntament han estat interessats en la continuació del projecte i aquest ha estat un aspecte que s'ha anat treballant en dos línies, com s'ha expressat en algun moment:

- Per un cantó la implantació del programa al centre com a oferta curricular i projecte propi.
- Per l'altre, com un proposta per a primer cicle de secundària pot tenir continuïtat en el segon cicle de l'ESO.

Pel que fa al primer punt, un cop finalitzada l'experiència a primer curs es va coordinar la realització novament amb el nou grup d'alumnes incorporats a primer. Això va posar en marxa el dispositiu exposat de formació de professorat i elaboració de material didàctic al respecte així com el seguiment i coordinació. L'estada al

centre de l'investigador durant tot el període d'observació ha afavorit aquest seguiment a l'hora que ha permès més elements de reflexió i millora del programa final en produir-se l'oportunitat d'una nova aplicació per altres professionals. No es repetirà el que ja s'ha explicat més enllà del que permeti un visó més enfocada de com queda incorporat i aplicat el programa.

Pel que fa al segon punt, un cop finalitzat el treballa segon de la ESO es va plantejar ràpidament la possible continuïtat metodològica del treball realitzat durant primer cicle. En el moment de tancament d'aquesta tesi conclou el curs on s'ha realitzat un adaptació metodològica dels continguts curriculars d'Educació per a la Ciutadania a tercer on l'aprofundiment amb els drets humans i els valors han tingut especial protagonisme en la línia de suposar un important complement al treball durant el cicle anterior. El proper curs aquesta adaptació metodològica es realitzarà amb els nous alumnes de tercer mentre a quart curs s'experimenta el mateix procés amb l'assignatura d'ètica. A final del curs 2016/2017 es pot dir que queda incorporada en el centre tota la proposta de forma que tot el seu alumnat d'ESO haurà passat per el treball del programa.

Caldrà treballar en la direcció d'exportar l'experiència a altres centres de la ciutat i de fer-ne la difusió corresponent com a pràctica educativa en la consideració de "bones pràctiques", per al seu aprofitament professional.

Una limitació important al desenvolupament del projecte ho constitueix la selecció del professorat que realitzi les aplicacions. La seva implicació personal és un factor important. Algú que pensi en el programa com una sèrie d'activitats mecàniques a desenvolupar no permetrà que la seva aplicació sigui efectiva. D'altra banda, perfils que no estiguin disposats a la connexió personal amb l'alumnat no només dificultaran l'aplicació sinó que no la seva experiència personal no serà positiva. El que es necessita és una persona que dinamitzi i, per tant, el perfil és un fet important. A més també és important la possibilitat d'una certa especialització en el sentit de continuïtat del professional en les diverses aplicacions (de primer a segon, etc.). La mobilitat actual de la majoria de professionals n'és una dificultat.

Afegiria que en un moment de debat sobre la inclusió de continguts sobre educació en valors (variació i reconversió d'educació per a la ciutadania, reformulació dels ensenyaments alternatius a la religió, etc.) el programa presentat i la investigació

realitzada ofereix una eina útil als docents que s'hagin de fer càrrec d'aquests nous espais curriculars que s'aniran configurant.

Altres formes de continuïtat del projecte en les que ja s'està treballant són les següents:

- Disseny d'un monogràfic de formació per a professionals del lleure sobre l'educació de la participació a partir de les competències personals.
- Disseny d'una formació per a professors/es de secundària sobre metodologies participatives i vivencials a l'aula, en base a l'experiència del programa presentat (per oferir a l'escola d'estiu Rosa Sensat).
- Presentació i difusió del programa per al seu treball a altres centres de secundària.



Debat obert realitzat amb els candidats de les diferents formacions polítiques que presentaven candidatura a les eleccions municipals. Únic debat d'aquestes característiques fet a la ciutat.



Alumnes de tercer d'ESO d'un dels grups amb els s'ha treballat la investigació a primer cicle. La foto és durant una activitat realitzada de forma conjunta entre les assignatures de Ciutadania i Socials. Va consistir en un debat al ple municipal simulant l'activitat del ple municipal. Hi van ser presents tècnics, regidors i l'alcalde a l'espai de públic que van participar del debat posterior.



4.3 Altres línies possibles d'investigació.

Com tota investigació, s'han anat obrint diferents vies i camins d'aprofundiment o continuació que ha calgut acotar per tal de poder concloure el treball de forma precisa. Pot ser un dels defectes i dificultats d'aquesta recerca sigui que presenta en el seu contingut aspectes que podrien haver estat producte d'una recerca pròpia o específica. S'ha intentat, en tot cas, mantenir qüestions complementaries i afavoridores de la comprensió global del que es pretenia en els objectius. Queden, com és habitual, camins oberts i noves qüestions a abordar:

- Seria interessant una investigació longitudinal amb l'alumnat que ha passat per tot el procés (els que començaran quart aquest curs) per tal de valorar millor si les seves conductes i actituds pel que fa a la participació han millorat a partir dels aspectes treballats al programa.
- Caldrien investigacions sobre la construcció del concepte de la participació. Saber quins són els elements presents ens hauria d'ajudar a afinar en les intervencions al respecte. Hi han estudis respecte a la joventut i respecte a la infància. Cal dirigir el focus particularment a l'adolescent.
- Un estudi sobre l'impacte de les metodologies participatives/actives a l'aula. Saber el grau d'influència en la millora dels resultats acadèmiques i de desenvolupament de competències ens hauria d'ajudar a reforçar la seva utilitat.
- Calen més estudis sobre l'efecte de les polítiques de participació. Des de les administracions s'han de realitzar recerques al respecte dels resultats reals dels programes que es dissenyen s'apliquen per tal de replantejar les polítiques de participació i obrir noves vies d'intervenció més efectives.

Cal implementar les investigacions i recursos per a l'educació de la participació. El treball realitzat en aquesta investigació i recollit en aquest tesi ha tingut, entre d'altres, aquesta clara intenció. S'espera que la lectura de les informacions que conté i la proposta metodològica que es presenta aportin informació i coneixement al respecte i siguin d'utilitat per a educadors i educadores.



5. BIBLIOGRAFIA

- Acosta, A., i Pineda, N. (2007). Ciudad y participación infantil. Dins: Y. Corona i L. M. (coord.), *Participación infantil y juvenil en América Latina* (p. 147-177). Mèxic: UAM (universitat Autònoma de Mèxic).
- Aguirre, Á. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- Agulló, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Alberich, T. (2009). *Metodologías participativas*. Madrid: CIMAS.
- Aleman, E. (2012). *Los derechos de los niños. Entrevista a Lourdes Gaitán*. recuperat de: <http://www.sintesis.com/blog/los-derechos-de-los-ninos-entrevista-a-lourdes-gaitan.html>
- Alfageme, E., Cantos, R., i Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Amela, V., et. al. (14 de Maig de 2012). Sin la insensatez adolescente nos habríamos extinguido. *La Vanguardia*. Contraportada.
- Andréu, J. (1998). *Las técnicas del análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperat de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/s200103.pdf>
- Alart, N., i Rúaix, J. (2008). *Recursos TIC per a la tutoria en l'educació secundària: una visió pràctica a partir de la multiplicitat d'intel·ligències dels alumnes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Alfageme, E. (2003). *De la Participación al Protagonismo Infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alcedo, M., et. al. (2008). *Promoción de la participación protagónica y significativa de los niños y adolescentes expuestos a la violencia*. Suecia: Save the Children.

- Alvarado, L., i García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico. *Revista Universitaria de Investigación* 9 (2), 187-202. Recuperat de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>> ISSN 1317-5815
- Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de La Plata.
- Andréu, J. (1998). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Recuperat de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Aranguren, Luis A. (2000) *Ciudadanía y participación*. Recuperat de <http://www.bantaba.ehu.es/obs/ocont/pd/obsdoc/arang/>.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Madrid: Paidós Surcos.
- Arévalo-Robles, G. A. (2008). Desarrollo y participación: la resignificación de los invisibilizados en la historia. XI Jornades d'Economia Crítica. Bilbao: Ecocri
- Argibay, M., Celorio, G., i Celorio, J. (2009). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.
- Ariés, P. (1986). La infancia. *Revista De Educación* ,281, 5-17.
- Arnal, J. (1997). *Metodologías de la investigación educativa*. Barcelona: EDIVOC.
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural* . Mèxic: Pearsons Educación.
- Arnillas, G., i Paucar, N. (2006), *Monitoreo y evaluación de la participación infantil en proyectos de desarrollo*. Suècia: Save the Children.
- Arnstein, S (1969). *A ladder of citizen participation*. Recuperat de <http://www.planning.org/pas/memo/2007/mar/pdf/JAPA35No4.pdf>
- Artagaveytia, L., i Bonetti, J.P. (2006). *Educación y participación adolescente. Palabras y juegos*. Uruguay: UNICEF
- Ballesteros, J.C., Rodríguez, E., i Sanmartín, A. (2015). *Política e internet: una lectura desde los jóvenes (y desde la red)*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.

- Bandura, A. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Baratta, A. (1998) Infancia y democracia. Dins E. García i Beloff, M. (comp.), *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*. Bogotá: Temis
- Baratta, A. (1999). Infancia y democracia. *1r. Curso Latinoamericano, Derechos de la Niñez y Adolescencia: defensa jurídica y sistema latinoamericano de protección de los Derechos Humanos*. San José, Costa Rica.
- Baroso, J., i Collado, J. (2012). La creación de materiales curriculares para promover la participación. Dins F. De Ana i A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. (Vol. 1, 237-244). Sevilla: Díada.
- Bartolomé Pina, M., i Cabrera Rodríguez, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de investigación educativa* 18 (2), 463-479.
- Batallán, G., i Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes adolescentes: contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos De Antropología Social*, 28 , 85-106.
- Bauselas, E. (2003). Metodología de investigación educativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación* , 14 (2), 361-376.
- Bauselas, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción vivencial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 7-36. Recuperat de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Bautista, J. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Benedicto, J. i Morán, M.L. (2003). Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto? Dins J. Benedicto, i M-L. Morán,. (eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- Benedicto, J. (2011). *Construyendo la ciudadanía juvenil*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blakemore, S.-J., i Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Blitzer, S. (2009). Infancia y Ciudadanía. Dins B. Checkowayb i L.M. Gutiérrez, *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó
- Bojórquez, N. (2005). Ciudadanía. Dins Y. Corona, i N. Del Río, *Derechos de la infancia, infancia en riesgo* (p. 74-94). Mèxic: Universidad Autónoma de Méjico.
- Bojórquez, N. (2005). Ciudadanía y Derechos Humanos. Dins Y. Corona, i N. Del Río, *Derechos de la infancia, infancia en riesgo* (p. 11-28). Mèxic: Universidad Autónoma de Méjico.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bordignon, N. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de investigación* , 2 (2), 50-63.
- Borile, M. (2011). Empoderamiento y participación juvenil. *12è Congrés virtual de psiquiatria. Interpsiquis*. Recuperat de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/guiaeducacionparalaparticipacion1.pdf>
- Borja, J. (2002). La ciudad y la nueva ciudadanía.. *Revista La Factoria, Revista Catalana de Pensamiento Social*. Barcelona. Recuperat de: <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=203>
- Boyatzis, R. (1982), *The Competent Manager*. N.Y: Wiley and Sons.
- Brager, G., i Specht, H. (1973). *Community Organizing*. Nueva York: Columbia University Press.
- Brandao, J. (1986). *Cenas da Vida Portuguesa 1910-1974*. Portugal: Pátria Autoridade 13.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentar en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

- Buelga, S. (2007). El empowerment: la potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria. A M. Gil (Dir), *Psicología Social y Bienestar: una aproximación interdisciplinar* (pp.154-173). Zaragoza: Universidad
- Cabrera, F. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de investigación educativa* , 133-172.
- Cajaio, F. (1998). Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho. Dins B. Abegglen, B i Benes, R. *La participación del niño y del adolescente en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá: UNICEF.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casas, F. et. al. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Castells, M. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, J. (2011). *La definición de competencias desde varias perspectivas*. Recuperat de <http://maestros.brainpop.com/profiles/blogs/la-definicion-se-competencia-desde-varias-perspectivas> (2371/15).
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1 (2), p. 31-54.
- Checkoway, B., i Gutiérrez, L. M. (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massacusetts: MIT PRESS. Recuperat de <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>
- Cillero Bruñol, M (2001). Los Derechos del Niño: de la proclamación a la protección efectiva. *Justicia y Derechos del Niño*, 3, 49-64. UNICEF.

- Compte, G. (2014). La institucionalització de la participació infantil: context i model teòric. *Butlletí d'inf@ncia* (81). Recuperat de http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/04_familia_infancia_adolescencia/butlleti_infancia_articles_2014/links/profunditat-81.pdf
- Corona, Y., Qunitero, G., i Morfín, M. (2005). El juego de la existencia ¿cómo participamos? Dins Y. Corona i N. Del Río, N. *Derechos de la infancia, infancia en riesgo* (p. 127-136). Mèxic: Universidad Autónoma de Méjico.
- Corona, Y., i Morfín, M. (2001). *Diálogos de saberes sobre participación infantil*. Mèxic: Universitat Autònoma Metropolitana de Mèxic.
- Coronil, A. (coord.) (2008). *El desarrollo de habilidades sociales como estrategia para la integración en el grupo-clase en la educación secundaria*. Recuperat de: <http://www.cprceuta.es/PubliCPR/Archivos/CE07-050.pdf>
- Corral, A. (1998). *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid: Trotta.
- Corral A i Pardo, P. (2001). *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.
- Correa, S., Puerta, A., i Restrepo, M. (1996). *Investigación evaluativa, módulo VI*. Bogotá: ICFES.
- Cortés, R., coord. (2009). *Volem, podem, sabem: participem!* Barcelona: ESPLAC.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Covey, S. (1997). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Madrid: Paidós
- Covey, S. (2012) *Los siete hábitos de los adolescentes altamente efectivos*, Barcelona: Debolsillo
- Coyle, D. (2009). *Las claves del talento*. Barcelona: Zenith.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass
- Crowley, P. (1998). Participación infantil: Para una definición del marco conceptual. Dins B. Abegglen, i R. Benes, *La participación del niño y adolescente en el*

- contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (p. 9-16). Bogotá: UNICEF.
- Cunill, N. (1999). La reinención de los servicios sociales en América Latina: algunas lecciones de la experiencia. *Reforma y Democracia*. (13), 1-20.
- Cunill, N. (2008). *La construcción de ciudadanía desde una institucionalidad pública ampliada*. Dins R. Mariani, (Ed.) (2008), Democracia/Estado /Ciudadanía. Hacia un Estado de y para la democracia en América Latina. Caracas: PNUD-UE
- Cussiánovich, A. (2001). *La infancia en los escenarios futuros*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cussiánovich, A. (2005). Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo. *II Congr s Mundial de la Infancia i Adolescencia: Ciudadania desde la niñez y adolescencia y exigibilidad de sus derechos*. Lima: IFEJANT.
- Cussiánovich, A (2009). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: IFEJANT.
- Cussiánovich, A; Figueroa, E. (2009). *Participació protag nica:  Ideolog a o cambio de paradigma?.* A: Liebel, M (coord). *Infancia y Derechos Humanos, hacia una ciudadanía participante y protag nica*. Lima: IFEJANT.
- Cussianovich, A., i Márquez A. (2002). *Hacia una participación protag nica de niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children Suecia.
- Darder, P. (. (2012). *Ensenyar amb benestar i empatia*. Barcelona: Octaedro.
- Davidson, Scott. (1998) Spinning yhe Wheel of Empowermwnt. *Planning* (1262), p. 14-15.

- De Alba, N., García, F. (coord.). (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. Dins N. De Alba, F. García i A. Santisteban, *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. (Vol. 1, p. 37-46). Sevilla: Díada.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- Diversos Autors. (2000). *Participación Infantil en el Tiempo Libre*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Diversos Autors (2009). *Participación ciudadana...para una administración deliberativa*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Diversos Autors (2011). Educación, valores y democràcia. *Revista de Educació* (num. Extraordinari).
- Driskell, D., i Neema, K (2009). *Creative space for participations: the role of organizational practice in structuring youth participation*. Recuperat de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15575330903279705>
- Dubois, A. (2000). Equidad, Bienestar y participación. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa* (26), Monogràfic.
- Dumontheil, I. Educació i aprenentatge a l'adolescència. *XIX Tribuna Educació i Aprenentatge a l'Adolescència*. Edu21. Recuperat de <http://www.edu21.cat/ca/activitats/tribunes/62>
- Dumontheil, I. Sense la insensatesa adolescent ens hauríem extingit. 14 de maig de 2012. *La Vanguardia*, contraportada.
- Durkheim, E. (1976). *Las reglas del método sociológico*. Mèxic: Quinto Sal.

- Durston, J. i Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodologías de la investigación participativa*. Santiago de Chile. CEPAL-ECLAC (Naciones Unidas)
- EDE, Fundación. (2011). *Guía didáctica de la educación para la participación*. Consejo de la Juventud de España. Madrid. Recuperat de <http://www.injuve.es/sites/default/files/guiaeducacionparalaparticipacion1.pdf>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elcome, D. i Baines, J. (1999). Steps to success. Working with residents and neighbours to develop and implement plans for protected areas. Suissa: IUCN. Commission on Education and Communication; European Committee for EE. Recuperat de <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/1999-008.pdf>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Erikson, E. (1966). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Honoré.
- Erikson, E. (1971). *Identidad, Juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Espada, J. P. (2005). *Técnicas de grupo*. Madrid: CCS
- Espejo, R. (2009). Desarrollo humano y participación comunitaria. *Revista Polis*, 23. Recuperat de <http://polis.revues.org/1767> (12/3/13).
- Espinar, A. (2003). *El ejercicio del poder compartido. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales*. Perú: Save The Children.
- Estrada, M.V., Madrid, E. i Marina, L. (2000). *La participación está en juego*. Santa Fé de Bogotá: UNICEF.
- Evans, Nicmer (2005). *La comunicación participativa como respuesta a la praxis comunicacional Mass mediática*. Recuperat de: <http://www.aporrea.org/educacion/a15662.html>
- Falabella, G. (2002). Investigación participativa: nacimiento y relevancia de un nuevo encuentro ciencia sociedad. Dins J. Durston i F. Miranda (coord.),

- Experiencias y metodología de la investigación participativa. Santiago de Chile. Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Faroppa, J. (2003). Democracia y derechos humanos de la niñez y adolescencia. Dins Diversos Autors, *Educación, Derechos y participación* (p. 29-38). Montevideo: Unicef.
- Feixa, C. (2006). Relatos de juventudes: de Tarzán a Blade Runner (pasando por Peter Pan). *XXIV Jornada de Polítiques Locals de Joventut*. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- Feixa, C. (18 de Setembre de 2009). Generación replicante. *El País*, 43.
- Ferrero, G. (2008). *Apoyando los procesos de desarrollo. Enfoques y métodos para una ayuda inclusiva*. Madrid: Fundación Carolina.
- Ferrero, M., i Hoehn, M. (2014). *Participación ciudadana. Un marco teórico*. Barcelona: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Flores, A (2007). *Participación ciudadana y democracia participativa: buscando alternativas para la medición del empoderamiento ciudadano en Méjico*. Recuperat de: <http://mercatispublicus.files.wordpress.com/2012/08/arturo-flores-democracia-participativa.pdf>
- Flores Fahara, M. (2004). *Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa*. *Revista Digital Universitaria* 5 (1). Recuperat de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf
- Folguerias, P. (2007). La evaluación participativa de un programa de formación para una participación intercultural. *Revista de investigación educativa* , 2 (25), 491-511.
- Folgueiras, P., Massot, I., i Sabariego, M (2008). La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO. *REIFOP*, 27, vol. 11 (3). Recuperat de. Disponible a: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Francesco, T. (1997). *La ciutat dels infants*. Barcelona: Barcanova.

- Franklin, B. (1995). Levels of participation. Dins J. Boyden, J. i Ennew (Eds.).
Children in focus: a manual for participatory research with children. Estocolm:
 Grafisk Press.
- Fronidzi, R. (1968). *¿Qué son los valores?* Mèxic: Fondo de cultura econòmica.
- Fundación EDE. (s.d). *Guía didáctica de educación para la participación*. Madrid:
 Consejo de la juventud de España. Recuperat de
<http://www.injuve.es/sites/default/files/guiaeducacionparalaparticipacion1.pdf>
- Gaitán, A. (1998). *Protagonismo infantil*. A: UNICEF , *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. UNICEF: Bogotá.
- Galceran, M. (2004). *Aprender a participar*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Galceran, M (2010). *Tiempo libre y juventud*. Dins Puig, J.M. (coord). *Entre todos* (137-149). Barcelona: Horsori-ICE UB.
- Ganuza, E., i Francés, F. (2008). *¿A qué llamamos participar en democracia?* *RIS Revista Internacional de Sociología* , LXVI (49), 89-114. Madrid: IESA/CSIC.
- García Rodríguez, J. J. (1995). *¿Cómo enseñar? Hacia una definición de estrategias de enseñanza por investigación*. *Investigación en la escuela* (25), 5-16.
- García, M., i García, J. (2012). *Deontología para profesionales de la educación*. Madrid : Editorial Unversitaria Ramón Areces-UNED.
- García, G., i Micco, S. (1997). *Hacia una teoría del preciadadano*. Dins C. Pizarro, C. i P. Palma, *Niñez y democracia*, Colombia: Ariel/UNICEF.
- García Canclini, N. (2008). *Los jóvenes no se ven como el futuro...¿Serán el presente?* *Pensamiento iberoamericano* (3), 3-16.
- García de Enterría, E., i Parejo, L. (1981). *Lecciones de derecho urbanístico* . Madrid: Civitas
- García-Pérez, F., i De Alba, N. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. 1 i 2). Sevilla: Díada.

- Gásperi, R. (2010). Caracterización de la participación social en un proyecto de promoción para la salud. *Salud, Arte y Cuidado* (1 i 2), 14-23.
- Gaytán, A. (1998). Protagonismo infantil. Dins B. Abegglen i R. Nenes, R. (coord). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*. UNICEF: Bogotá
- Generalitat de Catalunya, (s.d.). *Currículum Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona: Servei de Comunicació, difusió i publicacions.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- González, F., i Mestres, A. (2010). *Educar en participació, una assignatura pendent*. Barcelona: Casals de Joves de Catalunya.
- González Juárez, R (2006). *El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo*. Save The Children. Recuperat de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polifan/2007/area-lectura/mod-1/Derecho_participacion_infantil.pdf
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. i Boyatzis, R (2010) *El líder resonante crea más*. Barcelona: Debolsillo.
- Gomáriz, F. i. (2012). Ciudadanía y participación en la enseñanza de las ciencias sociales. Una experiencia didáctica a través de la lectura y el análisis de "Rebelión en la Granja" de G. Orwell. Dins N. De Alba i F. García, *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 87-97 (vol 2). Sevilla: Díada.
- Graham, K. (1991). The influence of teacher education of preservice development: Beyond a custodial orientation. *Revista Quest*, 43(1), 1-19
- Gramberger, M. (2006). *Participación ciudadana. Manual de la OCDE sobre información, consulta y participación en la elaboración de políticas públicas*. París: OCDE

- GROP (2009). *Activitats per al desenvolupament de la intel·ligència emocional*.
Barcelona: Parramón.
- Grup d'Aprofundiment Democràtic, Mesa Cívica pels Dres Socials. (2000). *La participació ciutadana: reflexiones y propuestas*. Recuperat de:
http://www.bantaba.ehu.es/obs/files/view/mesa.pdf?revision_id=35363&package_id=35344
- Guba, E., i Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competència en la investigació qualitativa. Dins Denmon, C. i Haro, J. *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social* (113-115). Sonora, EEUU: Colegio de Sonora.
- Guendal, L., Osorio, R., i González, M. (1998). La educación: política social para el ejercicio de la ciudadanía. Dins Fernández, O. *Política social y descentralización en Costa Rica* (p. 21-59). San José, Costa Rica: Unicef.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y mejora continua: concepto y herramientas para la mediación y mejora del desempeño, un enfoque en resultados e impacto*.
Blomington, Indiana, EEUU: Author House.
- Guichot-Reina, V. (2012). Participació, virtud cívica esencial en la ciudadanía activa: algunas reflexiones y propuestas de cara a una educación para la participación ciudadana. Dins N. De Alba, i F. Garcia-Pérez *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (80-81, vol 1). Sevilla: Díada.
- Guillén, A. et. al. (2009). Orígen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Daena. International Journal of Good Conscience*, 4 (1), 179-193. Recuperat de [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%20179-193.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%20179-193.pdf)
- Gutiérrez, A. (2011) *El Hecho del dicho*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes. IIN./ACID.
- Gutiérrez, A. et. al. (2011). *La participación como acción creadora*. Montevideo: IIN/OEA.

- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Colombia: Gente Nueva.
- Hart, R. (1996). Interpreting the participation articles of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Congreso: La convención sobre los derechos del niño hacia el s.XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: Ed. PAU Education.
- Hernández Aja, A. (2002). Ciudadanos fecundos: participación y calidad de vida. *Boletín CF+S* (24). Madrid. Recuperat de <http://www.ub.edu/valors/Estilos%20UB/Articlesdinternet/Ed.%20per%20a%20la%20Convivència,%20la%20Ciutadania%20i%20la%20Igualtat/Ciudadanos%20fecundos,%20participación%20y%20calidad%20de%20vida,%20A.Hernández.pdf>
- Hambleton, S., i Hoggett, P. (1994). A framework for understanding area-based desentralisation, Local Government. *Policy Marketing*, 20 (4), 5-12.
- Havighurst, R. J. (1974). *Development Tasks and Education*. New York: David McKay.
- Horna, P.P. (2006). *Del dicho al hecho*. Lima: Save the Children
- Horts, D. (coord.) (2006) *Coordinem-nos! El treball en equip als esplais*. Barcelona: Esplac.
- Hurtado, J. (2008). La diversidad metodológica en las ciencias sociales, dificultades y posibilidades. *Revista Esquemas pedagógicos* (8). Universidad de Cundinamarca. Colombia. Pag. 38-39
- Instituto del Niño, la Niña y Adolescente-IIN. (2010). *La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas*. Montevideo. Uruguay: IIN
- Invesco, (2011). *Análisis de la participación joven en Vitoria-Gasteiz*. Vitoria: Ajuntament de Vitoria-Gasteiz . Recuperat de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/14/42514.pdf>

- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. (UNED, Ed.) *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (16), 115-134.
- Jahncke, J. i Meza, R. (2010). *Derecho a la participación y a la consulta previa en latinoamérica*. Lima: Red Muqui/CIDSE/FEDEPAZ
- Jonnaert, P. et. al. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Observatorio de Reformas Educativas*, juliol, 22.
- Junta de Andalucía (s. d.). *Evaluación de diagnóstico. Orientaciones para la evaluación de la competencia social y ciudadana*. Recuperat de :
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/pdf/GuiaSocialSecundaria.pdf>
- Jurado, J.C. (2003). Problemáticas socioeducativas de la infancia y juventud contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 171,186.
- Karsten, A. *Participation Models. Cityzen, Youth, Online*. Recuperat de
http://www.youthpolicy.org/wp-content/uploads/library/Participation_Models_20121118.pdf (14/5/13)
- Kemmis, J. (1992): *Mejorando en educación mediante la IAP. La IAP. Inicios y desarrollo*. Madrid: Popular.
- Kemmis, J., i McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. Dins T. Husen i T. N. Postlethwaite, *Enciclopedia internacional de la educación*, 6, 3330- 3337. Barcelona: Vicens Vives / MEC
- Kieffer, C. (1984). Citizen empowerment: a developmental perspective. Dins J. Rappaport, J., Swift, C. i Hess, R. *Studies in empowerment: Steps toward understanding and action*. Binghamton: The Haworth Press.

- Kilksberg, B. (1999). Seis tesis no convencionales sobre participación. *Revista de Estudios Sociales*, 4. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81511266010>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kolb, D. (1984). *The proces of experimental learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Konterllnik, I. (1998). La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o cosntrucción de ciudadanía? Dins B. Abbeglen i R. Benes *La participación de niños y adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas* (33-43). Bogotá: UNICEF.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. Dins D. Krauskopf, *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas. Disponible a: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mèxic: Fondo de cultura económica.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las Facultades del Niño*. Florencia: Save de Children
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. La Haya: Fundación Bernard van Leer, UNICEF
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000

- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. Dins M. C. Salazar (Comp) (1992). *La Investigación- acción participativa. Inicios y Desarrollos.* (13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario
- Lewin, K. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social.* Buenos Aires: Paidós
- Liebel, M., Overwien, B., i Recknagel, A. (eds.) (2001): *Working Children's Protagonism. Social movements and empowerment in Latin America, Africa and India.* Fràncfort i Londres: IKO
- Liebel, M. (2006). *Entre proteccion y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Liebel, M., i Martínez, M. (coords.) (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagònica.* Lima: IFEJANT.
- Limpens, F. (1999). *La zanahoria.* Madrid: Aministia Internacional.
- Lincoln, I. (1997). Conexiones afines entre los métodos cualitativos y la investigación en salud. *Revista Investigación y Educación en enfermería. Medellín* (2) pag. 57-69.
- Luque, E. (2003). Como se forman ciudadanos. Dins J. Benedicto i M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos,* 65-91. Madrid: Injuve.
- Llena, M. A., Parcerisa, A., i Úcar, X. (2009). *10 ideas clave. La acción comunitaria.* Barcelona: Graó.
- Marín, M.A., (2010). Educación para la ciudadanía. Dins J.M. Puig (coord), *Entre todos* (15-32). Barcelona: Horsori-ICE UB
- Marco, B. (. (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales.* Madrid: Narcea Editores.
- Marina, J. A. (2013). *L'educació del talent.* Barcelona: Columna Edicions.
- Marina, J. A. (2014). *El talento de los adolescentes.* Barcelona: Ariel.
- Marina, J., i Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana.* Madrid: Alianza.
- Martín, X., i Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores.* Barcelona: Graó.

- Martín, X., Puig, J.M., Escardibul, S., i Novella, A. (1999). *Cómo fomentar la participación en la escuela: propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.
- Martín Barbero, J (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Revista *Nómadas. Comunicación y educación*. Num. 5. Bogotá: Universidad Central de Santa Fe de Bogotá.
- Martínez-Barragán, C. (2011). Metodología cualitativa aplicada a las Bellas Artes. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 46 – 62. Granada: Asociación de Docencia y Creatividad.
- Martínez Fernández, J.R. (2002). Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder. *Revista de pedagogía*.23 (68).
- Martínez Martín, M. (2011). Educació i ciutadania en societats democràtiques: cap a una ciutadania col·laborativa. *Temps d'Educació* (40), 11-30.
- Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: UNED.
- Martínez Minguélez, M (2000). La investigación acción en el aula. *Revista Agenda Académica*, 7 (1), 27-39. Recuperat de <http://prof.usb.ve/miguelm/investigacionaula.html>
- Martínez Muñoz, M., i Martínez Ten, A. (2000) *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde los adultos y la infancia*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de la Infancia.
- Martínez Salanova, E. (s. d.). *Paolo Freire*. Recuperat de: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/=_paulo-freire.htm
- Martínez, M., i Tiana, A. (2004). Educación, valores y cohesión. *47 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO sobre Calidad de educación e Inclusión Social*. Ginebra: BIE.
- Mateo, J., i Martínez, F. (2006). *Más allá de la medición y la evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

- McGee, R. (2003). *Marcos legales para la participación ciudadana. Informe síntesis*.
Recuperat de
[https://www.researchgate.net/publication/237500131_MARCOS_LEGALLES_
PARA_LA_PARTICIPACION_CIUADADANA_INFORME_SNTESES](https://www.researchgate.net/publication/237500131_MARCOS_LEGALLES_PARA_LA_PARTICIPACION_CIUADADANA_INFORME_SNTESES)
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*.
Buenos Aires: Granica Editores.
- Medina Guerrero, M. (2006). *La promoción de la rendición de cuentas y la
participación ciudadana en los procesos de descentralización*. Madrid: CYAN.
- Medina, A. i Mata, S. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Medina Hernández, H.I. (2013). *La participación ciudadana: produciendo democràcia*.
Dins Consejo Estatal y Electoral de Participación ciudadana, *Compendio de
Ensayos sobre participación ciudadana*. Recuperat de:
[http://www.ieesonora.org.mx/publicaciones/ensayospc/ensayos_participacion
_ciudadana.pdf](http://www.ieesonora.org.mx/publicaciones/ensayospc/ensayos_participacion_ciudadana.pdf)
- Melero Aguilar, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación
participativa en la transformación de la realidad social. *Revista Cuestiones
Pedagógicas*, 21, 339-355.
- Méndez Villegas, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por
competencias: el concepto de competencia. *Revista Innovación Educativa*, 17,
173-184. Recuperat de [https://dspace.usc.es/bitstream/10347/4371/1/pg_175-
188_inneduc17.pdf](https://dspace.usc.es/bitstream/10347/4371/1/pg_175-188_inneduc17.pdf)
- Méndez Zaballos, L. (2002). La Adquisición de la cultura en contextos no formales de
educación. Dins Pardo, P., Méndez, L. (Eds). *Psicología de la Educación
Multicultural*, (120-157). Madrid: UNED.
- Mentxaka, I. (2008). LOE, una nueva ley, un viejo problema sin resolver. *Cuadernos
de pedagogia* (377), 81-84.

- Merino, J. V. (2002). Estimulación de la participación de sectores sociales. Dins M^a.
L. Sarrate (coord.), *Programas de animación sociocultural* (105-204). Madrid:
UNED, págs.105-124.
- Merino, M. (1995) La participación ciudadana en la democracia. *Revista IFE:*
Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, 4, 169-171
- Mesa Cívica para los derechos sociales. (2000). *La participación ciudadana:*
reflexiones y propuestas. Recuperat de:
[http://www.bantaba.ehu.es/obs/files/view/mesa.pdf?revisio_n_id=35363&packa
ge_id=35344](http://www.bantaba.ehu.es/obs/files/view/mesa.pdf?revisio_n_id=35363&packa ge_id=35344)
- Molina, S., i Santisteban, A. (2011) *La evaluación en el proceso d enseñanza y
aprendizaje*. Murcia: Fundación Séneca
- Monereo, C., i Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI.
Cuadernos de pedagogía, 370, 12-18.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa: teoría y práctica de una
estrategia de investigación*. Barcleona: UOC.
- Montaño, L.E. (2005). *Liderazgo y participación (módulo 1)*. Asociación de proyectos
comunitarios. Popayán (Colombia).
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires:
Paidós.
- Montero Lagos, P (2002). *Desarrollo de competencias profesionales para profesores
mediante un sistema interactivo a distancia*. Virtual Educa, Programa adscrito
a la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Recuperat
de: www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002/actas02/229.pdf
- Mora, N., Ballesteros, C., i Hernández, Á. (. (2009). Derechos y libertades civiles y
políticas. Participación y ciudadanía infantil, *III Conferencia de Infancia*.
Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperat de
http://www.enredalicante.org/documentos/participacion_ciudadaniainfantil.pdf
- Moreno, A. i Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente*. Buenos Aires: Aique.

- Morillas, M.D. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Madrid. Narcea
- Murillo Ortiz, J.F. (2003), De las áreas a las competencias. *Revista Magisterio. Educación y Pedagogía* ,3, 32
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario filosófico* , 1 (36), 183-204.
- Nohlen, D. (2007). *Ciencia política, teoría institucional y relevancia del contexto*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Novella, A. (2009). *La participació dels infants a la ciutat des del Consell d'Infants*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Novella, A. (2010). La formación de la cultura cívica desde el mundo local. Dins J.M. Puig, *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (183-196). Barcelona: Horsori.
- Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista TESI*. 13(2), p. 380-343.
- Novella, A. (2013). La participación de los niños, cuestión de avances profundos. *Rayuela, revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos* (7), 96-104.
- Novella, A. et. al. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Novella, A., i Trilla, A. (2014). La Participación Infantil. Dins Novella, A. et. al. *Participación Infantil y Construcción de la Ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. Madrid: I. d. Educativas.
- Ochman, M. (2004). Sociedad Civil y participación ciudadana. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)* (27), 473-489.
- O'Connor, J. i Seymour, J. (2009). *Introducción a la PNL*. Barcelona: Urano.

- Pagés, J (2009). Competencia social y ciudadana. *Revista Aula de innovación educativa* (187). Recuperat de <http://aula.grao.com/revistas/aula/187-competencia-social-y-ciudadana/competencia-social-y-ciudadana>.
- Quintero, G., Corona, Y., i Morfin, M. (2005) El juego como círculo mágico. Dins Y. Corona y N. Del Río (coord), *Derechos de la infancia, infancia en riesgo* (137-154). Recuperat de: <http://www.uam.mx/cdi/derinfancia/prelfinal.pdf>
- OIT (s.d.). *Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos. Ministerio de Trabajo y empleo de Brasil*. Disponible a: http://www.oei.es/etp/certificacion_competencias_profesionales_glosario.pdf
- Oliva, A et. al. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Oliver, Q. (2003). Dichos y hechos de un derecho particular: la participación. Dins J. Faroppa (2004), *Educación, Derechos y participación* (39-50). Montevideo: UNICEF.
- Oliver, Q. (2004). *La Convención en tus manos. Los derechos de la infancia y la adolescencia*. Montevideo: UNICEF.
- Oliver, Q. (coord.) (2006). *Educación y participación adolescente*. Montevideo: UNICEF.
- Osorio, E. (2003). La participación infantil desde la recreación. Recuperat de <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/EOsorio.html>
- Palacios, A. (2006). Educación artística y ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto "Art and built environment". *Arte, Individuo y Sociedad* , 18, 57-76.
- Paniagua, J. (coord) (1999). *Participando que es gerundio*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

- Páramo, P. i Otálvaro, G. (2006) Investigación alternativa: por una distinción entre posturas etimológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio. revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (25), 1-7.
- Parés, M. (2014). *La participación política de los jóvenes ante el cambio de época, estado de la cuestión*. Recuperat de:
https://www.academia.edu/6704391/La_participación_pol%C3%ADtica_de_los_jóvenes_ante_el_cambio_de_époa_estado_de_la_cuestión
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Parto, P., i Méndez, L. (2002). *Psicología de la educación multicultural*. Madrid: UNED.
- Payà, M. (2010). El proceso de construcción de valores. Dins J. M. Puig (coord.) (2010) *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (33-46). Barcelona: Horsori.
- Pedró, F. (2003) *¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica*. Dins J. Benedicto i M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos* (235-257). Madrid: Injuve.
- Pérez Echevarría, M.A. (2011). El cambio de la visión sobre la juventud como primer paso para su participación en el diseño e implementación de las políticas públicas. *Duodécimo certamen de ensayo político. Comisión Estatal electoral Nuevo León*. recuperat de <http://www.cee-nl.org.mx/educacion/cep.asp>
- Pérez Echevarría, M.A. (2013). El derecho a la participación de los niños y jóvenes. La escuela como lugar para construir capacidades participativas. *Decimocuarto certamen de ensayo político. Comisión Estatal electoral Nuevo León*. Recuperat de : http://www.cee-nl.org.mx/educacion/certamen_ensayo/XIV-CEP-mencion1.pdf

- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2006). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, M., i Nieto Martín, S. (1993). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza&Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica* (10-11), 177-198.
- Perrenoud, P. (2000). Competencias en la Formación y Competencias en la Gestión del Talento Humano. *Convergencias y Desafíos*.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C.Saez.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Fontanella
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix i Barral.
- Piedrola, A. (2007). *Estudi sobre la participació als centres de secundària a Catalunya*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
- Pindado, F. (2008). *La participación ciudadana es la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Pindado, F. et. al. (2009). *Participació Ciudadana...para una administración deliberativa*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Pindado, J. (2010). Socialización juvenil y medios de comunicación: algunas cuestiones clave. *Educación y futuro* (22), 71-86.
- Pineda, N. (1999). *Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México*. Recuperat de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Tres-Conceptos-De-Ciudadan%C3%ADa-Por-Nicol%C3%A1s/5689652.html>

- Pinto, L. (1999) Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela.
Revista Tarea, 43.
- Popkewitz, T. (1998). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Prieto-Martín, P. (s.d.) *Participación ciudadana y medios digitales*. Organización Universitaria Interamericana. (document en línea). Recuperat de:
http://www.kyopol.net/docs/Curso_PCyMD.Modulo_II-Participacion_Ciudadana_del_siglo_XX.pdf
- Prieto-Martín, P. (2010). *Las alas de Leo*. Recuperat de:
<http://www.kyopol.net/docs/LasAlasDeLeo.pdf>
- Prieto-Martín, P. (2012). Creando la “Ciudad simbiótica”: una propuesta para el diseño participativo interdisciplinar y la construcción colaborativa de sistemas de software cívico. *Escuela técnica superior de ingeniería informàtica*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Prieto Martín, P. i Ramirez Alujas, Á. (2014). Caracterizando la participación en el marco del Gobierno Abierto. *Reforma y democracia* (58), 61-100.
- Puig, J. (1996). *Aprender a dialogar: toma de conciencia de las habilidades para el diálogo: materiales para la educación ética y moral* (Educación Secundaria). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Puig, J., Martín, X., Escardíbul, S., i Novella, A. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats*. Barcelona: Graó.
- Puig, J., i Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.
- Puig, J. M. (Coord.) (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Popkewitz, T. (1998). *Paradigma e ideología en una investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

- Rabinowitz, P (2014). *La escala de Arnstein y los niveles de participación. Grupo de Trabajo de KU para la Salud y el Desarrollo. Capítulo 5, Sección 3.* Kansas (EEUU): Universidad de Kansas. Caja de Herramientas Comunitarias.
- Recuperat de: <http://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/valoracion/promocion-estrategias/planificacion-sociopolitica-y-economica/herramientas>
- Rappoport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3: 1-7.
- Rappoport, J. (1995). Empowerment Meets Narrative: Listening to Stories and Creating Settings. *American Journal of Community Psychology*, 23, 122-139.
- Rentería, M.T. (2011). Tipos y modos de participación ciudadana en los procesos de ordenación del territorio. Dins M. Aguilar Robledo, *Ordenamiento territorial y participación social: problemas y posibilidades*. Mèxic: Universidad Autónoma de San Luís Potosí.
- Repetto, E. (. (2009). *Formación en competencias socioemocionales. Libro del formador*. Madrid: La Muralla.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice-Hall.
- Rich, J. (1999). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Rebollo, O. (2008). Algunas qüestions entorn a la participació ciutadana. *Jornada Intercanvi Experiències PEC*. Manresa: Diputació de Barcelona.
- Reddy, N. i Ratna, K. (2002) *A Journey in Children's Participation*. India: The Concerned for Working Children.
- Rodríguez, G., Flores, J. i Garcia, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J. (2001). Participación juvenil y ciudadanía. Dins UNESCO (2001) *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del cono sur (73-88)*. Santiago de Chile: Unesco.
- Rojas, G. (2013) *Los territorios posibles: el derecho a la participación de niñas y niños (entrevista con Yolanda Corona y María Morfín)*. Rayuela, Revista

Iberoamericana (document en línia). Disponible a:

<http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/171-178.pdf>

- Rojas, M. S. (2012). Figuras de participación infantil. *PRAXIS, revista de psicología* (21), 111-131.
- Romero, E. (2007). El papel de la sociedad civil organizada en los procesos de desarrollo sostenible. Dins I. De Souza, I., *Sociedad civil organizada y desarrollo sostenible* (59-84). Las Palmas: Gobierno de Canarias.
- Rossaman, G., i Rallis, S. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.
- Rubido, S (2012). *Comunicació i Educació*. Madrid: UnedPlataforma AVIP.
- Rueda, B. (2012). La efectividad de la participación desde la experiencia de las instancias deliberativas locales en Bogotá. *Revista relaciones internacionales estrategia y seguridad*, 7, (2), 131-151, recuperat de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1909-30632012000200006&script=sci_arttext
- Ruiz Iglesias, M. (2004) *Arcadia: la competencia pedagógico-didáctica para aprender con sencillez y significatividad*. México: Norma.
- Rychen, D. S. i Hersh.(2002). *Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias*. París: OCDE.
- Rychen, D. S., i Salganik, L. H. (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sabucedo, J. M. (1996). *Psicología política*. Madrid: Síntesis.
- Sacristán, A. (. (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.
- Salazar, M. (1992). *La investigación acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.
- Sanahuja, E. (coord.) (2010): *La roda del relleu: donant corda a l'esplai*. Barcelona. Esplais Catalans.

- Sánchez, E. (2000). *Todos con la "Esperanza"*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Sánchez Vanegas, M. C. (2012). Análisis de la participación ciudadana en los procesos de evaluación de impacto ambiental. *Universidad Nacional de Colombia*. Recuperat de <http://www.bdigital.unal.edu.co/12494/#sthash.2xSXrsIP.dpuf>
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 1, 223-242.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa, módulo IV*. Bogotá : ICFES.
- Sant Obilos, E. (2011). La evaluación de la participación democrática. Dins P. Miralles, S. Molina i A. Santiesteban, *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Vol. I, p. 423-432). Murcia: AUPDCS.
- Santiago, J., Tornay, F., i Gómez, E. (1999). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw Hill.
- Sanz Fernández, F. (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Sarrate, M. L. (2002). *Programas de animación sociocultural*. Madrid: UNED.
- Sartori, G. (1994). *¿Qué es la Democracia?* Bogotá: Altamir Ediciones.
- Sauri, G. i Márquez, A. (2005). La participación infantil, un derecho por ejercer. Dins Y. Corona i N. Del Río, *Derechos de la infancia, infancia en riesgo* (115-126). Mèxic: Universidad Autónoma de Méjico.
- Serracant, P. et. al. (2009). *La joventut catalana al segle XXI: Una anàlisi del sistema d'indicadors sobre la joventut a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Serracant, P. (. (2013). *Enquesta de la Joventut de Catalunya 2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Serrano, J. et. al.(1999). *La participación juvenil en España*. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.
- Sevillano, M. L. (2011). *Medios, recursos dicácticos y tecnología educativa*. Madrid: Pearson-UNED.
- Shand, D., i Arnberg, M. (1996). *Background Paper in Responsive Government: Service Quality Initiatives*. Paris: OECDE.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperat de:
http://comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/recursos/Lectrua/conectivismo_siemens.pdf
- Silva, C., i Martínez Guzman, M. (2007). Empoderamiento y autoconcepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41, 129-138.
- Shier, H. (2001). Los caminos hacia la participación. *Children & Society* , 15, 107-117.
- Shier, H. (2008). Retomando los Caminos hacia la Participación: Aprendiendo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del café de Nicaragua. *Medio Ambiente y Urbanización* 69,1, 67-82.
- Shier, H. (2009). *Teoría de la participación infantil: su aplicación y relevancia en la práctica cotidiana*. San Ramón, Matagalpa (Nicaragua): CESESMA/FEDAIA
- Skeffington, A. (1969) *People and Planning. Report of the Committee on Public Participation in Planning ('Skeffington Report')*. Londres: HMSO
- Soler, R. (2013). *Democràcia, participació i joventut*. Generalitat de Catalunya: Barcelona.

- Spencer L., i Spencer, S. (2003) *Competencias en el trabajo. Modelos para un rendimiento superior*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Recuperat de <http://www.diba.es/fl/fitxers/pfm-057esp.PDF>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stein, D. (2010). *Planteamiento didáctico por competencia*. Recuperat de [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1J5WFMQKY-HXBPN7-1F4N/Planeamiento%20Didáctico%20por%20Competencia,%20%2B%20Redaccion%20de%20Competencia.pdf\(para%20distribuir\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1J5WFMQKY-HXBPN7-1F4N/Planeamiento%20Didáctico%20por%20Competencia,%20%2B%20Redaccion%20de%20Competencia.pdf(para%20distribuir).pdf)
- Stevensosn, N. (2013). El modelo del cubo: participación de niñas y niños. *Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos (RINJLD)* (7), 144-149. Mèxic: Edinica IAP.
- Stufflebeam, D., i Schikfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D. (2002). *Evaluación sistémica: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Subirats, J., i Parés, M. (2014). Cambios sociales y estructuras de poder ¿Nuevas ciudades, nueva ciudadanía? *Interdisciplina, revista del centro de Investigaciones Interdisciplinarias den Ciencias y Humanidades.* , 2 (2), 97-118.
- Tapia, M.N. (2005). *La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Taylor, S. i Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti, E. (1999). *Más allá de las amonestaciones: el orden democrático en las instituciones escolares*. Buenos Aires: Cuadernos de UNICEF.
- Terán, G. (2006). *El proyecto de investigación: cómo elaborar*. Quito: Saboc Gráfico.

- Terricabras, J. (2002). *I a tu, què t'importa? Els valors. La tria personal i l'interés col·lectiu*. Barcelona: La Campana.
- Tiana, A., i Sanz, F. (coord.) (2003). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people. Training manual, promoting involvement in decision-making*. Londres: CRO/ Save the Children.
- Trilla, J. (1998). Pensar la ciutat des de l'educació. *Seminari Projecte Educatiu de Ciutat. Temps d'Educació*, 12, 13-55.
- Trilla, J., i Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Trilla, J., i Novella, A. (2011). *Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia*. Revista de Educación, 356, 23-43.
- Trilla, J. , et al. (2014). *Participación Infantil y Construcción de la Ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Trinidad, A., et. al. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory"*. Madrid: CIS
- Tonucci, F. (1997). *La ciutat dels infants*. Barcelona: Barcanova.
- Turiel, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Editorial Debate.
- Valencia, L. (2012). Programa de formación del profesorado de Historia y ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Hacia el desarrollo de un profesional con competencias para educar en la participación ciudadana. Dins N. De Alba, F.Garcia i A. Santisteban, *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (331-338). Sevilla: Díada.
- Valverde, J., Revuelta, F., i Fernández, M. (2012). Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista iberoamericana de Educación* (60), 51-62.
- Vargas Cuéllar, M.I. (2010). Niveles de Participación Ciudadana en las Políticas Públicas: Una Propuesta para el Estudio de Mecanismos Institucionales de

- Participación. *Revista Tlatemoani*. Recuperat de
<http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/02/mivc.htm>
- Vargas Hernández, J. G. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el Nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*, octubre. Recuperat de
www.rieoei.org/deloslectores/186Vargas.PDF
- Vasilachis, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Revista Estudios Sociológicos*, XV,43, 80.
Recuperat de
http://www.jstor.org/stable/40420445?seq=1#page_scan_tab_contents
- Vázquez, E., i Sevillano, M.L. (2009). *Guía de estudio de la asignatura. Medios, recursos didácticos y tecnología educativa*. Madrid. UNED
- Vega, M.J. i Castro, V. (2006). Cuentos ciudadanos: desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad, a través del periodismo escolar. *Revista Investigación y Desarrollo*, 14, (2), 330-351.
- Vilarasa, A. (2007). Del ciudadá que vota al ciudadá que delibera: educar per a la democràcia radical. *Escola Catalana*, 42, 436, 15-17.
- Villalba-Quesada, C. (1993). Redes sociales: un concepto con importantes implicaciones en la intervención sociocomunitaria. *Revista sobre igualdad y calidad de vida*, 2, 8-9.
- Villasante, T., Montañés, M., i Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: El viejo topo.
- Villegas, E.L. (2007) *Investigación participativa*. Dins Pérez Serrano, G., *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 1,79.

- White, S. (1996) Depoliticising development: the uses and abuses of participation. A *Development in Practice* 6, 1 (6-15).
- White, S. (2002). *Despolitizando el desarrollo: los usos y abusos de la participación*. España: Intermón Oxfam.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, "how do I improve my practice?". *Cambridge Journal of education*, 19,1, 41-52. Recuperat de: <http://www.actionresearch.net/writings/livtheory.html>
- Wilcox, D. (1994). *The Guide of efective participation*. Delta Press: Brighton.
Recuperat de <http://www.partnerships.org.uk/guide/index.htm>
- Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.

6. ANNEXOS

ANNEX 1: Model fitxa de registre observacional.

Fitxa Num:	Grup:			
Activtat d'Observació:	DEBAT	DINÀMICA	TNG	PRESENTACIÓ
Data:	Hora:			
OBSERVACIONS:				
COMENTARIS				

ANNEX 2: Entrevistes grupals Alumnes (E1).

Plantejament inicial al grup:

“Heu participat en un programa en el que hem realitzat una sèrie d’activitats i hem reflexionat amb elles. Vull parlar aquesta estona amb vosaltres sobre el que creieu que heu après en tot aquest temps, sobre el que creieu que us ha ajudat a aconseguir aquestes activitats i quines aplicacions pot tenir tot el que s’ha treballat per a la vostra vida, dins i fora del centre”

Preguntes per l’entrevista grupal (guia)

- En què creieu que us ha pogut ajudar el que heu après?
- El treball a partir de dinàmiques i la reflexió penseu que us ha ajudat més a aprendre que altres formes de fer?
- En les vostres activitats al centre o en les vostres activitats fora d’ell us heu recordat de coses que hem fet a classe? Us ha estat útil?
- Creieu que a partir d’experimentar és més fàcil entendre coses?
- Que vol dir participar per a vosaltres?
- Quines coses que feu us indiquen que participeu?
- Creieu que al centre i a la vostra ciutat podeu participar?
- Heu tingut la sensació de participar en les nostres classes?
- Les persones que no participen, perquè creieu que no ho fan?
- La forma en que hem treballat a classe creieu que es pot fer també en altres assignatures?

Forma de recollida: gravació vídeo. Transcripció posterior.

ANNEX 3: Entrevista individual professorat (E2).

Entrevista semiestructurada per al professorat

Introducció:

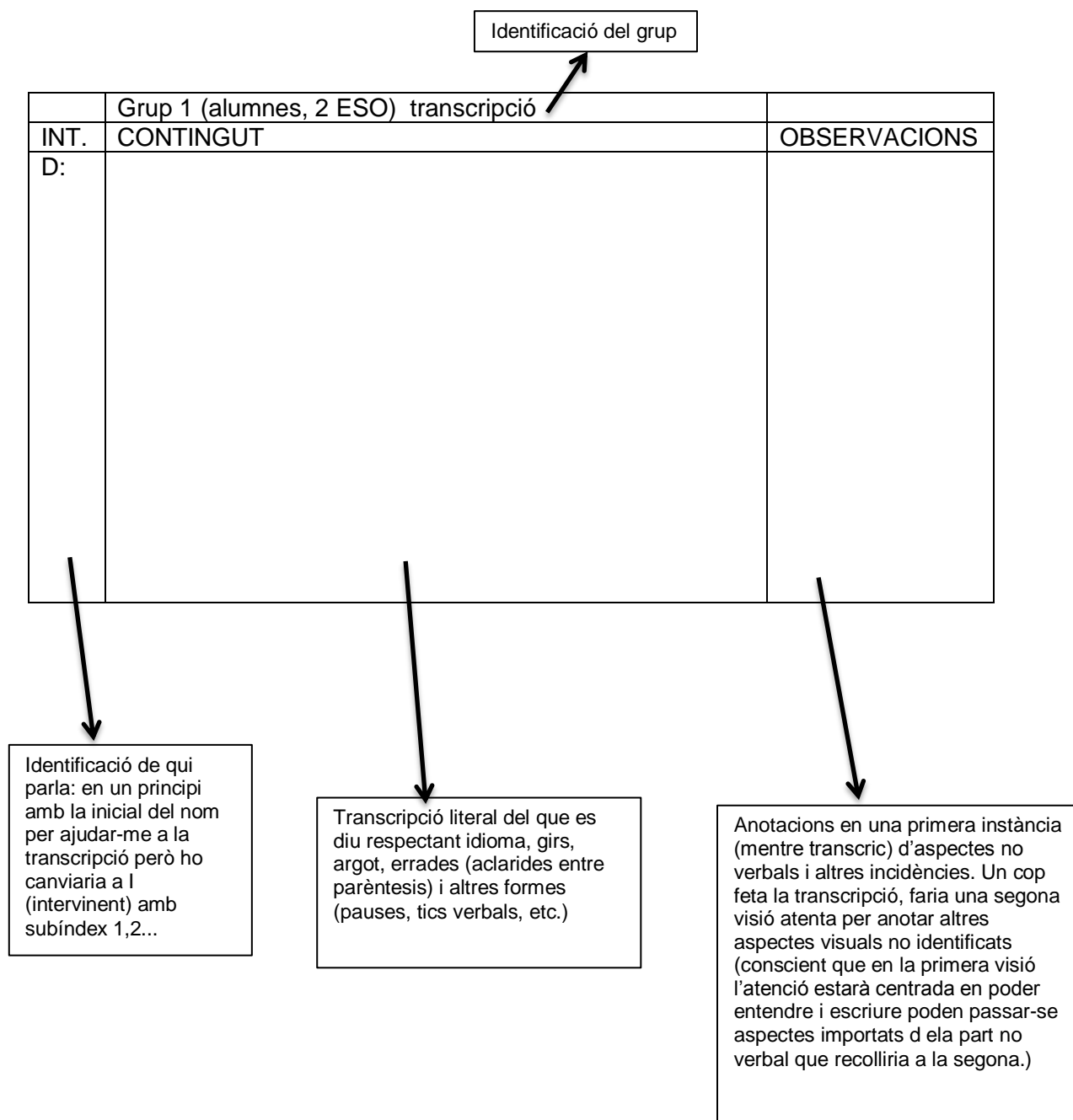
“Com sabeu, l'alumnat ha estat realitzant un programa aquests dos cursos centrat en l'aprenentatge de competències per a participar. A partir del treball fet i en el qual has participat, vull fer-te unes preguntes per valorar l'impacte del programa”

Preguntes:

- Quin grau de coneixement tenies de la proposta abans de l'aplicació?
- Creus interessant que es treballi la participació amb l'alumnat?
- En què creus que poden participar els alumnes a classe?
- I al centre?
- Creus que el treball de l'aula afavoreix la participació dels alumnes?
- Has percebut canvis en l'actitud o comportament dels alumnes (o d'algun en particular) que es podrien derivar del treball fet?
- Quina opinió tens sobre el tipus de treball i metodologia del programa?
- En l'acció tutorial, ha influït en el clima i/o actitud del grup algun aspecte del treball fet al programa?
- Els alumnes us han parlat del programa fora de les hores específiques?
- (Si la resposta anterior és afirmativa) Pots detallar en quins termes i quines observacions us han fet?
- Com valoreu la realització del programa i el programa en sí?

Forma de recollida: gravació àudio. Transcripció posterior

ANNEX 3B : Model fitxa de transcripció per a enquesta alumnat i professorat.



NOTA: les indicacions del requadre han estat anotacions prèvies de l'autor coma guia en el procés de transcripció i que aquí es reproduïxen tal qual.

ANNEX 4: Enquesta de valoració del curs per a Tècnica de Grup Nominal

En acabar el curs volem dedicar una estona a valorar com ha anat tot i que penses del treball que hem fet. Ho farem amb les tècniques de grup que ja coneixes i amb les treballem cada trimestre. Abans de començar és important la teva reflexió personal i és per això que et demano responguis aquestes preguntes que ens ajudaran a la reflexió en grup.

Quines coses creus que has après aquest curs?

Com t'has sentit en el treball a classe?

Què coses t'han agradat més?

Quines coses no t'han agradat?

Què penses de l'actitud del professorat?

Quines coses canviaries?

Quines coses t'han agradat del grup i quines no?

Com valores la teva aportació i la teva actitud?

Has participat?

Recorda que sobre aquestes preguntes farem un debat a classe.

ANNEX 5: Qüestionari de pregunta única oberta Q1.

Heu participat en un mòdul en el que hem realitzat tota una sèrie d'activitats i hem efectuat reflexions sobre elles. Quines capacitats i/o aprenentatges creieu que us han ajudat a aconseguir aquestes activitats i quines aplicacions penseu que tenen o poden tenir en la vostra vida dins i fora del centre?" (posa tants exemples com puguis de casos en hagi pogut aplicar coses)

ANNEX 6: Pre-test i Post-test

QUESTIONARI PRE POST

(Preguntes extretes de Cabrera, F. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de investigación educativa* , 133-172.)

BLOC 1

1. En quina mida confies en els següents institucions i els seus representants:
(1= gens 2= Molt poc 3= un poc 4= Bastant 5= Molt)

1 2 3 4 5	Els partits polítics per a representar els interessos dels ciutadans i ciutadanes
1 2 3 4 5	L'alcalde o alcaldessa per a resoldre els problemes d'ela ciutat
1 2 3 4 5	El Consell Escolar per a resoldre problemes de l'institut
1 2 3 4 5	El Parlament per fer lleis justes
1 2 3 4 5	La policia per mantenir l'ordre públic
1 2 3 4 5	Els tribunals de justícia per aplicar justícia amb imparcialitat
1 2 3 4 5	La ONU per al manteniment de la pau entre els països

2. Indica el grau en que les següents afirmacions son bones o dolentes per a la democràcia (posa una creu on creguis):

Mol dolenta	Dolenta	Ni bona ni dolenta	Bona	Molt Bona	
					Les persones poden expressar les seves opinions amb llibertat
					Les diferències entre persones riques i pobres son molt grans
					Els polítics donen càrrecs a les seves famílies
					Els partits polítics controlen la premsa i la TV
					L'Estat assegura a les persones immigrants els recursos necessaris per viure dignament
					El número d'homes i dones en les llistes dels partits està equilibrat
					Prohibir a les persones criticar el govern en actes públics
					Poder escollir en llibertat als i les representants en el Parlament
					Els polítics influeixen en les decisions

					dels jutges
					Existeixen moltes associacions i organitzacions on les persones poden participar
					La gent jove participa en activitats que ajuden a la seva comunitat
					L'estat assegura a totes les persones un sou mínim
					Hi han lleis que violen els drets humans
					Les persones riques influeixen en el govern més que les altres
					Poder manifestar-se pacíficament
					Totes les persones coneixen els principis bàsics de la democràcia
					Els estats estan representats en organismes internacionals
					Violar la sobirania i les fronteres territorials d'altres estats
					Tenir un tribunal de justícia internacional que jutgin les violacions de drets humans en diferents països

3. Quina d'elles següents afirmacions sobre la llibertat individual en un país democràtic és la més encertada? (Assenyala una posant una creu al costat)

- La persona lliure pot fer el que vulgui
- La llibertat consisteix en fer-se valer a sí mateix, sense tenir en compte les demés persones
- No hi ha límit en la llibertat de les ciutadanes i ciutadans en les ciutats democràtiques.
- La llibertat d'una persona termina on la societat diu que pot començar a perjudicar a altres persones.

4. Les següents frases ens expliquen els *drets i deures* que tenen les persones: (subratlla el que és per a tu. Pots subratllar un o els dos)

- Tinc el DRET/DEURE de participar en les assemblees de classe.
- Les persones tenen el DRET/DEURE d'aprendre.
- Les persones tenen el DRET/DEURE de treballar
- Les persones tenen el DRET/DEURE d'expressar les seves opinions
- Les persones tenen el DRET/DEURE de votar
- Les persones tenen el DRET/DEURE de participar a la vida social de la seva comunitat.
- Les persones han de GAUDIR/MANTENIR un medi ambient saludable.
- Les persones han de GAUDIR/MANTENIR unes condicions higièniques adequades en el lloc on viuen.

BLOC 2

5. Quines creus que són les causes que dificulten la participació dels alumnes en la millora de la vida de l'institut (posa una creu en la que consideris)

- El desinterès de l'alumnat (cada un va a lo seu)
- El no saber com fer-ho ni a qui dirigir-se.
- La manca de col·laboració recolzament del professorat (no ens fan cas)
- Pensem que no serveix per res
- És més còmode no fer res.
- Altres (especificar): _____

6. En quina mida els següents aspectes serveixen per a resoldre els problemes de l'alumnat? (posa una creu on creguis: 1= gens 2= molt poc 3= un mica 4= bastant 5= molt)

1 2 3 4 5	Tenir un delegat/a de classe
1 2 3 4 5	Que l'alumnat estigui representat en el consell escolar
1 2 3 4 5	Parlar amb la direcció del centre
1 2 3 4 5	Fer assemblees
1 2 3 4 5	Dialogar amb el professorat
1 2 3 4 5	Altres (especificar):

7. En quina mida creus que hauries de participar n les següents activitats del teu institut (posa una creu on creguis: 1= gens 2= molt poc 3= un mica 4= bastant 5= molt)

1 2 3 4 5	En l'elaboració de els normes de disciplina
1 2 3 4 5	En la creació d'un consell d'alumnes
1 2 3 4 5	En l'elecció del director/a
1 2 3 4 5	En l'organització d'assemblees informatives
1 2 3 4 5	En la decisió de les activitats a realitzar en festes com Sant Jordi, etc.
1 2 3 4 5	En l'elecció de les activitats extraescolars
1 2 3 4 5	En la decisió sobre la composició de grups de treball de classe
1 2 3 4 5	En la decisió sobre dates d'exàmens
1 2 3 4 5	En suggerir diferents formes d'avaluació
1 2 3 4 5	En l'organització d'accions solidàries de l'escola amb la comunitat (recollida d'aliments , joguines...)
1 2 3 4 5	En l'organització d'accions de protesta o denúncia social (al carrer, cartes a diaris...)
1 2 3 4 5	Altres (especificar):

ANNEX 7: Qüestionari de valoració alumnat Q2

Durant aquests dos cursos has participat en un programa educatiu per a l'aprenentatge d'habilitats per participar. Ho hem fet amb tota una sèrie d'activitats. Ara volem conèixer la teva opinió sobre aquest programa. Contats valorant les afirmacions següents. Posa una creu al teu grau d'acord.

Les teves respostes ajudaran a millorar el programa. Gràcies per la teva participació

	gens d'acord	poc d'acord	acord	bastant d'acord	Molt d'acord
Les activitats del programa han estat interessants					
He pogut donar la meva opinió sempre que he volgut					
He parés coses noves					
Les dinàmiques m'han ajudat a aprendre coses					
Crec que en altres assignatures es pot treballar també amb dinàmiques					
El programa ha millorat la relació dels companys de la classe					
El programa ha millorat les meves habilitats de relació amb els altres					
He après habilitats que he pogut aplicar fora de l'escola					
La forma de fer les classes ha estat motivadora					
M'he sentit be fent les activitats					
M'agradaria trobar més assignatures amb aquesta forma de treballar					
Aquest programa m'ha semblat molt útil					
El que he après ho puc aplicar a la meva vida					
Hi ha aspectes que he millorat gràcies al programa					
He sentit que he participat en les decisions de la classe					
Estic satisfet amb l'actitud del professorat					
Participo ara més que abans					
Les activitats m'han ajudat a participar més					

ANNEX 8: Qüestionari de valoració del format del programa (professorat) Q3

Has participat en l'aplicació d'un programa dissenyat per al treball de les competències per participar. Volem conèixer la teva opinió sobre la informació rebuda i la presentació i format del programa amb el has treballat. Mostra el teu grau d'acord en una escala d'1 a 5 amb les següents afirmacions. Les teves opinions ens han d'ajudar a millorar-lo. Gràcies per la teva col·laboració

	1	2	3	4	5
La informació proporcionada per a l'aplicació és suficient					
La presentació és clara i els continguts s'entenen					
Es proporciona suficient informació en cada activitat					
La seqüència de continguts afavoreix l'aplicació					
Hi han suficients recursos per ampliar informació					
La base documental i teòrica permet contextualitzar les activitats					
El disseny del programa permet flexibilitat en incloure o variar activitats.					
La distribució de continguts és coherent					
Hi ha un plantejament clar dels objectius i competències					
Qualsevol professional podria aplicar el programa amb el material proporcionat					

ANNEX 9: Proposta de formació de professorat.

(Projecte lliurat i aprovat per el Centre de recursos Pedagògics de Sant Adrià de Besòs per a al realització de la corresponent formació del professorat.

PROJECTE DE FORMACIÓ PERA PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA.

Institut a desenvolupar: I. Manuel Vázquez Montalbán , Sant Adrià de Besòs.

Destinatari: Tot el professorat que ho desitgi; en especial aquells que desenvolupin el projecte “Aprenc a participar”, l’assignatura d’Educació per a la Ciutadania i els tutors i tutores de primer cicle.

JUSTIFICACIÓ:

“Aprenc a participar” és una proposta realitzada al centre de secundària des del servei municipal de joventut i consensuada amb la direcció del centre. La proposta parteix de l’acció dinamitzadora de l’Ajuntament en matèria de joventut i de l’interès del centre de treballar les habilitats socioemocionals en l’alumnat com a via per al desenvolupament integral de l’adolescent i per a una convivència constructiva entre iguals i entre la comunitat educativa.

Es parteix de la idea que la participació activa dels i les joves és una condició indispensable per a l’exercici de la ciutadania i que aquesta participació activa es desenvolupa a partir de l’educació en les competències socials adients. Aquestes competències són del tipus socioemocional principalment i el seu desenvolupament reverteix en un doble efecte: la identificació del jovent amb el seu entorn, la seva ciutat, la implicació en la vida d’aquest entorn més immediat (ciutat, centre...), la seva participació activa i el creixement personal en tots els seus àmbits relacionals. L’acceptació de la diversitat, la identitat, la capacitat d’expressió i reconeixement de les emocions, l’esperit crític, la resolució pacífica de conflictes, en són algunes d’aquestes competències. Algunes es desenvolupen al currículum i d’altres cal l’aplicació de propostes concretes. És aquí on neix la proposta de desenvolupar una intervenció educativa i didàctica amb l’alumnat des de la visió sociocomunitària. La col·laboració Ajuntament-Centre estableix l’eix de l’aplicació d’aquesta proposta que es porta a terme aprofitant l’espai de l’assignatura “Alternativa a la religió”.

DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA

La proposta es desenvolupa a primer cicle d'ESO i s'aplica directament per un responsable tècnic municipal de la dinamització juvenil amb formació educativa. La seva intervenció a l'aula es fa amb la presència del professorat titular de l'assignatura que col·labora en la posta en marxa i en els activitats. La proposta és basa en una metodologia activa on les dinàmiques grupals són les protagonistes i afavoreixen l'entrenament en habilitats.

FORMACIÓ DEL PROFESORAT

La continuïtat de la proposta necessita de la inclusió de la mateixa en el currículum del centre i, a tal efecte, requereix una formació específica per a poder realitzar la seva aplicació en els següents cursos.

L'acció didàctica disposa d'un dossier pedagògic específic amb el detall de propostes i activitats, les recomanacions per al desenvolupament, propostes metodològiques concretes, d'estructuració del treball i de seguiment i avaluació. Així mateix conté el material necessari per a l'alumnat. Per aplicar-la i portar-la endavant es necessita poder realitzar unes sessions de formació, seguiment i assessorament al professorat que se n'encarregui.

OBJECTIU DE LA FORMACIÓ

- Donar a conèixer el contingut de la proposta didàctica "Aprenc a participar"
- Sensibilitzar sobre la importància del treball en competències per a la participació.
- Familiaritzar amb el treball amb dinàmiques de grup.
- Aprendre a desenvolupar dinàmiques de grup.
- Aprendre metodologies participatives.
- Donar eines per al treball en competències socials amb adolescents.
- Donar pautes metodològiques per a desenvolupar la proposta.
- Donar a conèixer eines i elements per al treball en competències socials amb adolescents.

- Fer seguiment de l'aplicació de la proposta.
- Facilitar eines resolutives en el desenvolupament de la proposta.
- Posar a disposició els recursos propis municipals que es necessitin en el desenvolupament de la proposta.

CONTINGUTS DE LA FORMACIÓ

Fase I: formació específica: (sessió formativa 15-20 hores)

La participació: concepte. Què és i què no és participar.

Les metodologies participatives a l'aula i al centre.

Les competències: concepte.

Competències socials...Què i per a què.

Eines per al desenvolupament de les competències socials

Adolescents i educació emocional.

Proposta didàctica "Aprenc a participar": contingut i objectius.

Desenvolupament de dinàmiques de grup.

Metodologia i didàctica de la proposta

Avaluació.

Fase II: Seguiment

Contacte via "Mail" i presencial constant amb el professorat per resoldre qüestions, afavorir recursos, materials, etc.

Una reunió mensual al centre durant l'aplicació per seguiment de la proposta.

Avaluació final.

Per al seguiment i avaluació de la transferència realitzada a la formació es realitzaran dos reunions inicials durant la primera i segona setmana de l'inici de l'aplicació de la proposta i, posteriorment, una reunió mensual de seguiment amb el equip de direcció i el responsable tècnic municipal. Aquest darrer podrà intervenir en alguna acció concreta a petició del professorat per tal de millorar alguna metodologia específica o col·laborar en resoldre aspectes demandats.

ANNEX 10: Quadre de justificació de competències a partir del qual es va elaborar la redacció definitiva.

Formulació competència	Breu justificació	Classe / classes	Comentaris
Sentir-se part d'un grup . Identificar clarament els grups als que es pertany i saber interpretar interessos i objectius que es comparteixen. Identificar-se amb l'entorn més proper	El sentiment de pertinença a un grup, col·lectiu, comunitat o territori és un dels principals elements que determinen la motivació a participar. Entendre i comprendre els objectius comuns i com la tasca d'un afecta al grup és essencial per comprendre la necessitat de participar activament	Sentiment de pertinença (competència social) Autonomia emocional (competències emocionals)	
Diferenciar entre els interessos i objectius personals i els del grup i saber anteposar els del grup als personals.	ídem	Valor de la alteritat)competència socioemocional)	
Estar disposat a realitzar esforços personals a la espera de resultats beneficiosos per a la comunitat	La capacitat de poder aplaçar les recompenses proporciona justificació i motivació a la realització de tasques i esforços que no produeixen efectes immediats	Aplaçament de la recompensa (Autonomia emocional, competències emocionals) Actitud pro social, altruisme (competències psicosocials)	
Pensar, identificar i reconèixer els interessos i motivacions personals i saber expressar-los de forma clara i correcta als altres	A partir del pensament en els propis interessos i voluntats cal poder expressar pels mitjans comunicatius diversos (llenguatges oral, escrit, etc.) als altres per esperar comprensió, fer-se entendre i expressar argumentació.	Competències comunicatives Competències lingüístiques Competències en medis tecnològics	

Formulació competència	Breu justificació	Classe / classes	Comentaris
Saber expressar els pensaments i idees pròpies als altres amb claredat; expressió correcta dels sentiments i emocions (assertivitat)	ídem	Ídem Assertivitat (com a competència)	
Saber que és una opinió, saber conformar-les i saber i expressar-la amb formulació correcta i respectar les opinions dels altres	Les nostres opinions es basen en el que pensem en els judicis morals que fem de les coses i permeten als altres ampliar punts de vista. Les opinions dels altres fan el mateix amb nosaltres	Competències comunicatives Competències lingüístiques Pensament crític Consciència Social Competències socioemocionals (regulació emocional)	
Conèixer i acceptar les diferències en els altres, acceptació de l'altre així com autoconeixement i acceptació d'un mateix i les diferències pròpies	El valor de l'alteritat com a indispensable per treballar en comunitat, el reconeixement de l'altre.	Competències socials i de ciutadania Autoconeixement, automotivació (competències emocionals)	
Ser capaç de confiar en l'altre i de reconèixer interessos comuns.	ídem	ídem	
Conèixer i valorar la diferència, manifestar sensibilitat per la diferència	La vida en comunitat requereix l'aprenentatge de viure la diversitat i d'enriquir-se d'ella. L'alteritat com a valor,	Competències socials i de ciutadania. Empatia	
Admetre, comprendre i tolerar graus de motivació diferents als propi	Una de les frustracions de la participació és pensar que tot ho fas tu, que ningú et segueix, que alguns s'aprofiten de la teva feina... Poder comprendre que no tothom te la teva motivació està lligat a la comprensió de la diferència d'interessos i a la tolerància a la frustració	Competències socials Competències emocionals (regulació emocional, auto motivació)	

Formulació competència	Breu justificació	Classe / classes	Comentaris
Entendre les emocions dels altres, les seves circumstàncies i saber posar-se al lloc de l'altre (empatia)	La capacitat d'empatia com a part de l'alteritat	Competències socioemocionals	
Preocupació pel medi ambient, l'estat i futur del planeta: ser conscient de la importància dels aspectes ecològics per al futur de l'ésser humà	La preocupació ecològica i de l'estat futur del planeta, lloc que ha d'habitar i permetre la continuació de l'espècie, esdevé una clara motivació per voler intervenir en les decisions i aspectes que li puguin afectar. La visió clara d'aquest fet ha de ser una constant en el treball en ciències mediambientals i en els treballs comunitaris.		
Tenir consciència social: interès per conèixer i comprendre es fets socials i polítics de l'actualitat; comprendre com aquests fets afecten i configuren la vida de les persones i el seu futur. Interès pel que està passant i per la informació.	Estar informat i conèixer la realitat vincula amb l'entorn personal i social i permet identificació i afecció.	Competències socials Pensament crític Judici moral Competències en medis audiovisuals i en tecnologies de la informació.	
Tenir pensament crític . (amb tot el subconjunt de competències que això significa)	El pensament crític com a competència que permet generar opinió motivació per estar informat, judici i valoració moral a partir d'una moral autònoma. Desenvolupar aquesta moral autònoma és també un element essencial.	Consciència social Pensament crític	

Formulació competència	Breu justificació	Classe / classes	Comentaris
Saber resoldre el conflictes de forma pacífica	La convivència en pau i la cultura de la pau com a base del funcionament democràtic.	Competències socioemocionals	
Tenir capacitat per dialogar i dominar tècniques de presa de decisió així com tècniques de negociació i d'arribar a acords	Participar com a procés de relació en el que cal establir processos de comunicació clara i creativa on es pugui avançar i resoldre els conflictes de forma pacífica	Competències lingüístiques Competències emocionals (habilitats socials)	
Saber expressar-se en públic i ser capaç de presentar opinions, idees, etc., en petit i gran grup	La por al que diran , a parlar en públic és reconeguda per molts com una barrera clara per no participar, per no dir la teva. Un entrenament al respecte és important per poder trencar aquesta por	Habilitats socials Competències tecnològiques (us de les tecnologies de la informació i de les eines 2.0) Competències socials.	
Tenir resistència a la frustració i ser capaç de reposar-se a les adversitats (resiliència)	Entendre que no sempre surten les coses com un espera, aprendre dels errors i seguir la feina està lligat amb la capacitat d'automotivació i amb la perseverança necessària per poder implicar-se en processos de participació i exercici de la ciutadania	Habilitats socials (resiliència) Resistència a la frustració Automotivació (Competències emocionals)	

Formulació competència	Breu justificació	Classe / classes	Comentaris
Ser capaç d'il·lusionar-se, pensar i crear projectes de futur i fer propostes alternatives a situacions que requereixen avenç, progressió i/o transformació	Tot i que des de l'adolescència és especialment difícil conscienciar de les conseqüències futures de la conducta, cal insistir en la idea de la transformació del futur. En contra d'aquest handicap està el fet que l'adolescència és un moment d'interès per un món millor per desfer injustícies i per implicar-se en projectes d'ajut.	Conductes pro socials Consciència social Competències emocionals. (habilitats de vida i benestar)	
Ser creatiu, capacitat per pensar en projectes i ser imaginatiu	La potència de l'adolescència, els seus moments de crítica i qüestionament com una oportunitat positiva de crear, renovar i repensar la realitat.	Competències artístiques i creatives Competències lingüístiques Competències emocionals.	
Ser capaç de treballar en equip i cooperar en el desenvolupament de tasques comunes.	Formar part d'una comunitat i participar implica conèixer i acceptar les eines de treball en equip, lideratge i construcció conjunta, el treball per projectes i altres aspectes directament relacionats	Competències socials	
Conèixer els mitjans tecnològics: saber usar-los i tenir una conducta crítica i constructiva enfront de les noves tecnologies	Els espais i escenaris per la participació han canviat. Hem de començar a acceptar que els adolescents i joves ja no fan servir els mateixos canals que nosaltres i que els seus canals també són vàlids per a participar. S'han configurat nous espais de participació com les xarxes socials, la "blogia", etc.	Competències medials, en medis.	

Formulació competència	Breu justificació	Classe / classes	Comentaris
Comprendre i dominar l'ús de les eines tecnologies de treball col·laboració i de l'entorn 2.0	Ídem. Saber com crear "blogs", "wikis", "webquest" i els "memes", etc., com a nous elements de participació que configuren un nou espai públic on hem de posar la mirada.	Competències medials Competències artístiques Competències comunicatives Competències socials.	
Saber reconèixer, buscar o crear espais (físics i/o virtuals) on poder realitzar, mostrar i intercanviar activitats d'interès i on establir relacions constructives	Valdria la justificació anterior afegint que aquí es parla també de la capacitat de participar activament en la comunitat, conèixer associacions, el seu funcionament, les possibilitats de l'entorn, els serveis de la comunitat, etc.	Conductes pro socials (altruisme, ajuda a l'altra) Habilitats socials Habilitats de vida i benestar (competències socials)	
Tenir i expressar sentiments pro socials: altruisme, solidaritat, compassió, conductes d'ajut...	L'educació d'aquest sentiments i actituds són motor de participació i implicació en la comunitat	Competències socioemocionals	
Conèixer, entendre el concepte de dret i de deure i, a partir d'aquí, conèixer els drets humans i ser capaç de tenir compromís a favor de la justícia social i en contra d'activitats que no siguin respectuoses amb els drets humans	La base de la conducta democràtica i ciutadana està, entre d'altres aspectes, en el respecte als drets humans. El seu coneixement és imprescindible però com enunciat sinó com a essència i el que representen.	Competències socials i de ciutadania.	

Formulació competència	Breu justificació	Classe / classes	Comentaris
Capacitat per prendre decisions i acceptar les conseqüències	Participar és prendre decisions. Les decisions impliquen comportaments i accions que tenen conseqüències i l'acceptació d'aquestes és element indispensable per al desenvolupament de la responsabilitat com a tret personal i conductual	Competències socials i de ciutadania	
Conèixer i participar activament dels mecanismes de presa de decisió més immediats (família, classe institut...)	Les metodologies participatives són indispensables per al treball en competències. Si l'entorn no les transmet el treball es complica i es queda en un pal teòric que no és productiu. És necessita el treball des de la pràctica més directa i propera.	Competències socials i de ciutadania. Competències socioemocionals.	

NOTA: Aquest és un document de treball sobre el que es va realitzar la unificació i redacció definitiva, S'adjunta a l'annex per il·lustrar les reflexions i justificacions al voltant de les competències que s'han realitzat a l'apartat corresponent. Les definitives es troben al contingut de la tesi.

ÍNDIX DETALLAT

ÍNDIX ABREUJAT	3
INTRODUCCIÓ	5
Justificació	5
Plantejament inicial	8
Preguntes de recerca	10
Objecte de la investigació	11
Estructura de la tesi	12
1 MARC TEÒRIC	17
1.1 Conceptualització de la participació	18
1.1.1 Elements per a una definició	19
1.1.1.1 <i>Una visió lèxica i semàntica</i>	19
1.1.1.2 <i>Participació com a acció (i reacció) en comunitat</i>	21
1.1.1.3 <i>Participació implica activitat i emocions</i>	22
1.1.1.4 <i>Participació com a acte col·lectiu per a la transformació</i>	23
1.1.1.5 <i>Conformant una idea de participació</i>	25
1.1.2 Els nivells de la participació: les propostes dels diferents autors	27
1.1.2.1 <i>L'escala d' Arnstein (1969)</i>	28
1.1.2.2 <i>Contínuum de participació de Brager i Specht (1973)</i>	31
1.1.2.3 <i>Escala de participació d'Hambleton i Hogget (1994)</i>	33
1.1.2.4 <i>Nivells de Wilcox</i>	34
1.1.2.5 <i>Tipologia de la participació de White</i>	35
1.1.2.6 <i>Contínuum de Shand i Arnberg (1996)</i>	37
1.1.2.7 <i>La roda de la participació de Davidson (1998)</i>	38
1.1.2.8 <i>"Spectrum" de participació de l'IAP2 i model de l'OCDE</i>	40
1.1.2.9 <i>Els esquemes de participació (EdP) de Prieto-Martín i Ramírez-Alujas (2014)</i>	42
1.1.2.10 <i>Escales, rodes, contínuums...</i>	47
1.1.2.11 <i>Cap a un nou model de participació encara per dibuixar.</i>	49
1.1.3 L'adjectivació de la participació: un intent de qualificar	51
1.1.4 Participació, democràcia i desenvolupament humà	54
1.1.5 Consideracions de la participació	62

1.1.5.1	<i>La participació com a dret</i>	62
1.1.5.2	<i>La participació com a valor</i>	63
1.1.5.3	<i>La participació com a factor d'inclusió</i>	66
1.2	Participació dels infants i dels joves	66
1.2.1	Infants, adolescents i joves: “ciutadans oblidats”	67
1.2.1.1	<i>La visió del ciutadà aprenent</i>	70
1.2.1.2	<i>La necessitat d'un canvi de visió</i>	71
1.2.2	El dret de l'infant a participar. La participació com a dret	73
1.2.2.1	<i>Declaració Universal dels Drets Humans</i>	74
1.2.2.2	<i>Drets dels infants: principis</i>	74
1.2.2.3	<i>Convenció dels drets dels infants</i>	75
1.2.2.4	<i>Carta Europea dels Drets dels Infants</i>	76
1.2.2.5	<i>Constitució Espanyola</i>	76
1.2.1.6	<i>Estatut d'Autonomia de Catalunya</i>	77
1.2.1.7	<i>Lleis autonòmiques</i>	77
1.2.3	Els components de la participació infantil	79
1.2.4	Les dimensions conceptuals de la participació infantil	81
1.2.5	Els nivells de participació infantil: escales i nivells	83
1.2.5.1	<i>L'Escala de Participació de R. Hart (1992)</i>	84
1.2.5.2	<i>Àngel Gaytán: nivells de participació per a una participació protagonista. Els indicadors de la participació</i>	87
1.2.5.3	<i>Harry Shier i els Camins cap a la Participació (2001, 2010)</i>	90
1.2.5.4	<i>Tipologia de Trilla i Novella</i>	96
1.2.5.5	<i>Adaptació de l'escala de Hart: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia (2009)</i>	99
1.2.5.6	<i>Nivells de participació per apoderament (IIN, 2011)</i>	110
1.2.5.7	<i>Altres models.</i>	105
1.2.6	Enfocs teòrics de la participació infantil	105
1.2.7	L'enfoc de la participació protagonista	107
1.2.7.1	<i>La influència de la consideració cultural de la infància i la joventut</i>	109
1.2.7.2	<i>El paradigma proteccionista</i>	111
1.2.7.3	<i>Necessitat d'un canvi de paradigma</i>	112
1.2.7.4	<i>Implicacions educatives, socials i polítiques de l'enfoc protagonista: recapitulació</i>	116
1.2.8	Un nou context cultural: la cultura prefigurativa	118
1.2.8.1	<i>Implicacions d'aquest nou model cultural</i>	120
1.2.8.2	<i>Un nou model de participació?</i>	122
1.2.9	Les raons de la participació infantil	125

1.2.10	El cas dels i les joves	129
1.2.10.1	<i>El jove: aprenent de ciutadà?</i>	130
1.2.10.2	<i>La visió negativa dels adolescents i els joves</i>	131
1.2.10.3	<i>Joves i participació: algun tòpic a desfer</i>	133
1.3	L'educació de la participació: la importància de les competències	138
1.3.1	Per si calgués una justificació	140
1.3.2	Aprendre a participar	144
1.3.3	Educar “en” la participació i educar “per” la participació	147
1.3.4	L'experiència de l'entorn escolar	148
1.3.5	L'experiència de l'educació en el lleure	149
1.3.6	Una qüestió de competències	154
1.3.6.1	<i>Les implicacions competencials dels components, dimensions i factors moduladors de la participació</i>	156
1.3.6.2	<i>Les implicacions competencials i educatives del model de participació protagonista</i>	157
1.3.6.3	<i>Les implicacions competencials de la visió d'apoderament</i>	158
1.3.6.4	<i>Voler, poder i saber participar</i>	161
1.3.7	Marc conceptual de la competència	164
1.3.7.1	<i>Què és una competència</i>	164
1.3.7.2	<i>L'educació per competències: l'informe Delors</i>	169
1.3.7.3	<i>Competència, habilitat i capacitat</i>	173
1.3.8	Marc operatiu de la competència	175
1.3.8.1	<i>Les aportacions de la Programació Neurolingüística (PNL)</i>	178
1.3.8.2	<i>La pedagogia vivencial de Kolb i els estils d'aprenentatge</i>	180
1.4	L'adolescència com a etapa educativa	186
1.4.1	Desenvolupament cognitiu i psicosocial de l'adolescent	189
1.4.1.1	<i>Visió psicosocial</i>	190
1.4.1.2	<i>Visió cognitiva</i>	195
1.4.2	Judici moral de l'adolescent	200
1.4.3	Les aportacions de la neurociència	201
1.4.4	Un canvi de paradigma en la visió adolescent	204

2	OBJECTIUS I METODOLOGIA	207
2.1	Objectius	208
2.2	Metodologia i disseny de la investigació	210
2.2.1	Posicionament metodològic: nivells de concreció	211
2.2.1.1	<i>Paradigma: el punt de partida</i>	211
2.2.1.2	<i>El paradigma de la recerca</i>	219
2.2.2	Orientacions metodològiques de la investigació	224
2.2.2.1	<i>Estratègia de recerca</i>	229
2.2.2.2	<i>Investigació avaluadora: l'estratègia principal</i>	244
2.2.2.3	<i>El model avaluador: CIPP de Stufflebeam</i>	250
2.2.3	Disseny i fases de la recerca	258
2.2.4	Validesa	263
2.2.5	Ètica de la recerca	265
2.3	Informants, tècniques i anàlisi de dades.	265
2.3.1	El context d'aplicació: els informants	266
2.3.1.1	<i>El context territorial: el municipi de Sant Adrià de Besòs</i>	266
2.3.1.2	<i>El context educatiu: L'Institut Manuel Vázquez Montalbán</i>	270
2.3.1.3	<i>Informants</i>	273
2.3.2	Tècniques de recollida d'informació	275
2.2.4.1	<i>Tècniques qualitatives directes o interactives</i>	276
2.2.4.2	<i>Tècniques qualitatives indirectes o no interactives</i>	279
2.2.4.3	<i>Tècniques quantitatives</i>	281
2.3.3	Anàlisi de dades	283
2.4	Síntesis	285
3	DESENVOLUPAMENT I PRODUCTES DE LA INVESTIGACIÓ	288
3.1	“Aprenc a Participar”: el programa	289
3.1.1	Antecedents	290
3.1.1.1	<i>Un nom per a un programa. “Aprenc a Participar”</i>	294

3.1.2	Objectius del programa i competències de treball	295
3.1.2.1	<i>Objectius generals</i>	295
3.1.2.2	<i>Objectius secundaris</i>	297
3.1.2.3	<i>Les competències a treballar</i>	298
3.1.3	Continguts i estructura del programa	300
3.1.3.1	<i>Continguts del programa</i>	300
3.1.3.2	<i>Estructura del programa</i>	302
3.1.4	Aspectes metodològics i didàctics per l'aplicació	306
3.1.4.1	<i>Fonaments pedagògics</i>	308
3.1.4.2	<i>Estratègies didàctiques</i>	312
3.1.4.3	<i>Recursos</i>	313
3.1.4.4	<i>Consideracions per a l'aplicació de les activitats</i>	318
3.1.5	Proposta per a l'avaluació de l'alumne	335
3.2	Aplicació i avaluació del programa: procés i resultats	339
3.2.1	Avaluació del context: “ Què necessitem fer?”	341
3.2.1.1	<i>El context global (social)</i>	342
3.2.1.2	<i>El context institucional</i>	345
3.2.1.3	<i>Respostes de l'avaluació de context</i>	347
3.2.1.4	<i>Decisions de planificació</i>	350
3.2.2	Avaluació d'entrada (“input”): “Ho podem fer?”	354
3.2.2.1	<i>Disseny del programa</i>	355
3.2.2.2	<i>Processos per a l'establiment de les competències a treballar</i>	356
3.2.2.3	<i>Respostes de l'avaluació d'entrada</i>	368
3.2.2.4	<i>Decisions estructurals i de procediment</i>	370
3.2.3	Avaluació de procés: “Ho estem fent?”	371
3.2.3.1	<i>Aplicació del programa</i>	371
3.2.3.2	<i>Respostes de l'avaluació de procés</i>	409
3.2.3.3	<i>Decisions d'implementació</i>	413
3.2.4	Avaluació del producte: “Ho hem fet?”	414
3.2.4.1	<i>Impacte</i>	414
3.2.4.2	<i>Efectivitat</i>	435
3.2.4.3	<i>Sostenibilitat</i>	435
3.2.4.4	<i>Transferibilitat</i>	437
3.2.4.5	<i>Respostes de l'avaluació del producte</i>	439
3.2.4.6	<i>Decisions de reciclatge</i>	440
3.2.5	Validesa científica	440
3.3	Programa d'activitats: resultat final	443
4	CONCLUSIONS I REFLEXIONS FINALS	609
4.1	Idees força	611

4.2	Continuïtat del projecte	620
4.3	Altres línies possibles d'investigació	624
5.	BIBLIOGRAFIA	627
6.	ANNEXOS	661
	ÍNDEX DETALLAT	683
	ÍNDEX DE FIGURES	689

ÍNDIX DE FIGURES

Núm.:	Títol:	Pàgina
1	Escala d'Arnstein	29
1B	Escala d'Arnstein	29
2	Contínuum de Brager i Esècht	32
3	Escala d'Hambleton i Hoget	33
4	Contínuum de Shard i Arnberg	37
5	Roda de participació de Davidson	39
6	Objectius possibles de la participació	40
6B	Nivells de l'OCDE	41
7	Comparació Escales	42
8	Comparació propostes Prieto-Martín amb escala d'Arnstein	44
9	Esquemes de participació	47
10	Triangle del desenvolupament comunitari	59
11	Nivells de ciutadania	61
12	Marc legal de la participació infantil	73
13	Components de la participació	80
14	Dimensions de la participació infantil	82
15	Escala de la participació de Hart	85
16	Indicadors de la participació infantil	89
17	Els camins cap a la participació de Shier	92
18	Aprenentatge vivencial segons Shier	93
19	L'arbre de la participació	95
20	Factors moduladors de la participació	98
21	Adaptació Fundació Ferrer i Guàrdia de l'escala de R. Hart	100
22	Nivells de participació per apoderament	104
23	Conseqüències positives de la participació i negatives de la no participació	127
24	Procés educatiu en l'àmbit del lleure, per projectes	152
25	Triangle de la competència	163
26	Esquema de la proposta de l'Informe Delors	171
27	Dimensions de la proposta de l'Informe Delors	172
28	Components del terme competència	175
29	Model PNL del procés d'aprenentatge	180
30	Vies de percepció i processament de la informació	181
31	Estils d'aprenentatge, model de Kolb	182
32	Explicació dels estils d'aprenentatge segons el model de Kolb	182
33	Etapes de l'aprenentatge segons Kolb	183
34	Cicle de l'aprenentatge vivencial	185
35	Combinació i comparació dels models de Kolb i de Piaget	198
36	Elements del paradigma	213
37	Quadre resum dels paradigmes de recerca	218
38	Diferències entre les orientacions qualitativa i quantitativa	226
39	Opcions d'un estudi qualitatiu	227
40	Investigació acció: espiral de passos de Lewin	237
41	Triangle de la investigació acció	238
42	Procés de treball en investigació acció	239
43	Passos de l'espiral de cicles de Whitehead	240
44	Espirale de l'aprenentatge vivencial de Dewey	241

45	Aplicació dels passos del model de Whitehead	243
46	Preguntes de l'investigador per definir el model d'avaluació	251
47	Model d'avaluació CIPP	253
48	Model CIPP de Stufflebeam i la Investigació Acció	254
49	Aportació dels diferents elements del contingut de la tesi a les etapes/dimensions del CIPP	258
50	Ubicació territorial del municipi	269
51	Logotip identificador del centre	270
52	Quadre resum informants	274
53	Imatges i ubicació del centre	275
54	Quadre resum de tècniques i instruments	282
55	Quadre resum del procés de recerca	286
56	Sistematització del projecte social	287
57	Mapa conceptual del programa	301
58	Estructura troncal del programa	303
59	Mapa conceptual: continguts del programa per a primer d'ESO	304
60	Mapa conceptual: continguts del programa per a segon d'ESO	305
61	Proposta distribució d'espai	314
62	Distribució per a treball cooperatiu	315
63	Esquema de procediment de les dinàmiques	321
64	Proposta de rúbrica per a l'avaluació de l'alumne	336
65	Desenvolupament del CIPP	340
66	Dimensions CIPP: preguntes a fer i decisions a prendre	341
67	Esquema de previsió d'abordament de dificultats	349
68A	Qüestió1: "Quin és el teu concepte de participació?"	359
68B	Qüestió2: "Quines creus que són les actituds que comparteixen els i les joves que participen en el teixit social, associatiu i/o en altres estructures?"	359
68C	Qüestió 3: "Quines competències creus que han de tenir les persones per participar?"	360
69	Competències del currículum relacionades amb la participació	363
70	Model per a la redacció de competències	366
71	Llistat definitiu de competències per al programa	367
72	Extracte del resultat, per categories, del buidatge d'entrevistes grupals	417
73	Resultats qüestionari Q2 alumnes	421
74	Quadre respostes ítem 1 comparatiu P1 i P2	424
75	Quadre respostes ítem 2 comparatiu P1 i P2	425
76	Quadre respostes ítem 3 comparatiu P1 i P2	426
77	Quadre respostes ítem 4 comparatiu P1 i P2	427
78	Quadre respostes ítem 5 comparatiu P1 i P2	428
79	Quadre respostes ítem 6 comparatiu P1 i P2	429
80	Quadre respostes ítem 7 comparatiu P1 i P2	430
81	Entrevistes professorat E2. Extracte de respostes	431
82	Implementació del programa	436
83	Model explicatiu de fitxa d'activitats	444