

Àmbit social i criminològic

Ajuts a la investigació 2014

Disseny i avaluació d'un programa de competències socials per a joves en la gestió positiva dels conflictes

Autores

Esther Luna González, Cristina Blasco Romera, Pilar Folgueiras Bertomeu, Pilar Lozano Fernández de Pinedo, Sara Marín Herrando, Berta Palou Julián, Carme Panchón Iglesias i Marta Sabariego Puig

Any 2015

Disseny i avaluació d'un programa de competències socials per a joves en la gestió positiva dels conflictes

Coordinadora: Esther Luna González

Investigadores: Cristina Blasco Romera
Pilar Folgueiras Bertomeu
Pilar Lozano Fernández de Pinedo
Sara Marín Herrando
Berta Palou Julián
Carme Panchón Iglesias
Marta Sabariego Puig

Col·laboradores: Nadia Aoulad Amar
Jordi Giralt Vidal
Elena Monllaó Manzanares
Maria del Mar Pérez Moreso
Carmen Polo Carbayo
Edgar Rosés Benlliure
Miquel Àngel Tapias Jaén

El Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada ha editat aquesta recerca respectant el text original dels autors, que en són responsables de la correcció lingüística.

Les idees i opinions expressades en la recerca són de responsabilitat exclusiva dels autors, i no s'identifiquen necessàriament amb les del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Avis legal



Aquesta obra està subjecta a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 3.0 No adaptada de Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.ca) el text complet de la qual es troba disponible a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.ca>

Així doncs, es permet la reproducció, la distribució i la comunicació pública del material, sempre que se citi l'autoria del material i el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (Departament de Justícia) i no se'n faci un ús comercial ni es transformi per generar obra derivada.

SUMARI

1. Introducció.....	6
2. Objectius	10
3. Marc teòric.....	11
3.1 Aprenentatge del comportament infractor i delictiu	11
3.2 El model d'acció socioeducatiu cognitiu-conductual	15
3.3 El concepte de competència.....	17
3.4 Classes de competències sociopersonals	18
3.5 Intervencions psicoeducatives	23
4. Metodologia.....	28
4.1 Disseny de la investigació avaluativa.....	29
4.1.1 El Pla d'Avaluació.....	30
4.1.1.1 Qüestions d'avaluació que orienten la investigació	30
4.1.1.2 Fases del desenvolupament de la investigació avaluativa	31
4.1.1.3 Mostra.....	36
4.1.1.4 Equip d'avaluació.....	36
4.1.2 El pla de recollida d'informació.....	37
4.1.2.1 Els criteris i indicadors d'avaluació que guien la recollida d'informació	37
4.2 Tècniques de recollida d'informació.....	40
4.2.1 Qüestionari.....	40
4.2.2 Entrevista	42
4.2.3 Observacions	43
4.2.4 Fitxes valoracions dinamitzadores	45
4.2.5 Fitxes valoracions menors/joves	47
4.2.6 Reunions equip de treball.....	48
4.2.7 Papelògraf	49

4.3 Relació de les tècniques de recollida d'informació amb els objectius.....	50
4.4 Rigor científic de la investigació.....	51
5. Resultats	54
5.1 Disseny del programa de competències socials	54
5.1.1 Competències d'interacció	56
5.1.2 Competències cognitives	58
5.1.3 Competències afectives	59
5.1.4 Objectius	60
5.1.5 Metodologia.....	61
5.1.6 Activitats.....	62
5.1.7 Avaluació.....	63
5.2 Context d'aplicació.....	64
5.3 Avaluació inicial: diagnòstic inicial dels joves	65
5.3.1 Objectius, qüestions avaluatives i tècniques de recollida d'informació	65
5.3.2 L'estat inicial de coneixements, actituds i habilitats dels menors/joves respecte a les competències socials per a la resolució de conflictes	66
5.4 Aplicació i avaluació processual del programa	71
5.4.1 Objectius, qüestions avaluatives i tècniques de recollida d'informació	72
5.4.2 Valoració de la implementació del programa (objectiu específic 3)..	73
5.4.2.1 És possible aplicar el programa tal i com s'ha dissenyat?	73
5.4.2.2 En quina mesura s'ajusta la pràctica del programa amb el previst en la seva formulació teòrica?	80
5.4.2.3 Quins canvis s'introdueixen en el programa a fi d'optimitzar la seva aplicació?	80
5.4.3 Valoració del grau de consecució de les competències socials dels joves (objectiu específic 4)	82

5.4.3.1 Com reaccionen els menors/joves davant el programa?	82
5.4.3.2 Quins canvis s'observen en els menors/joves?	93
5.5 Avaluació dels resultats	102
5.5.1 Objectius, qüestions avaluatives i tècniques de recollida d'informació	102
5.5.2 Conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els menors/joves. (objectiu específic 5)	104
5.5.2.1 Canvis produïts en els menors/joves amb l'aplicació del programa	105
5.5.3 Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura. (objectiu específic 6).....	109
5.5.3.1 Aspectes relacionats amb l'èxit/dificultats del programa.....	109
5.5.3.2 Condicions afavoridores per a l'aplicació del programa.....	117
6. Conclusions.....	122
7. Límits.....	127
8. Propostes	128
9. Referències bibliogràfiques	130
Annex 1. Tècniques de recollida d'informació	134
Annex 2. Temporalització tècniques de recollida d'informació	146
Annex 3. Document de compromís	148
Annex 4. Sessions del programa de competències socials.....	149
Annex 5. Taules d'anàlisi de resultats	217
Annex 6. Jornades mundet	228

1. Introducció

Catalunya ha mantingut al llarg dels anys una posició capdavantera en matèria de justícia de menors. Alguns elements que han marcat la diferència han estat, entre altres, el desenvolupament d'un sistema d'execució de mesures en medi obert, l'assessorament tècnic als òrgans judicials, la mediació entre infractors i víctimes i el desenvolupament de programes educatius corresponents a la majoria de mesures judicials. Aquest reconeixement que es menciona al preàmbul de la Llei 27/2001 ha estat a la vegada possible gràcies a l'eficax engranatge dels diferents serveis de justícia juvenil (mediació i assessorament, medi obert i centres educatius) els quals han pogut oferir respostes diversificades en funció dels diferents perfils de joves atesos i les necessitats presentades.

El concepte de la intervenció educativa en la *jurisdicció de menors* combina dues variables: variables legals i variables educatives amb la finalitat d'evitar l'exclusió social i la reincidència en el delictes; així doncs es caracteritza per l'equilibri entre aspectes legals i educatius. L'objectiu fonamental de la intervenció educativa és la incorporació de les persones en els seus propis processos d'aprenentatge perquè arribin a aconseguir un desenvolupament integral i una reincorporació positiva a la societat. Aquesta tasca implica preparar als joves per al compromís ètic i social, requerint que els joves entenguin la realitat que els envolta i puguin actuar en ella de manera responsable i competent.

La incorporació de les persones infractores als seus propis processos d'aprenentatge assegura, per una banda, que aquestes assumeixen els seus compromisos en l'acció educativa i, per altra, que els professionals realitzin un acompanyament socioeducatiu per tal de possibilitar les condicions necessàries (personals, familiars i de l'entorn) per progressar. En aquest sentit la figura de l'educador a justícia juvenil és una peça clau que pot contribuir al desenvolupament socioemocional dels joves, donant suport i motivant a l'adolescent davant la presència de dificultats i de reptes, identificant aquells comportaments prosocials per reforçar-los, així com detectant aquelles necessitats per tal de donar-hi resposta. De la mateixa manera la intervenció de

l'educador en medi obert permet donar-hi un tractament multifocal a l'acció educativa centrada en el jove, al trobar-se en coordinació amb altres agents (professorat, família, centres residencials d'acció educativa, etc.) que a la vegada també procuren per fomentar l'aprenentatge en competències per a la resolució positiva de dificultats i conflictes.

En aquest sentit, caldria reflexionar sobre la necessitat de no perdre de vista la naturalesa educativa de tot el procediment judicial, dels programes, del conjunt de professionals i de la metodologia que es necessita per aconseguir la missió que tenen encomanada els serveis de justícia juvenil. La finalitat bàsica és promoure la integració i la reinserció social dels menors i dels joves que es troben dins el sistema de justícia juvenil, mitjançant els programes corresponents que han de tenir un caràcter fonamentalment educatiu i inclusiu.

Des de l'òptica del treball educatiu, és important no oblidar alguns elements conceptuals que es van introduir fa uns quants anys amb la posada en marxa de la Llei 11/1985, derogada per tot el conjunt normatiu posterior, però que va permetre introduir canvis transcendents en la consideració del menor infractor. Entre altres aspectes es poden destacar:

- La consideració que l'individu es troba en constant evolució i que necessita ajuda per evolucionar positivament.
- Es descarta la predeterminació d'un individu sense tenir possibilitat de canvi.
- Reconeix que una intervenció educativa adequada pot normalitzar el procés personal del menor o jove.
- Posa èmfasi i regula la implicació del menor o jove i de la seva família en el procés educatiu del seu fill o filla.
- Posa èmfasi en la funció educativa que han de realitzar els diferents professionals. La tasca professional no es limita exclusivament al control.
- La incorporació a la societat com a objectiu dels programes d'actuació fa necessari treballar les dimensions personal (projecte educatiu individualitzat), grupal (programa educatiu corresponent a la mesura judicial), entorn (programes de desenvolupament i implicació amb la comunitat).

Un dels interrogants que es plantegen actualment en l'àmbit de la justícia de menors és, a partir de quina metodologia individual i grupal, es pot trobar l'equilibri entre els aspectes legals i els aspectes educatius.

Els programes educatius corresponents a les mesures judicials, han de proporcionar una atenció continuada, intensiva i individualitzada compaginant també la reinserció o incorporació futura a la xarxa social normalitzada. Aquests programes educatius han de contemplar diferents eixos d'actuació (Pla director de justícia juvenil, 2004-2007):

- Les persones afectades (la intervenció sobre els menors o joves, el suport a les famílies i l'atenció a les víctimes).
- La justícia (el marc normatiu i la relació amb els òrgans de la jurisdicció de menors).
- La comunitat (proximitat, acció concertada i implicació cívica).
- La gestió (el model organitzatiu i els recursos humans i materials).
- L'avaluació (anàlisi de l'eficàcia i seguiment dels resultats i impactes del sistema).

Per tal de garantir que els programes educatius promoguin la reinserció, cal dotar als joves d'eines i estratègies per al desenvolupament de les competències socioemocionals. La competència social és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Això implica dominar les habilitats socials bàsiques, capacitat per la comunicació efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc. (Bisquerra i Pérez, 2007). Existeixen tres tipus de competències socials que són necessàries per a la resolució de conflictes: d'interacció, cognitiva i afectiva. L'aprenentatge d'aquestes competències és especialment rellevant per a la superació de certes conductes de risc (consum de tòxics, falta d'ajust a contextos formatius o laborals, la pressió de grup, agressivitat, etc.) que predisposen al jove a cometre nous actes delictius. Certament, el domini de competències de caire socioemocional facilita l'afrontament d'aquestes circumstàncies de risc ja que l'adolescent disposa d'eines que li permeten desenvolupar-se de manera saludable i positiva amb el seu entorn. Des de fa anys que en diferents contextos, escolar, i a justícia juvenil, es treballa per fomentar valors, competències i habilitats

socioemocionals en els adolescents, per tal que assoleixin un benestar personal i social.

Des de la inquietud i voluntat de millorar en l'acció socioeducativa que es realitza des de l'àmbit de la justícia juvenil, es proposa realitzar una avaluació del procés educatiu de joves a partir de la implementació d'un programa per la gestió positiva dels conflictes. Des d'aquest context de recerca, s'ha determinat en primer lloc, quines competències socials es consideren importants per la resolució de conflictes; s'ha elaborat un programa de vuit sessions proporcionant estructures adequades i plantejant activitats per la construcció d'habilitats. Un grup de docents juntament amb tècnics de medi obert l'ha implementat i, finalment, a partir dels resultats, s'informa sobre quins han estat els aprenentatges en els joves, i dels ajustos que hauria de tenir el programa per la seva eficàcia.

2. Objectius

El plantejament global que emmarca aquesta recerca comprèn dues qüestions bàsiques: l'elaboració i la validació empírica del programa de competències socials en un context real mitjançant un procés d'investigació avaluativa.

Ambdues apareixen clarament reflectides en l'objectiu general del projecte i els corresponents objectius més específics.

Objectiu general

Elaborar i validar el programa de competències socials pels joves que estan amb mesura de llibertat vigilada i tasques socioeducatives.

Objectius específics

1. Elaborar el programa des del plantejament teòric de les competències socials definides.
2. Implementar i avaluar el programa a partir d'un model metodològic integrat de desenvolupament de programes.
 - 2.1 Dur a terme una *avaluació inicial* que ens permeti:
 - 2.1.1 Realitzar un diagnòstic de l'estat inicial de les competències socials que presenten els i les joves.
 - 2.2 Realitzar una *avaluació processual* que ens permeti:
 - 2.2.1 Valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada.
 - 2.2.2 Valorar el grau de consecució de les competències socials dels joves.
 - 2.3 Realitzar una *avaluació de resultats* un cop finalitzada l'aplicació del programa que, atenent els diferents components, es concreta en:
 - 2.3.1 Conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els i les joves.
 - 2.3.2 Identificar *les bones pràctiques* per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura.

3. Marc teòric

3.1 Aprenentatge del comportament infractor i delictiu

El desenvolupament psicosocial dels individus és el resultat de la interacció entre la persona i la societat. Els models que posen èmfasi en el caràcter ambiental en la conformació de la conducta expliquen aquelles que són apreses. Entre els models teòrics destaquem el proposat per Bandura (1986), per les seves posteriors implicacions en les explicacions de la conducta antisocial.

Aquest autor va criticar les teories que posaven tot el poder explicatiu de la conducta en l'ambient extern o en la persona, establint un determinisme direccional, el qual considerava que només les respostes de les persones són la conseqüència de la interacció entre l'individu i l'ambient. Des d'aquesta perspectiva s'obviava que la conducta no és només el resultat, sinó que es converteix en un factor que interactua amb el propi individu i el seu entorn. Per aquest motiu aquest autor proposa un model de "reciprocitat triàdica", entre l'individu, l'ambient i la pròpia conducta. Això vol dir, per tant, que la pròpia conducta no és només un resultat sinó que alhora interactua entre la persona i el context, donant possibilitat a que s'introdueixin canvis. La persona, per tant, no és un receptor passiu sinó que se l'entén amb capacitats i conductes orientades a accions. Aquestes no són tant sols el producte de respostes a estímuls socials, sinó que dependran en bona mesura del pensament de la persona, que permetrà planificar el comportament, autoregular-la per aconseguir les seves metes, i canviar el seu entorn a través de la seva conducta. Les capacitats amb les quals compta l'individu s'han de veure estimulades per l'entorn, el qual ha d'oferir les condicions adequades per aprendre a relacionar-se d'una manera socialment acceptada.

Segons Bandura (1986) existeixen varies influències en l'aprenentatge de la conducta:

- a) Influència familiar: L'aprenentatge de la conducta prové de l'entorn on no només s'aprèn sinó que a més es reforça la conducta.

- b) Influència sub-cultural: L'aprenentatge de la conducta prové del lloc o de l'entorn on resideix la persona.
- c) Influència simbòlica: Els aprenentatges provenen de l'observació de models a la societat (modelatge simbòlic): imatges, mitjans de comunicació, videojocs, etc.

En el marc de la teoria de l'aprenentatge social Akers i Sellers (2009) afirmen que els adolescents que delinqueixen provenen d'un procés de socialització deficitari, bé per models inadequats en la família, com ara l'ús de la violència, o amb falta de criteris educatius pro-socials per part dels seus referents adults. Aquests adolescents acaben tenint seriosos dificultats en les relacions interpersonals, ja que l'entorn no l'ha dotat de suficients recursos personals per afrontar reptes diaris i mostrar un comportament socialment adaptat. Segons Garrido (2005) als delinqüents juvenils els hi manca un repertori adequat de competències socioemocionals; el com pensen, perceben o valoren el seu món, raonen o resolen els conflictes, juga un paper important en la conducta antisocial, i especialment en el seu deficitari ajust social i emocional. No vol dir això que aquest conjunt de dèficits siguin la causa directa de la conducta antisocial, simplement afavoreixen tal com assenyala Ross, Fabiano, Garrido i Gómez (1996) que l'individu presenti clars desavantatges en la convivència diària i que, per tant, el facin més susceptible a les influències delictives. Ara bé, de la mateixa manera que es poden aprendre conductes delictives també es poden modificar mitjançant l'educació. En aquest aprenentatge caldrà la influència de models pro-socials que puguin modelar a la persona com proveir-la d'habilitats socials.

Dins de la teoria de l'aprenentatge social se'n deriven dues perspectives o models que poden explicar l'inici i el manteniment de la conducta delictiva: *el Model de Desenvolupament Social: una teoria de la conducta antisocial*, de Catalano i Hawkins (1996) i *el Model General Psicològic, Social i de la Personalitat de la Conducta Criminal*, de Andrews i Bonta (2006). Aquestes teories es basen en que el comportament és après a través de la interacció amb l'entorn sobre la base principalment del contacte amb persones o grups

que han reforçat pensaments, sentiments i actituds que precedeixen la conducta delictiva.

La teoria del Desenvolupament Social de Catalano i Hawkins (1996) es fonamenta en que les persones s'impliquen en activitats per la satisfacció o la recompensa que esperen aconseguir. Els suports i els vincles positius que estableixen els individus repercuteixen segons aquesta teoria en la conducta prosocial o disocial. El risc de conducta antisocial en l'adolescència segons aquests autors es pot veure reduït quan els joves cerquen i troben influències positives de caire pro-social, bé amb persones o amb institucions, adquirint així creences que recolzen el comportament positiu.

Els valors i les creences en torn a comportaments prosocials i antisocials determinen el desenvolupament de conductes cap a un cantó o cap a l'altre. Aquests valors s'adquireixen a partir dels agents de socialització com la família, l'escola, el grup d'iguals o la societat en general, que influeixen en l'adquisició de determinats valors. Alhora, aquestes unitats de socialització s'encarregaran d'inhibir o reforçar el comportament adaptat o inadaptat influint amb els costos i beneficis dels seus propis interessos segons les normes i els valors dels agents de socialització. Per tant, el comportament de l'individu serà prosocial o dissocial depenent dels valors del grup amb el qual la persona ha establert vincles o relacions (Kempf, 1993).

Aquesta teoria a més explica l'inici, el manteniment i l'acabament de conductes antisocials, assumint que la persona evoluciona en el transcurs de la seva vida, adoptant per tant una concepció evolutiva del desenvolupament de la persona. En general, les influències prosocials i antisocials influeixen en les posteriors etapes, per exemple, si en un període el menor ha estat involucrat en conductes violentes, li resultarà més difícil establir relacions pro-socials en el futur. En cada transició s'espera que el comportament antisocial tingui un efecte negatiu indirecte en les relacions i interaccions socials, establint-se vincles prosocials i compromís com creença en la legitimitat de les lleis i les normes socials.

L'altre model al qual fèiem abans referència, dins les corrents de l'aprenentatge social, és el Model General Psicològic, Social i de Personalitat de la Conducta Criminal d'Andrews i Bonta (2006). Val a dir que aquest model és el més utilitzat a l'actualitat per a la comprensió de la conducta infractora i la predicció del risc de reincidència. Aquest model, així com l'anterior, parteix d'una perspectiva ecològica, on la persona viu, creix i es desenvolupa en un context interactiu i dinàmic, d'aquí que la família, l'escola, el grup d'iguals i la comunitat es considerin unitats que conformen el procés de socialització. La interacció de la persona amb l'entorn explica el desenvolupament de la delinqüència, on molts factors tendeixen a estar interrelacionats, tant a nivell individual com social. Aquests autors per tant han elaborat una teoria derivada de les principals variables causals de la delinqüència: les actituds, les relacions interpersonals, la història conductual i la personalitat antisocial, centrant les seves explicacions en els principis del condicionament clàssic i operant (recompenses, costos, antecedents) i en els aprenentatges socials i cognitius (control cognitiu de la conducta i significació de les creences, actituds i relacions socials). Les actituds antisocials davant una situació, les creences d'autoeficàcia i els estats cognitius emocionals són factors de risc especialment importants en aquesta teoria. El fet que l'adolescent es senti capaç de delinquir dependrà de la història prèvia, a majors èxits en la realització d'aquesta acció es veurà incrementat el sentiment d'autoeficàcia.

Un altre factor que inclou aquesta teoria és l'associació amb relacions antisocials i poques de prosocials, com les influències estructurals que alimentaran o descoratjaran l'activitat antisocial. Des d'aquesta teoria, per tant, una intervenció eficaç serà aquella que implementi activitats orientades al desenvolupament de noves habilitats de conducta, cognitives i emocionals, aspirant, a més, a modificar aquells elements del seu ambient que estan influïnt en aquestes competències, mitjançant la implicació de la família en el procés educatiu del menor, la participació del jove en recursos comunitaris o la creació de noves oportunitats on es fomentin els principals vectors de la competència social i emocional. Els joves delinqüents constitueixen un grup de persones amb dificultat aparent per anticipar les conseqüències de les seves accions, demorar la gratificació immediata, enfrontar-se a les frustracions, respectar les

necessitats i sentiments de les víctimes i controlar la conducta (Garrido, 2005). Contràriament, recerques centrades en els factors de protecció de la conducta delictiva han arribat a la conclusió que disposar de recursos personals, autocontrol i maduresa afavoria el desistiment de la delinqüència. El fet de ser empàtics, és a dir, tenir interès pels altres, disposar d'una xarxa ampla de suport, en part, producte per un comportament afable, i no mostrar-se agressius, eren característiques diferencials entre joves reincidents dels desistents (Born, Chevalier i Humblet, 1997). De la mateixa manera, el sentit de la responsabilitat per les males accions comeses, donat pel sentiment de culpabilitat, feia també dissuadir a joves de la delinqüència (Leibrich, 1996).

En una altra recerca amb població infractora del nostre context, on es comparaven joves reincidents versus desistents, (Blasco, 2014) es va observar que el grup desistent presentava un millor domini en competència social, autonomia personal, consciència emocional, regulació emocional i competències per a la vida i el benestar, no obstant la única que va resultar significativa és la competència social. Aquests resultats estan en sintonia amb d'altres que identifiquen les habilitats socials bàsiques, com escoltar o mantenir actituds dialogants, com a factors promotors del desenvolupament positiu en adolescents en situació de risc social (Werner, 1995).

3.2 El model d'acció socioeducatiu cognitiu-conductual

El denominat model cognitiu-conductual, estretament vinculat a la perspectiva psicològica de l'aprenentatge social, considera el comportament delictiu com a resultat de dèficits de competències relatives a les habilitats, les cognicions, i les emocions. En consonància amb tal qüestió, la finalitat de les intervencions serien resoldre tals dèficits, entrenant als joves infractors en aquelles competències necessàries per la vida social. Els tractaments cognitius-conductuals són els més aplicats internacionalment en tota mena d'infractors, menors i adults, ja que són els que aconseguen majors reduccions del risc delictiu (McGuire, 2002).

Tres conceptes fonamentals en el tractament socioeducatiu amb joves infractors són els de canvi terapèutic, motivació per al tractament, i relació

terapèutica. El canvi terapèutic fa referència al procés de millora personal que s'espera aconseguir com a resultat del tractament aplicat, a partir de modificacions de pensaments, actituds, reaccions emocionals i comportaments. En concret, Prochaska i DiClemente (1992) van suggerir que perquè aquests tractaments siguin eficaços requereixen que la persona canviï d'un estadi pre-contemplatiu (és a dir, de encara no considerar que té un problema a resoldre) a una fase de contemplació (on la persona ja ha adquirit consciència d'efectuar canvis en la seva vida).

El concepte de motivació pel tractament relacionat amb l'anterior, es refereix al grau que una persona que ha infringit reiteradament les lleis, desitja canviar el seu comportament i desistir de la delinqüència. La majoria d'aquests joves no estan motivats per fer aquest canvi, amb la qual cosa s'ha proposat que la motivació hauria de constituir, no tant una condició de partida per al tractament, sinó un objectiu inicial del propi tractament (Redondo, 2008).

La relació terapèutica és el marc de trobades periòdiques entre terapeuta o referent educatiu i els participants del tractament, en el qual es desenvolupen les activitats d'intervenció. És d'esperar que com millor sigui la relació terapèutica que s'estableix entre ambdós, majors seran els beneficis del tractament. La qualitat de la relació terapèutica depèn tant de les característiques i condicions dels usuaris com de les característiques personals i competències tècniques dels referents educatius.

Amb antelació a l'aplicació de la intervenció a efectuar amb el jove infractor resulta especialment rellevant avaluar les necessitats d'intervenció. En aquest cas ens referim a identificar i avaluar, com excés de conducta de la persona, aquells hàbits, emocions, pensaments, actituds, etcètera, favorables a l'acció delictiva, així com els dèficits de conducta, que fa referència a les carències de comportament prosocial. Molts infractors juvenils presenten una alta freqüència de comportaments tals com l'agressió, la intimidació, la manipulació, a altres persones. Pel contrari els hi manca un repertori de competències tals com la cooperació, la negociació, a identificar correctament les emocions, i afrontar sense conflicte determinades situacions de dificultat en les relacions interpersonals. Així a resultes de l'anterior anàlisi, les conductes dels joves es poden

classificar en aquelles que cal mantenir (perquè són adequades o positives), altres a incrementar (és a dir totes aquelles que cal promoure per a una vida prosocial) i d'altres que cal eliminar o evitar (que serien totes aquelles conductes de risc que poden incrementar el risc de nous conflictes).

Així, la intervenció a realitzar es pot concretar amb el disseny de programes especialment pensats per afavorir l'aprenentatge d'aquelles competències que poden dur als joves a dur una vida socialment apropiada. Volem especificar que aquests programes són un complement interessant a integrar en l'acció socioeducativa, ja que al ser la delinqüència un fenomen multicausal i complex, cal d'intervencions a diferents nivells, tant personals com socials, amb la família, la comunitat, espais formatius o prelaborals, etc.

3.3 El concepte de competència

El concepte de competència podríem dir que està en revisió degut a la seva complexitat i amplia varietat de categories. Es defineix com *la capacitat per mobilitzar adequadament el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per realitzar activitats diverses amb cert nivell i eficàcia* (Bisquerra i Pérez, 2007:3) o també pot ser definida com un concepte integrador que es refereix a *la capacitat per generar i coordinar respostes (afecte, cognició, comunicació i comportament) flexibles i adaptatives a les demandes, generant estratègies per aprofitar les oportunitats de l'ambient* (Waters i Sroufe 1983:15).

Les competències són considerades com a promotores del desenvolupament positiu en l'adaptació social dels adolescents, en tant que els permet mantenir relacions interpersonals positives, que acaben revertint en el seu posterior benestar. L'aprenentatge d'aquestes competències és especialment rellevant a l'adolescència, un moment vital de transició al món adult, on els nois i les noies comencen a enfrontar-se a les diferents vicissituds de la vida. En la interacció entre ambient i persona entren en joc les competències que un disposa, i que són resultat dels aprenentatges socials i emocionals de l'individu. Partint d'aquesta premissa l'individu competent serà aquell que resistirà millor les pressions de l'exterior i es relacionarà amb l'ambient de forma positiva i

adaptada (Rutter, 2007) sense infringir la llei o sense donar mostres de comportaments transgressors.

La conclusió més important a la qual podem arribar és que el concepte de competència és indissociable a la noció d'aprenentatge continu lligat a l'experiència. Des d'aquesta perspectiva queda avalada la necessitat d'introduir en contextos de desenvolupament dels adolescents la promoció de competències i habilitats socioemocionals. De fet és una pràctica cada cop més habitual en els centres escolars, a partir del tractament de temes transversals o de programes de prevenció dins l'acció tutorial. En aquests últims anys es treballa per fomentar valors, competències i habilitats socioemocionals a partir de models de promoció de recursos, que van més enllà de l'enfoc basat en el dèficit promocionant una salut mental positiva. Aquests models estan basats en el concepte de *desenvolupament positiu de l'adolescent*, i els programes han estat creats a partir dels resultats d'investigacions sobre el benestar psicològic en l'adolescència (Vázquez i Hervás, 2008).

Segons la *Colaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL)* (2010) algunes denominacions utilitzades a aquesta tipologia de competències són: competències participatives, competències personals, habilitats per a la vida, competències interpersonals, competències socials, competències emocionals o competències sociopersonals. Aquestes competències ens han de permetre gestionar les pròpies emocions en les relacions interpersonals o en les activitats diàries. Bisquerra (2003), en un intent integrador de les diferents denominacions que reben aquest conjunt de competències, utilitza l'expressió de competències sociopersonals.

3.4 Classes de competències sociopersonals

Les competències sociopersonals impliquen un conjunt de *coneixements*, unes habilitats de *saber fer* i unes actituds i conductes de *saber estar i ser*, integrades entre sí. Tot aquest conjunt constitueix un capital o potencial d'actuació vinculat a la capacitat de mobilitzar-se o posar-se en acció en un context determinat que posseeix uns referents d'eficàcia (Bisquerra i Pérez, 2007).

El concepte de competències sociopersonals incorpora un ampli ventall de dominis. Inclou aquelles que fan al·lusió a l'esfera cognitiva de la persona i a la conducta motivada per les pròpies emocions i els pensaments. Sense elles resulta difícil poder interactuar de manera positiva amb el nostre entorn, prèviament processem la informació que ens arriba de l'exterior, produïm pensaments i, finalment, actuem en funció dels pensaments i les emocions.

El gran conjunt de competències sociopersonals inclou les competències de caire interpersonal i intrapersonal, les quals han esdevingut objecte d'interès de la psicologia cognitivo-emocional, i que ha revertit en utilitzar un enfoc emocional personalitzant a la psicologia de l'educació. S'entén que els objectius que persegueix l'educació, a més dels continguts, han de perseguir i potenciar allò específic de l'esser humà, com el sentit crític, la reflexió, l'autonomia, la llibertat i la responsabilitat. Amb això es pretén (Hernández, 2006) fomentar l'aprenentatge de competències cognitivo-emocionals per a poder ser més eficaços en determinades situacions relacionals.

L'eficàcia està lligada en moltes ocasions al domini de les competències socioemocionals. Englobaria aquelles competències que suposen un coneixement dels aspectes interns de la persona (intrapersonal), i les capacitats a aplicar aquestes competències en contextos on interaccionem amb els demés (interpersonal). Un concepte que integra ambdues dimensions és la intel·ligència emocional.

Inclouríem en el subgrup de competències intrapersonals l'empatia, l'assertivitat, la responsabilitat i la cooperació. Totes elles són habilitats socials que ens han de permetre conviure i enriquir el nostre entorn, prevenint així l'aparició de conflictes o gestionant-los de manera adequada. Així doncs que el jove infractor disposi de recursos personals (capacitats, habilitats, actituds) són prerequisits que contribueixen a la integració social, per exemple, en grups prosocials, i que li permetin dur un estil de vida més adaptat a la norma social. De fet ja hem remarcat que la teoria de l'aprenentatge social aplicada a les explicacions de la conducta infractora insisteixen en la necessitat de tenir en compte la individualitat del jove prestant atenció a l'aprenentatge adquirit de competències. El domini d'aquestes dimensions són les que permeten a

l'adolescent inhibir reaccions violentes, pel propi autocontrol, o per adaptar-se a contextos socials normalitzats, evitant així la immersió en dinàmiques d'exclusió social i, entre aquestes, la possibilitat de delinquir.

A la Taula 1 es presenta un recull dels constructes que aglutina la competència sociopersonal.

Taula 1. Competències sociopersonals

Competències sociopersonals	
• Motivació	• Altruisme
• Autoconfiança	• Responsabilitat
• Autocontrol	• Capacitat de presa de decisions
• Paciència	• Empatia
• Autocrítica	• Capacitat de prevenció i solució de conflictes
• Control de l'estrès	• Esperit d'equip
• Assertivitat	• Autoeficàcia

Font: Bisquerra i Pérez (2007:4)

Els adolescents en conflicte social poden presentar un elevat risc de problemes de fracàs escolar, inici en el consum de drogues o delinqüència, no tant perquè el seu potencial intel·lectual sigui baix sinó perquè el control sobre la seva vida emocional es troba restringit. Hernández (2006) defensa que, a través de situacions reiterades i d'experiències vitals, creem motlles de pensament que determinaran la manera en com nosaltres gestionem les emocions, influint en la nostra capacitat de resposta a situacions d'estrès o de relació interpersonal amb els demés. La manera en com s'enfoca la realitat i la interpretem farà que la persona hagi de recórrer al seu repertori d'estratègies cognitiu emocionals o, dit d'altra manera, a les competències socioemocionals.

L'èxit o el fracàs pot estar determinat en funció de les competències socioemocionals que es disposen a l'hora de motivar-nos, de continuar intentant-ho malgrat les possibles frustracions, de controlar els impulsos, de regular els estats d'ànims, d'evitar que l'angoixa interfereixi en les capacitats racionals i, finalment, de la capacitat d'empatitzar i confiar amb els altres.

S'identifiquen cinc dimensions bàsiques en les competències socioemocionals: la cooperació, l'assertivitat, la responsabilitat, l'empatia i l'autocontrol. Com

veiem, la competència socioemocional es relaciona amb la demostració d'autoeficàcia a l'expressar les emocions en les transaccions socials (Saarni, 2000) requerint en les respostes emocionals la consciència d'un mateix, en quan a les pròpies emocions i els valors morals, com l'adequat ajust de la persona a aquella situació mitjançant la competència social. La podem definir com el conjunt de capacitats i habilitats socials que ens ajuden a desenvolupar-nos amb èxit en diferents àmbits socials. Implica, per tant, la sociabilitat, saber relacionar-se amb els altres, com respondre de manera adequada a determinades demandes socials, de forma reflexiva i amb sentit. Les habilitats socials bàsiques, com escoltar o mantenir actituds dialogants (Werner, 1995) o la capacitat per expressar de manera clara pensaments o sentiments (Vandistendael, 1997) són considerats, segons recerques sobre resiliència, com a factors protectors d'adolescents en situació de risc social.

És innegable, per tant, la importància d'aquest conjunt de competències per al desenvolupament de la persona, ja que implica:

- a) Presa de consciència de sentiments: capacitat per percebre amb precisió els propis sentiments i posar-hi nom.
- b) Gestió dels sentiments: capacitat per regular els propis sentiments.
- c) Tenir en compte les perspectives dels demés: capacitat per percebre amb precisió el punt de vista dels demés.
- d) Anàlisi de les normes socials: capacitat per avaluar críticament els missatges socials, culturals i de *mass media*, relatius a normes socials i de comportament.
- e) Sentit constructiu del jo (*self*): sentir-se optimista i potent (*empowered*) per afrontar els reptes diaris.
- f) Responsabilitat: intenció d'implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics.
- g) Cura: intenció de ser just, caritatiu o compassiu.
- h) Respecte pels demés: intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals i valorar els drets de totes les persones.
- i) Identificació de problemes: capacitat per identificar situacions que requereixen d'una solució o decisió, avaluar riscos, barreres i recursos.

- j) Solució de problemes: capacitat per desenvolupar solucions positives als problemes.
- k) Comunicació receptiva: capacitat per atendre als demés tant en la comunicació verbal com no verbal per rebre missatges amb precisió.
- l) Comunicació expressiva: capacitat per iniciar i mantenir converses, expressar els propis sentiments amb claredat, tant en comunicació verbal com no verbal, mostrant als demés que se'ls ha entès.
- m) Cooperació: capacitat per saber esperar el torn i compartir situacions diàdiques i de grup.
- n) Negociació: capacitat per resoldre conflictes en pau, considerant la perspectiva i els sentiments dels demés.
- o) Assertivitat: capacitat per a dir *no* clarament i mantenir-ho evitant situacions en les quals un pot veure's pressionat i demorar la resposta sota la pressió, fins sentir-se adequadament preparat.
- p) Buscar ajuda: capacitat per identificar la necessitat de recolzament i assistència per accedir als recursos disponibles apropiats.

Tot aquest conjunt de capacitats ens han de permetre solucionar problemes interpersonals, comprendre a les altres persones, fer inferències respecte a les intencions i accions, i entendre el món que ens envolta (Ross et al., 1996). L'ampli constructe de competències socioemocionals inclou també l'autoconeixement i l'accés als propis sentiments, el discriminar-los i seleccionar-los per orientar la pròpia vida. Perquè un jove sigui eficaç, és a dir, pugui ajustar-se a contextos socials normalitzats i resoldre els conflictes de manera assertiva, haurà de processar i avaluar la informació que l'envolta i evitar fer atribucions hostils, generant diferents alternatives a la violència o a la delinqüència.

L'educació socioemocional en la seva pràctica té unes implicacions educatives immediates en la capacitació de les persones per un exercici eficaç en la vida; en les relacions amoroses, en el món laboral o en el coneixement d'un mateix. A mesura que els nens i joves adquireixen competències socioemocionals s'observen les conseqüències positives en el seu comportament, en la regulació emocional, el benestar subjectiu i la resiliència (Saarni, 2000). La intel·ligència acadèmica no ofereix una preparació adequada per les vicissituds

de la vida. Les aportacions d'estudis de competències socioemocionals són d'especial rellevància per al disseny d'intervencions educatives (en el currículum, tallers, programes) destinats al foment de les competències socioemocionals i la resolució de conflictes.

En el camp socioeducatiu en l'àmbit de la reforma hi ha diversos programes prosocials –que, per tant, treballen alguns components de la competència emocional- que s'apliquen a població adolescent infractora. És un model basat en la reeducació a través de l'educació directa i sistemàtica de tècniques, actituds, valors que permeti a l'adolescent infractor tenir una vida més eficaç enfront un comportament antisocial. Una de les possible teories explicatives de la delinqüència juvenil rau en que aquests menors tenen una deficiència important en el procés de socialització viscut. Per tant, la conducta delictiva pot ser el resultat de l'absència durant la infància d'experiències socialitzadores que haurien de permetre-li un adequat comportament prosocial. S'intenta pal·liar aquestes mancances a través de l'entrenament específic d'habilitats cognitives com l'autocontrol, és a dir, aturar-se i pensar abans d'actuar, metacognició, s'ensenya a sintonitzar i valorar críticament el pensament propi, habilitats socials, ensenyant alternatives de resposta (prosocials enfront d'antisocials), raonament crític, s'ensenya a pensar amb lògica objectiva i racional, presa de perspectiva social, entenent altres punts de vista i pensaments d'altres persones, millora dels valors, considerant les necessitats dels altres i, per últim, el maneig emocional (Alba, Burgués, López, Alcázar, Baró, Garrido i López, 2006).

3.5 Intervencions psicoeducatives

Dins el gran ventall d'intervencions psicoeducatives és on localitzem els programes d'entrenament per a la resolució de conflictes i el control d'impulsos. Altres accions serien el tractament de toxicomanies, l'agressió sexual, el maltractament familiar o la violència domèstica, els quals tenen un caràcter més específic donat l'abordatge de la conducta problemàtica que ha donat lloc al fet delictiu.

La revisió de literatura científica al voltant de l'eficàcia de les accions psicoeducatives amb joves infractors informa que els programes que obtenen una major efectivitat en la reducció de la reincidència són els següents: els programes *conductuals/cognitius*, en els quals es podria incloure la categoria d'entrenament en *habilitats per a la vida*, les *comunitats terapèutiques*, i els programes de *derivació a la comunitat*¹.

Donat que els programes d'orientació cognitiu-conductual són els que internacionalment han mostrat majors nivells d'eficàcia, podríem dir que el seu ús i aplicació s'ha generalitzat en la majoria de serveis orientats al tractament de menors i adults infractors, com també per l'abordatge de conductes problemàtiques en adolescents en el context escolar. Els actuals models de treball amb adolescents, sense obviar la perspectiva del dèficit, o el que és el mateix, a partir de l'anàlisi de conductes negatives i els seus factors de risc, procuren visualitzar a l'adolescent com un recurs a desenvolupar (Roth i Brooks-Gunn, 2003). Aquests programes estan pensats per tota la població juvenil, no només per als joves difícils, ja que del que es tracta sobretot és de prevenir conductes antisocials. En aquest sentit el llenguatge des dels models de la promoció de la salut ha canviat introduint-se el concepte de *desenvolupament positiu dels adolescents* (Peters, Oliva i Hernando, 2010). El terme salut positiva o tenir un bon estat de salut física i mental, no tant sols fa referència a l'absència de malalties o disfuncionalitats, sinó a poder afrontar les adversitats gràcies a haver desenvolupat una sèrie de recursos o habilitats que li permetin viure mantenint relacions beneficioses amb altres persones i les institucions que l'envolten.

En el cas de justícia juvenil, des de la nostra opinió, caldria incloure amb major èmfasis aquesta mirada. Si bé és cert que són joves que han infringit la llei, poden també ser vistos com supervivents de situacions altament complexes del seu entorn i, malgrat estar desproveïts en alguns casos de certes habilitats, pot ser que comptin amb fortaleces a desenvolupar. Per altre banda, oferir als joves aquests contextos d'aprenentatge implica creure en la capacitat dels mateixos per integrar i posar en pràctica models de relació positius, augmentar

¹ Ministeri de Sanitat, Política Social i Igualtat (2011).

la seva autoestima i autoconeixement, i incrementar la capacitat d'afrontament a nous conflictes. Aquests aprenentatges, a més, han de ser transferibles a la quotidianitat del jove en les seves diferents facetes de vida (sociofamiliar, escolar, laboral i d'oci), ja que així es posen en pràctica aquestes competències en situacions reals, i s'aconsegueix un dels principals objectius en el sistema de l'execució penal, la inclusió de les persones ateses per aquests serveis.

Diferents investigacions avalen la posada en pràctica d'aquests programes amb adolescents. En el cas del context escolar es recomana que siguin programes que s'apliquin amb certa intensitat i continuïtat amb el temps i amb docents degudament formats per a tal tasca. A mode d'exemple citem el programa presentat per López i els seus col·laboradors (2006), el qual fa una proposta de continguts basada en variables cognitives, variables afectives i habilitats instrumentals. El programa s'estructura en set unitats didàctiques amb diverses activitats (*Establiment de normes, Concepte de ser persona, valors i desenvolupament moral, Autoestima, Empatia, Autocontrol, i Habilitats per la Comunicació Interpersonal*). Un dels pioners a Espanya en l'aplicació d'aquests programes és el professor Segura, el qual en la dècada dels anys 80 i sobretot als anys 90 va impulsar a les illes Canàries programes de competències socials a les escoles i Instituts. A Catalunya el programa de competència social va ser assumit pel Departament d'Ensenyament a partir del 1998, a primària va rebre el nom de *Relacionar-nos bé* i té com a objectius millorar les relacions interpersonals i aconseguir una convivència assertiva, justa i eficaç amb els iguals i adults. En el cas de secundària el programa rep el nom *Ser persona i relacionar-se. Habilitats cognitives i socials i creixement moral*.

Com elements substancials dels programes psicoeducatius aplicats amb població infractora ens trobem que aquests estan elaborats a partir de models teòrics del comportament delictiu i de la seva prevenció, prenent com a fonamentació el que la literatura ha identificat com a factors de risc. Gran part d'aquests programes prenen com a marc referencial la teoria de l'aprenentatge social, i la principal derivació aplicada són els denominats models cognitius-conductuals. Aquests programes han de disposar d'un manual d'aplicació estructurat, amb els seus continguts, els objectius i les competències a

treballar, la metodologia d'actuació amb les activitats i, per últim, l'avaluació del programa. S'escau disposar d'unes instal·lacions adequades i del material pertinent, fet que comporta un compromís institucional, que garanteixi aquestes qüestions, com la seva supervisió, control i dedicació.

Als serveis d'execució penal un dels programes que cal mencionar per la seva extensible aplicació és el Programa de Raonament i Rehabilitació, o Habilitats Cognitives, sent un dels programes de fet pioners en el camp de la delinqüència. Va ser desenvolupat per Ross i Fabiano (1985) a partir de diverses tècniques cognitives que havien demostrat ser eficaces amb delinqüents i, posteriorment, ha estat aplicat en diversos països tant amb delinqüents juvenils com adults. En essència aquest programa ensenya als participants a ser més reflexius, anticipatius i planificadors de les seves respostes als problemes, i amb un raonament més flexible i obert. S'han efectuat diferents avaluacions sobre aquest programa, la immensa majoria han donat resultats satisfactoris tant en la millora de variables psicològiques com l'empatia, l'assertivitat, la disminució de distorsions cognitives i la reducció de la impulsivitat, així com en mesures específiques de conductes agressives o reincidència delictiva (Robinson i Porporino, 2001).

La versió espanyola del programa per joves rep el nom de *Programa de Pensament Prosocial*, desenvolupat per Garrido (2005). El programa consta de 12 sessions i s'orienta a l'entrenament directe d'habilitats, actituds, i valors coherents amb una interacció social més apropiada. Tanmateix, s'espera que l'entrenament cognitiu faciliti que els joves tinguin majors habilitats per evitar conductes agressives i delictives. Els components i mòduls del programa són: *Autocontrol, Meta-cognició, habilitats socials, habilitats per la resolució de problemes interpersonals, pensament crític i lateral, raonament crític, presa de perspectiva social, Valors, i gestió emocional*. Mitjançant una avaluació del programa, on van participar l'Equip de Medi Obert de Lleida, i els propis autors del programa (Alba et al, 2006). Els principals resultats de caire qualitatiu obtinguts, al comptar amb una mostra reduïda, van ser:

- La intervenció va tenir una influència positiva perquè alguns joves deixessin de relacionar-se amb amics conflictius.

- Es va ajudar a alguns menors a millorar la seva capacitat per reconèixer problemes, a demanar ajuda per resoldre'ls, d'expressió de sentiments i de reestructuració de metes més realistes per al futur.
- Es va observar una millora substancial de les relacions familiars de pares-fills/es, com a resultat d'una millor gestió de l'autocontrol de les emocions.

L'aplicació d'aquests programes, tal i com hem mencionat anteriorment, seran més efectius si els seus continguts són, a més, reforçats per altres agents educatius. I, per altra banda, tampoc podem pensar que són *la solució* a la delinqüència. No obstant, si són aplicats de manera paral·lela a altres accions socioeducatives podem aventurar avenços més significatius en els processos d'aprenentatge d'aquests joves.

4. Metodologia

El pla de treball per donar resposta a aquests objectius s'ajusta a un model d'investigació avaluativa des d'una doble consideració:

- Es parteix d'un concepte ampli d'avaluació, centrada tant en els processos i la realitat on es desenvolupen les activitats com en els seus resultats o efectes finals.
- S'opta per un model d'avaluació congruent amb una orientació al desenvolupament i la millora (Cabrera, 2007; Escudero, 2003) doncs l'objectiu més important no és només demostrar resultats concrets sinó perfeccionar, millorar la qualitat del programa de competències socials des de la doble via de la retroalimentació permanent amb els tècnics i els seus principals destinataris: els joves.

Aquest disseny avaluatiu permet prendre decisions considerant les aportacions dels participants, amb tota la seva riquesa i valor instrumental, per adaptar el procés d'acord amb les necessitats dels seus destinataris, i incrementar tant la validesa interna del programa com el seu potencial educatiu en obtenir resposta a preguntes com les següents: quina és la incidència del programa en la interiorització de les competències socials que manquen a la població destinatària? Són viables els seus principis d'acció, les seves fases i les seves activitats? Quins són els punts forts i febles del programa? En quina mesura els joves estan progressant cap als objectius desitjables? Quin tipus de problemes han aparegut en el desenvolupament del programa? Com s'han abordat? Quina percepció tenen els participants del programa? Què els agrada? Què no els agrada tant? Què canviarien? Com afecten els condicionants externs de les activitats en la seva pròpia dinàmica? Quines *llicions apreses* des de la pràctica podrien enriquir-lo?

D'acord amb Escudero (2003:184), *la investigació avaluativa és un tipus de recerca social en relació amb els programes, centres, agents, plans i institucions socials i amb la presa de decisions que analitza i jutja la seva qualitat estàtica i dinàmica segons criteris científics múltiples, amb l'obligació de suggerir a les diverses audiències implicades, accions alternatives sobre els*

mateixos per a diferents propòsits com la utilització, millora, acreditació, fiscalització, reforma, etc., on l'avaluador es considera un agent de canvi.

Prenent com a referència aquesta fonamentació teòrica, el present projecte està centrat en aportar evidències sobre els següents components i etapes de disseny i execució del programa (Bartolomé i Cabrera, 2000 i Cabrera, 2007):

- La *conceptualització i disseny del programa*; tenint en compte la seva *coherència externa* amb el context on s'insereix, els problemes i necessitats que pretén cobrir, i la *coherència interna* que mostra en els seus elements constitutius.
- La *viabilitat del programa*, en relació a les possibilitats reals i efectives de que es pugui dur a la pràctica.
- El procés d'*execució*, valorant la implementació i posada en pràctica de les operacions previstes i realitzant els contrastos oportuns amb la formulació teòrica del programa. Possibilita l'anàlisi de:
 - a) La *factibilitat i qualitat* dels processos i operacions del programa.
 - b) Els *efectes* que es van observant en els seus destinataris directes i indirectes.Tot això permet prendre decisions durant el *procés* referents a les modificacions oportunes que orientin el programa cap a l'assoliment dels seus objectius.
- Els *resultats obtinguts*, a partir de l'anàlisi dels efectes finals- incloent resultats pretesos i no pretesos.

L'anàlisi de les evidències obtingudes de cadascun d'aquests components del programa permetrà validar el programa de competències socials en la seva formulació inicial i *prendre decisions* de continuïtat i/o acreditació del mateix.

4.1 Disseny de la investigació avaluativa

Atenent als elements que configuren el disseny d'una investigació avaluativa, s'exposa el pla d'avaluació i el pla de recollida d'informació especificat per cada un d'ells:

A. El Pla d'Avaluació on s'expliciten:

- L'objecte d'avaluació atenent als objectius de la investigació.
- Les fases de desenvolupament de la investigació avaluativa.
- Mostra.
- Equip d'avaluació.

B. El Pla de Recollida d'informació que explicita:

- Els criteris i indicadors d'avaluació que guien la recollida d'informació.
- Les estratègies de recollida d'informació.

A continuació es descriuen cada un d'aquests plans.

4.1.1 El Pla d'Avaluació

A continuació s'exposa el pla d'avaluació que caracteritza la investigació establint la relació de l'objecte d'avaluació –que atén als objectius de la investigació-, les fases de desenvolupament de la investigació avaluativa, la mostra del present estudi i l'equip d'avaluació.

4.1.1.1 Qüestions d'avaluació que orienten la investigació

A la Taula 2 es recullen les qüestions d'avaluació atenent als objectius que es persegueixen en la investigació i la seva relació amb els components del programa que són objecte d'avaluació. Així com també distingim diferents moments avaluatius segons el desenvolupament del programa.

Taula 2. Pla d'avaluació: objectes, qüestions i moments d'avaluació en relació als objectius

Objectius d'investigació	Objecte d'avaluació	Qüestions clau d'avaluació que es vol donar resposta	Tipus d'avaluació segons el moment d'aplicació del programa
Realitzar un diagnòstic de l'estat inicial de les competències socials que presenten els menors/joves	Nivell de competències socials dels menors/joves per a la gestió positiva dels conflictes	Quin és l'estat inicial de coneixements, habilitats i actituds dels menors/joves respecte a les competències socials per a la resolució positiva de conflictes?	AVALUACIÓ INICIAL Aplicació de les estratègies diagnòstiques

Objectius d'investigació	Objecte d'avaluació	Qüestions clau d'avaluació que es vol donar resposta	Tipus d'avaluació segons el moment d'aplicació del programa
Valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada	La implementació del programa, les seves activitats i els canvis optimitzadors	<p>És possible aplicar el programa tal i com s'ha dissenyat?</p> <p>En quina mesura s'ajusta la pràctica del programa amb el previst en la seva formulació teòrica?</p> <p>Quins canvis s'introdueixen en el programa a fi d'optimitzar la seva aplicació?</p>	<p>AVALUACIÓ DE PROCÉS</p> <p>Aplicació del programa i seguiment del seu desenvolupament</p>
Valorar el grau de consecució de les competències socials dels menors/joves	El grau de consecució de les competències socials assolides (reptes) a partir de l'aplicació del programa	<p>Com reaccionen els menors/joves davant el programa?</p> <p>Quins canvis s'observen en els menors/joves?</p>	<p>AVALUACIÓ DE PROCÉS</p> <p>Aplicació del programa i seguiment del seu desenvolupament</p>
Conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els menors/joves	Resultats finals aconseguits amb l'aplicació del programa	S'observa algun canvi en els joves com a efectes del programa a nivell individual i grupal?	<p>AVALUACIÓ DE RESULTATS</p> <p>Finalitzat el programa</p>
Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura	Elements i condicions que puguin afavorir/difícultar l'èxit del programa	<p>Quins aspectes semblen relacionar-se amb l'èxit/fracàs del programa?</p> <p>S'han detectat algunes condicions propícies per a l'aplicació del programa?</p>	<p>AVALUACIÓ DE RESULTATS</p> <p>Finalitzat el programa</p>

4.1.1.2 Fases del desenvolupament de la investigació avaluativa

L'avaluació es concreta en cinc fases, on es descriuen les tasques d'investigació.

FASE 1. CONSTITUCIÓ DE L'EQUIP DE TREBALL DEL PROJECTE I DISSENY DEL PROGRAMA DE COMPETÈNCIES (DESEMBRE 2013-FEBRER 2014).

L'equip de treball del projecte és interprofessional; professionals implicats en la tasca educadora dels joves (EMO 2, 3 i 4) i professorat-investigador de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

En aquesta 1a fase es tracta de construir una comprensió comuna que ens serveixi de base teòrica i pràctica per desenvolupar el projecte. Per això, a l'inici, s'ha dedicat un temps al fet que tots els membres de l'equip es coneguin mútuament, a organitzar-se internament i establir calendaris que han permès dur a terme la recerca avaluativa participativa. La seva operativització pràctica ha implicat, com a mínim, una trobada conjunta mensual per establir-se com a grup de treball motor i efectuar les tasques corresponents. A més, també s'ha tractat la constitució de comissions internes, dins del mateix equip, per desenvolupar l'estudi de temàtiques específiques i assumir tasques metodològiques concretes (per exemple; la creació d'instruments, dinamització d'estratègies de recollida de dades o el diagnòstic de determinades dimensions o aspectes).

En aquesta fase s'han realitzat *reunions d'equip de treball* per tal de consensuar l'enfocament teòric i pràctic del programa, així com el seu disseny i l'elaboració de les sessions i de les activitats.

El primer producte resultant d'aquest treball en equip ha estat el disseny del programa de competències socials dirigit als joves amb mesura de llibertat vigilada i tasques socioeducatives, en funció del marc teòric anteriorment presentat.

FASE 2. AVALUACIÓ INICIAL (MARÇ-ABRIL 2014).

Durant aquesta fase s'ha dut a terme el diagnòstic de les competències socials dels joves dels equips de medi obert 2, 3 i 4. Per tal d'ajustar la idoneïtat intrínseca del programa com a resposta a les necessitats detectades i assegurar la seva viabilitat, així com les condicions necessàries per

desenvolupar-lo, el diagnòstic ha implicat: l'elaboració i l'aplicació inicial d'un qüestionari als joves participants: 33 nois i noies amb mesura de llibertat vigilada i tasques socioeducatives amb seguiment per part d'un tècnic dels equips de la gerència de Barcelona comarques.

FASE 3 . AVALUACIÓ DE PROCÉS (MAIG-JULIOL 2014).

Al llarg d'aquesta fase s'ha aplicat el programa pel desenvolupament de competències socials als joves i s'ha realitzat el seguiment del mateix, recollint informació a partir d'un sistema d'indicadors que han permès la monitorització del procés seguit i, per tant, l'avaluació formativa de les accions realitzades a fi d'introduir les millores necessàries.

El treball empíric a realitzar en el marc d'aquesta tercera fase ha suposat l'ús complementari de tècniques qualitatives dissenyades específicament per assolir els objectius proposats:

- *Entrevistes semi-estructurades* amb els tècnics dels equips de medi obert 2, 3 i 4, responsables del desenvolupament del programa per procedir als ajustaments necessaris a la seva realitat pràctica, replanificar la seva intervenció i valorar els resultats parcials.
- *L'observació sistemàtica de les sessions d'aplicació del programa* de les fitxes de seguiment amb els indicadors establerts, a fi que els educadors responsables de la implementació d'aquestes accions puguin complimentar.
- *Reunions equips de treball* tant d'investigadores com dels tècnics amb l'objectiu de reflexionar sobre l'aplicació del programa, les seves activitats, la dinamització que es duu a terme i la valoració de la reacció dels joves i de les tècniques.
- *Fitxa valoracions dinamitzadores* de cada una de les sessions del programa.
- *Fitxa valoracions joves* de cada una de les sessions del programa.

FASE 4 . AVALUACIÓ DE RESULTATS (AGOST-OCTUBRE 2014)

Aquesta fase té com a objectiu analitzar si s'han assolit els objectius proposats, detectar els efectes que ha tingut la intervenció al grup i identificar les *bones pràctiques* que faciliten el desenvolupament òptim d'una futura aplicació del programa.

El treball metodològic i l'obtenció d'aquestes dades s'efectuarà a partir de:

- *Entrevistes semi-estructurades* als tècnics responsables de la implementació del programa dels equips de medi obert 2, 3 i 4 per conèixer el seu grau de satisfacció i la valoració global de la posada en marxa del programa.
- *Reunions equips de treball* tant d'investigadores com dels tècnics amb l'objectiu de valorar l'aplicació del programa.
- *Papelògraf* dirigit als joves per tal de reflexionar sobre els continguts apresos i els aprenentatges assolits.

FASE 5. REDACCIÓ DE L'INFORME FINAL (OCTUBRE-NOVEMBRE 2014)

Finalment, en aquesta fase es procedirà a la redacció final de l'informe de recerca considerant el disseny global del projecte i els resultats obtinguts en la millora de les competències socials dels i de les joves amb mesura de llibertat vigilada i tasques socioeducatives.

Aquestes fases estructuren temporalment el pla de treball i es conceben com a operacions entrelaçades les unes amb les altres, des d'una lògica de procés i una dimensió constructivista.

A la Figura 1, de la pàgina següent, es presenten les fases del disseny de la investigació explicitant els objectius i estratègies metodològiques corresponents a cadascuna d'elles, a mode de resum il·lustratiu. A la Figura 2, s'inclou el cronograma de la recerca.

Figura 1. Disseny del projecte

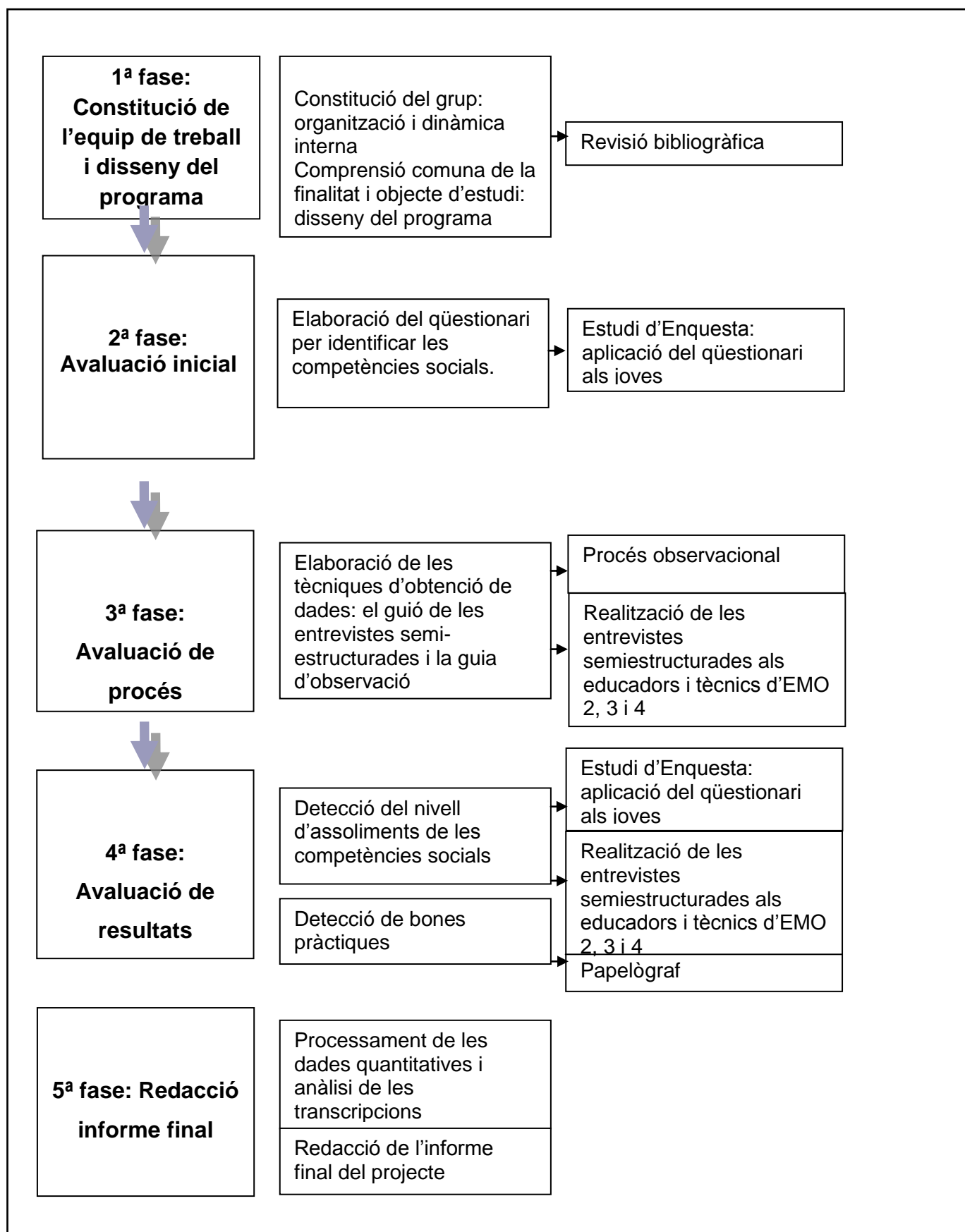


Figura 2. Cronograma de les activitats de recerca

Tasques i fases de l'estudi)	Febrer				Març				Abril				Maig				Juny				Juliol				Setembre				Octubre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Constitució de l'equip de treball i disseny del programa	X	X	X	X																												
Avaluació inicial					X	X	X	X																								
Avaluació del procés									X	X	X	X	X	X	X	X																
Avaluació de resultats																	X	X	X	X	X	X	X	X								
Redacció informe final																									X	X	X	X	X	X	X	X

4.1.1.3 Mostra

La mostra esta constituïda per un total de 33 joves amb mesura de llibertat vigilada i tasques socioeducatives que estan en seguiment per part d'un tècnic dels equips de medi obert 2, 3 o 4 de Barcelona.

El mostreig ha estat per accessibilitat als joves, a través dels tècnics dels EMO's participants a l'estudi que van proporcionar els criteris de selecció més coherents d'acord amb la disponibilitat del grups i dels espais d'intervenció amb ells i elles.

4.1.1.4 Equip d'avaluació

Es conforma un equip d'avaluació per a la validació del programa *Competències socials per a joves en la gestió positiva dels conflictes* format per catorze persones:

- 7 investigadores de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona expertes en investigació i conflicte.
- 1 educadora social dels Serveis Socials de Vilanova i la Geltrú.
- 5 tècniques (una de les quals també és investigadora de la UB) dels equips de medi obert 2, 3 i 4 de Barcelona.

- 2 coordinadors de medi obert dels equips 2 i 3 de Barcelona.

4.1.2 El pla de recollida d'informació

A la recollida de informació es fan servir, principalment, estratègies de recollida d'informació qualitatives; també s'han utilitzat instruments quantitatius, encara que en menor freqüència, que ens permet conèixer el valor i l'exercici de la participació des del punt de vista de totes les persones participants (dimensió diagnòstica), i conèixer com viuen els participants el procés d'aplicació i validació del programa (dimensió processual i de resultats). A la següent taula, es recull la relació entre les tècniques utilitzades, els informants i la fase d'avaluació.

Taula 3. Relació tècniques, informants i fase d'avaluació

TÈCNIQUES	INFORMANTS	FASE D'AVALUACIÓ
Qüestionari	33 Joves	Avaluació inicial
Entrevistes	4 Tècnics	Avaluació de procés i resultats
Observacions	36 sessions d'observacions als joves	Avaluació de procés
Fitxa valoracions dinamitzadores	39 fitxes valoracions dinamitzadors	Avaluació de procés
Fitxa valoracions joves	178 fitxes valoracions joves	Avaluació de procés
Papelògraf	5 papelògrafs joves	Avaluació final
Reunions equip de treball	25 actes de reunions de tècnics coordinadors de medi obert i investigadores	Avaluació inicial, de procés i de resultats

4.1.2.1 Els criteris i indicadors d'avaluació que guien la recollida d'informació

Amb la finalitat de realitzar una recollida d'informació coherent amb l'objecte d'estudi, s'estableixen una sèrie de criteris, indicadors, tècniques i fonts d'informació, utilitzades en la recerca per cada objecte de la investigació avaluativa i que guia l'anàlisi d'aquesta informació. Aquesta informació queda gràficament recollida en les següents taules:

Taula 4. Avaluació estat inicial dels joves

ANÀLISI AVALUATIU DE L'ESTAT INICIAL DELS MENORS/JOVES		
OBJECTIU de la investigació	Realitzar un diagnòstic de l'estat inicial de les competències socials que presenten els menors/joves	
OBJECTE de l'avaluació	Nivell de competències socials dels menors/joves per a la gestió positiva dels conflictes	
MOMENT	Avaluació inicial	
CRITERIS D'AVUACIÓ	INDICADORS	TÈCNIQUES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ
Coherència entre les possibles aportacions del programa i les necessitats detectades	Descripció sobre l'estat inicial de competències socials dels menors/joves respecte a: Comunicació Percepció Estils d'enfrontament al conflicte Presa de decisions i valors Emocions	Qüestionari menors/joves

Taula 5. Avaluació implementació programa

ANÀLISI AVALUATIU DE LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA DE COMPETÈNCIES SOCIALS		
OBJECTIU de la investigació	Valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada	
OBJECTE de l'avaluació	La implementació del programa, les seves activitats i els canvis optimitzadors	
MOMENT	Avaluació de procés	
CRITERIS D'AVUACIÓ	INDICADORS	ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ
Aplicació del programa d'acord amb la seva planificació inicial. Grau d'ajust entre la pràctica del programa i la previsió en la seva formulació teòrica. Elements que influeixen positiva i negativament en l'adequació del programa: Metodologia Temporalització Espais d'aplicació	Desenvolupament de l'aplicació del programa d'acord a la filosofia d'aplicació subjacent: Adequació de la metodologia Ajustament a la temporalització prevista Adequació dels espais Aplicació del programa tal i com s'ha dissenyat. Canvis a introduir en el programa a fi d'optimitzar la seva aplicació	Observacions sessions Valoracions joves Valoracions dinamitzadores Entrevistes tècnics Reunions equip de treball

Taula 6. Avaluació reptes assolits en el programa

ANÀLISI AVALUATIU DELS REPTES ASSOLITS EN EL PROGRAMA		
OBJECTIU de la investigació	Valorar el grau de consecució de les competències socials dels menors/joves	
OBJECTE de l'avaluació	El grau de consecució de les competències socials assolides (reptes) a partir de l'aplicació del programa	
MOMENT	AVALUACIÓ DE PROCÉS	
CRITERIS D'AVAUACIÓ	INDICADORS	ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ
Grau de consecució dels objectius del programa Nivell de satisfacció dels menors/joves cap el programa en general i les activitats en particular Canvis (coneixements, habilitats i actituds) dels joves en les dimensions clau del programa	Reacció dels joves davant el programa: Nivell de motivació Valoració de les activitats del programa Nivell d'interès cap el programa Canvis observats en els menors/joves: Comunicació Percepció Estils d'enfrontament al conflicte Presa de decisions i valors Emocions	Observacions sessions Entrevistes tècnics Fitxes valoracions joves Fitxes valoracions dinamitzadores Reunions equip de treball

Taula 7. Avaluació canvis obtinguts amb el programa

ANÀLISI AVALUATIU DELS CANVIS OBTINGUTS AMB L'APLICACIÓ DEL PROGRAMA		
OBJECTIU de la investigació	Conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els menors/joves	
OBJECTE de l'avaluació	Resultats finals aconseguits amb l'aplicació del programa	
MOMENT	Avaluació de resultats	
CRITERIS D'AVAUACIÓ	INDICADORS	ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ
Canvis que l'aplicació del programa ha produït en els joves a dos nivells: Individual Grupal	Canvis observats en els menors/joves com a efectes del programa a nivell individual i grupal	Qüestionari menors/joves Entrevistes tècnics Papelògraf menors/joves Reunions equip de treball

Taula 8. Avaluació de les bones pràctiques del programa

ANÀLISI AVALUATIU DE LES BONES PRÀCTIQUES DEL PROGRAMA		
OBJECTIU de la investigació	Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura	
OBJECTE de l'avaluació	Elements i condicions que puguin afavorir/difícultar l'èxit del programa	
MOMENT	Avaluació de resultats	
CRITERIS D'AVALUACIÓ	INDICADORS	ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ
Aspectes que han permès o dificultat l'aplicació del programa	Elements que han afavorit l'èxit del programa a nivell individual i grupal dels joves	Reunions equip de treball Entrevistes tècnics
Elements dels equips de medi obert que afavoreixen la implementació del programa	Dificultats presentades durant l'aplicació el programa	
Efectes del programa a llarg plaç	Condicions de medi obert per a l'aplicació del programa Apropiació del programa en els equips de medi obert	

4.2 Tècniques de recollida d'informació

A continuació, seguim amb el Pla de Recollida d'Informació centrant-nos en les estratègies de recollida d'informació, explicant en què consisteixen cada una d'elles.

4.2.1 Qüestionari

S'utilitza el qüestionari amb la finalitat –diagnòstica- de conèixer l'estat inicial de coneixements, habilitats i actituds dels menors/joves respecte a les competències socials per a la resolució positiva de conflictes.

En la següent taula es presenta una breu síntesi de l'objectiu que persegueix el qüestionari, la font d'informació utilitzada i la fase d'aplicació.

Taula 9. Relació objectiu, font d'informació i fase aplicació

OBJECTIU	Realitzar un diagnòstic de l'estat inicial de les competències socials que presenten els menors/joves
FONT D'INFORMACIÓ	Menors/joves
FASE D'APLICACIÓ	Avaluació inicial

A l'annex 2 (veure taula 30) es recull la temporalització de l'aplicació dels qüestionaris.

A continuació, es presenta la taula d'especificacions del qüestionari on es relacionen les diferents dimensions del qüestionari, amb els seus corresponents indicadors i ítems.

Taula 10. Taula d'especificacions del qüestionari

DIMENSIÓ	INDICADORS	ÍTEM
Dades d'identificació	Elecció <i>apodo</i>	Sense numerar
	Lloc de residència	Sense numerar
	Sexe	Sense numerar
	Edat	Sense numerar
	Lloc de naixement	Sense numerar
	Temps de residència a Catalunya	Sense numerar
Competència cognitiva	Percepció	1 2
	Presa de decisions	4 5
Competència d'interacció	Estils d'enfrontament al conflicte	3
Competència afectiva	Gestió de les emocions	6

L'anàlisi de les dades s'ha realitzat a través del programa estadístic SPSS+. El qüestionari final² es pot consultar a l'annex 1 d'aquest informe.

² Cal destacar que, prèvia a l'elaboració definitiva del qüestionari, es va dur a terme una prova pilot aplicant-lo a un grup de 5 joves de característiques similars als destinataris de l'instrument i una validació de jutges experts en la matèria. Per tant, podem dir que, l'elaboració i utilització del qüestionari ha estat dissenyada i utilitzada d'acord a la seqüència proposada per Marín (1985:64).

4.2.2 Entrevista

En el marc de la recerca, aquesta estratègia de recollida d'informació té com a finalitat –de caràcter avaluatiu- valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada; valorar el grau de consecució de les competències socials dels menors/joves; conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els menors/joves i identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura.

En la següent taula es presenta una breu síntesi dels objectius que persegueix l'entrevista, les fonts d'informació que hem entrevistat per assolir aquests objectius i les fases d'aplicació on l'hem utilitzat.

Taula 11. Relació objectius, fonts d'informació i fases d'aplicació de l'entrevista

OBJECTIUS	Valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada. Valorar el grau de consecució de les competències socials dels menors/joves. Conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els menors/joves. Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura.
FONTS D'INFORMACIÓ	Tècnics dels equips de medi obert 2, 3 i 4 de Barcelona.
FASE D'APLICACIÓ	Avaluació de procés Avaluació de resultats

S'han realitzat un total de 5 entrevistes (una entrevista per tècnic i per grup de joves d'aplicació del programa). A l'annex 2 (veure taula 31) es recull la temporalització de les entrevistes als tècnics.

Els objectius que persegueix l'entrevista es concreten amb el següent sistema de categories d'anàlisi elaborats en valorar l'aplicació del programa, tant de procés com final.

Taula 12. Relació de dimensions i categories de l'entrevista

DIMENSIONS	CATEGORIES
Viabilitat del programa (externa). Adequació als destinataris	Ajustament amb les necessitats participants Necessitats de formació
Factibilitat de la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajustament entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada	Canvis introduïts Grau d'assoliment objectius Grau d'adequació, temporalització, recursos, etc.
Eficiència del programa	Nivell de dedicació formadors Accés als recursos
Eficàcia del programa	Canvis en relació a les competències Millores en relació a les competències
Nivell de participació	Interès durant les sessions Assistència
Satisfacció dels joves	Resistències Dificultats durant l'aplicació
Satisfacció del formador	Interès Motivació
Transferibilitat	Contextos d'aplicació Perfil de participants
Propostes de millora	Contingut Metodologia Temporalització Recursos
Condicions d'aplicació del programa	Perfil i número de dinamitzadors Necessitats de formació Perfil dels participants

Les entrevistes s'han registrat amb una gravadora de veu, s'han transcrit posteriorment fent servir el processador de textos Word i s'han analitzat utilitzant el programa Atlas.TI 5 per a l'anàlisi de la informació que es presenta en l'apartat de resultats.

El guió de l'entrevista es pot consultar a l'annex 1 d'aquest informe.

4.2.3 Observacions

Aquesta estratègia de recollida d'informació té com a finalitat –de caràcter avaluatiu- valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust

entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada i valorar el grau de consecució de les competències socials dels menors/joves.

En la següent taula es presenta una breu síntesi dels objectius que persegueix l'observació, les fonts d'informació que hem observat per assolir aquests objectius i les fases d'aplicació on l'hem utilitzat.

Taula 13. Objectius, fonts d'informació i fases d'aplicació de l'observació

OBJECTIUS	Valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada. Valorar el grau de consecució de les competències socials dels menors/joves.
FONTS D'INFORMACIÓ	Tècnics dels equips de medi obert 2, 3 i 4 de Barcelona.
FASES D'APLICACIÓ	Avaluació de procés Avaluació de resultats

S'han realitzat un total de 36 observacions (distribuïdes en 5 grups de joves d'aplicació del programa). A l'annex 2 (veure taula 32) es recull la temporalització de les observacions.

Els objectius que persegueix l'observació es concreten amb el següent sistema de categories d'anàlisi elaborats en valorar l'aplicació del programa:

Quadre 1. Relació de dimensions d'anàlisi observació

- | |
|--|
| <p>1 - Context i circumstàncies: espai físic (tipus d'espai, organització en l'espai, lluminositat, condicions materials).</p> <p>2- Grup EMO. Les persones assistents (educadora i nois/es).</p> <p>3- Desenvolupament de l'activitat. Activitat, ús de la proposta de disseny de l'activitat; obertura -procés- tancament de l'activitat.</p> <p>4- Rol de la tècnica o educadora. Dinamització de la dinàmica, focus d'afecte, foment de la participació dels nois/es.</p> <p>5- Actitud i resposta dels nois/es beneficiaris/es del programa</p> <p>5.1.- Tipus de participació (espontània, requerida), qui no participa.</p> <p>5.2.- Nivell d'implicació o motivació.</p> <p>5.3.- Procés d'interacció (respecte de les normes, expressió d'opinions individuals, sense debat, o bé existència de debat i col.laboració entre ells/es).</p> |
|--|

6- Clima social en què es desenvolupa l'activitat. Acceptació de punts de vista diferents als propis, arguments raonats i canvis d'opinions, procés d'elaboració personal dels aprenentatges (reflexions en veu alta, expressions no verbals).

7- Desenvolupament de la competència pretesa. Descripció segons el tipus de competència que es treballi a la sessió observada.

7.1- Competència interacció (comunicació).

- Evidències de saber valorar punts de vista alternatius als propis.
- Evidències de saber argumentar i fonamentar les opinions.
- Evidències de saber demanar ajuda als altres.
- Evidències de l'ús adequat de l'estil d'enfrontament al conflicte.

7.2- Competència cognitiva (presa de decisions).

- Evidències de donar importància a estar ben informat/a per decidir.
- Evidències de reflexionar sobre els propis prejudicis o judicis precipitats (basats en impressions) i les seves conseqüències de discriminació.
- Evidències de saber canviar d'opinió davant de reflexions honestes que ho permetin fer.
- Evidències d'entendre que no sempre es perceben igual les coses i, per tant, les persones podem actuar de diferent manera.

7.3.- Competència afectiva (gestió d'emocions).

- Evidències de controlar emocions i impulsos.
- Capacitat de reflexionar abans de respondre.
- Consciència de l'emotivitat pròpia (saber distingir, reconèixer i comprendre diferents emocions i sentiments)

El registre directe de les 36 sessions d'observació, combinant les modalitats de participant i no participant per part dels membres de l'equip investigador, s'ha realitzat a partir d'un guió elaborat prèviament (veure annex 1). El contingut d'aquests registres fou transcrit i explotat posteriorment a través del programa Nvivo v. 10.

4.2.4 Fitxes valoracions dinamitzadores

Les fitxes valoratives que emplenaven les dinamitzadores de les sessions del programa, tenen com a finalitat –de caràcter avaluatiu- valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada.

En la següent taula es presenta una breu síntesi de l'objectiu que persegueix aquesta valoració, la font d'informació per assolir aquest objectiu i la fase d'aplicació on l'hem utilitzat.

Taula 14. Objectiu, font d'informació i fase d'aplicació de la valoració de les dinamitzadores

OBJECTIU	Valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada.
FONTS D'INFORMACIÓ	Dinamitzadora de la sessió (tècnic o investigadora)
FASE D'APLICACIÓ	Avaluació de procés

Les fitxes de valoracions³ les realitzava la dinamitzadora de la sessió -qui la preparava i la conduïa- una vegada acabada la mateixa.

L'objectiu que persegueix la valoració de la dinamitzadora es concreta amb els següents indicadors elaborats en valorar l'aplicació del programa:

Dades d'identificació. Identificar la sessió i el grup de joves que es valora (lloc, nombre de joves, etc.).

Aspectes didàctics. Valorar l'adequació dels objectius, contingut, desenvolupament, temporalització, recursos, material utilitzat i grau de maduració dels joves a les sessions.

Dinàmica. Conèixer la dinàmica generada en el grup.

Selecció d'activitats. Identificar les activitats escollides per treballar la temàtica de la sessió.

Valoració global. Aspectes positius i negatius de la sessió en general.

S'han registrat un total de 39 valoracions de dinamitzadores a partir d'un guió elaborat prèviament on es combinen preguntes escalars amb preguntes obertes (veure annex 1). El contingut d'aquests registres fou transcrit i explotat

³ El registre de les fitxes valoracions és el mateix que el de les observacions. La única diferència és que les notes observacionals es van recollint durant la sessió i la valoració es realitza una vegada ha finalitzat la sessió.

posteriorment a través del programa SPSS+. A l'annex 2 (veure taula 32) es recull la temporalització de les observacions.

4.2.5 Fitxes valoracions menors/joves

Els menors/joves a qui va dirigit el programa també realitzen una valoració de les sessions. Aquesta valoració té com a finalitat –de caràcter avaluatiu- valorar el grau de consecució de les competències socials dels menors/joves.

En la següent taula es presenta una breu síntesi de l'objectiu que persegueix aquesta valoració, la font d'informació per assolir aquests objectius i la fase d'aplicació on l'hem utilitzat.

Taula 15. Objectiu, font d'informació i fase d'aplicació de la valoració dels joves

OBJECTIU	Valorar el grau de consecució de les competències socials dels menors/joves.
FONTS D'INFORMACIÓ	Menors/joves
FASE D'APLICACIÓ	Avaluació de procés

La valoració es realitzava una vegada finalitzada la sessió. El seu registre és el mateix que el de les valoracions en quant al període en que es van aplicar i el lloc; en canvi, el nombre canvia, donat que són tantes valoracions per sessions com joves han participat, un total de 178 valoracions, així com el moment de realització que és al finalitzar la sessió.

L'objectiu que persegueix la valoració dels joves es concreta amb els següents indicadors d'anàlisi:

Dades d'identificació. Identificar el nom de la sessió.

Nivell de satisfacció. Conèixer si la sessió ha agradat o no i perquè.

Nivell d'aprenentatge. Descriure què han après amb la sessió.

Canvis. Proposar modificacions en la sessió.

Els registre d'aquestes 178 valoracions de menors/joves s'han realitzat a partir d'una fitxa elaborada prèviament amb preguntes obertes i tancades. Cal

destacar que aquesta fitxa de valoració s'ha reelaborat una vegada aplicat el programa a partir de les suggerències de millora dels tècnics, els investigadors i els mateixos joves (veure annex 1). El contingut d'aquests registres fou transcrit i explotat a través del programa SPSS+.

4.2.6 Reunions equip de treball

Des de l'inici fins al final de l'aplicació del programa s'han realitzat reunions d'equip de treball –de caràcter diagnòstic i avaluatiu- amb la finalitat d'elaborar el programa i implementar i avaluar-lo a partir d'un model metodològic integrat de desenvolupament de programes.

En la següent taula es presenta una breu síntesi dels objectius que persegueixen aquesta valoració, les fonts d'informació per assolir aquests objectius i les fases d'aplicació on l'hem utilitzat.

Taula 16. Objectius, fonts d'informació i fases d'aplicació de les reunions de l'equip

OBJECTIUS	Elaborar el programa. Implementar i avaluar el programa a partir d'un model metodològic integrat de desenvolupament de programes.
FONTS D'INFORMACIÓ	Coordinador dels equips de medi obert Coordinadors de l'equip de medi obert 2 i 3 de Barcelona Tècnics dels equips de medi obert 2, 3 i 4 de Barcelona Investigadores
FASE D'APLICACIÓ	Avaluació inicial Avaluació de procés Avaluació de resultats

Aquestes reunions tenien un objectiu específic en funció del contingut a treballar. A més, les reunions eren formades per diferents informants i en diferents moments de la investigació. Es van realitzar un total de 25 reunions sistematitzades, amb el seu objectiu, el seu ordre del dia a tractar i amb la seva posterior acta. Aquestes 25 reunions han estat formals, en diferents moments de la investigació realitzant un anàlisi de contingut dels acords presos.

4.2.7 Paperògraf

Aquesta estratègia de recollida d'informació ens serveix per avaluar els aprenentatges dels menors/joves. Té com a finalitat –de caràcter avaluatiu– conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els nois i noies.

En la següent taula es presenta una breu síntesi de l'objectiu que persegueix el paperògraf, la font d'informació per assolir aquest objectiu i la fase d'aplicació on l'hem utilitzat.

Taula 17. Objectiu, font d'informació i fase d'aplicació del paperògraf

OBJECTIU	Conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els menors/joves
FONTS D'INFORMACIÓ	Menors/joves
FASE D'APLICACIÓ	Avaluació de resultats

Aquesta tècnica es va dur a terme una vegada finalitzat el programa per tal de poder avaluar els aprenentatges que havien assolit els nois i noies al llarg de les 8 sessions. A l'annex 2 (veure taula 33) es recull la temporalització dels 5 paperògrafs que es van dur a terme.

L'objectiu que persegueix aquesta estratègia de recollida d'informació es concreta amb les següents categories d'anàlisi:

- **Què.** Els aprenentatges que han assolit. Les propostes i els canvis que proposen. Les activitats que anomenen. Els aspectes que senyalen de cada activitat. El grau de satisfacció amb cada una de les sessions realitzades.
- **Com.** Anotant totes les aportacions que es realitzen. Analitzant el contingut del paperògraf.
- **Quan.** Durant l'activitat, especialment en el plenari i al final de l'activitat.

Els registre d'aquests 5 paperògrafs s'ha dinamitzat a partir d'una guia-fitxa de dinamització (veure annex 1) i l'ha dut a terme la mateixa dinamitzadora de la sessió. El contingut d'aquests paperògrafs va ser analitzat a partir d'un buidat qualitatiu de les categories establertes pel seu anàlisi.

4.3 Relació de les tècniques de recollida d'informació amb els objectius

A continuació s'exposa la relació de tècniques que s'han utilitzat amb els objectius que es persegueixen en cada una de les fases de la recerca.

Taula 18. Relació de les tècniques utilitzades en les fases de la investigació

FASES	OBJECTIUS	TÈCNiques					
		Qüestionari	Entrevista	Fitxes valoracions dinamitzadores	Fitxes valoracions menors/joves	Reunions equip treball	Papel·lograf
Avaluació inicial	Realitzat un diagnòstic de l'estat inicial de les competències socials que presenten els i les joves a partir de la implementació d'un qüestionari general de competències socials.	X				X	
Avaluació de procés	Valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada		X	X		X	
	Valorar el grau de consecució de les competències socials dels joves		X	X	X	X	
Avaluació de resultats	Conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els i les joves		X	X		X	X
	Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura		X	X		X	

4.4 Rigor científic de la investigació

En el moment de valorar el rigor científic es tenen en compte els criteris propis de la metodologia qualitativa.

CREDIBILITAT

Donat el caràcter subjectiu de tota investigació qualitativa, la credibilitat d'aquesta tipologia de recerca pot posar-se en qüestió. Aquestes són algunes de les estratègies que hem utilitzat per garantir la credibilitat de la investigació:

- **Observació persistent.** L'observació pretén obtenir dades significatives sobre la factibilitat de la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada i valorar el grau de consecució de les competències socials dels joves. Es realitzen un total de 36 sessions d'observació participativa i no participativa en les sessions d'aplicació del programa.
- **Judici crític de les persones col·laboradores.** Durant tot el procés participen diferents persones que, en tot moment, ens fan suggeriments, crítiques i aportacions. Principalment, aquestes aportacions ens les proporcionen les reunions dels equips de treball durant el procés.
- **Triangulació.** En el nostre estudi utilitzem la triangulació de l'opinió dels subjectes per obtenir la informació des de les diferents persones participants i la triangulació de mètodes; és a dir, a partir de les diferents tècniques de recollida d'informació explicitades en apartats anteriors.
- **Recollida de material referencial.** Durant tot el procés recopilem material que acredita la recollida d'informació: totes les entrevistes es recullen amb una gravadora; es realitzen fotografies, etc.
- **Comprovació amb els participants.** En el marc de la nostra investigació, hem dut a terme una investigació avaluativa en la qual, tant l'equip d'avaluació com les sessions de coordinació i les persones participants, ajuden a la verificació de les conclusions. Durant la investigació es duen a terme diferents estratègies de recollida d'informació que permeten contrastar i facilitar explicacions i interpretacions de la realitat durant tot el procés. D'altra banda, la implicació directa dels tècnics i coordinadors de

medi obert 2, 3 i 4 de Barcelona ens ofereix l'oportunitat d'intercanviar opinions, aclarir dubtes, etc.

TRANSFERIBILITAT

Assegurem aquest criteri realitzant:

- **Descripcions exhaustives.** Descripcions completes i denses del context que subministren una base substancial pels judicis de semblança i l'establiment de correspondències amb altres contextos possibles.
- **Recollida de dades abundant.** Es recullen moltes dades de manera que permetin comparar el context de la investigació amb altres possibles contextos, als quals es puguin transferir els resultats.

Tot i que el programa s'aplica a 5 grups de joves procedents de diferents localitats de la província de Barcelona, l'anàlisi del context i el diagnòstic realitzat en aquests moments té les limitacions territorials i contextuais específiques dels participants. A partir d'aquest anàlisi, oferim una descripció àmplia i rica, de tal manera que, el lector de l'informe elaborat, pugui identificar fàcilment similituds i diferències amb el possible context en què es podria tornar a aplicar el programa.

DEPENDÈNCIA

En aquesta investigació, per a la rèplica dels resultats obtinguts en possibles investigacions posteriors hem procurat:

- **L'establiment d'una pista de revisió.** Es tracta de descriure molt clarament la manera com s'obtenen les dades, així com en el seu procés d'interpretació i les decisions seguides en la formulació de les conclusions.
- **Auditoria de dependència.** El procés de control seguit en aquesta investigació és examinat pel propi equip d'investigadores i per l'equip de col·laboració (tècnics i coordinadors de medi obert), que revisen la qualitat de les decisions preses en la recollida i interpretació de les dades i determinen si els processos d'investigació seguits tenen cabuda en l'esquema d'una pràctica professional acceptable.

- **Descriptors de baixa inferència.** Es porta a terme un registre precís dels processos i les dinàmiques desenvolupades al llarg de la investigació, la implementació del programa, el contingut de les entrevistes realitzades en forma de transcripcions textuais, observacions "in situ" i l'ús de recursos tecnològics com l'enregistrament en àudio.

CONFIRMABILITAT

Entre els possibles controls metodològics que existeixen per garantir aquest criteri, nosaltres hem utilitzat:

- **Triangulació.** El procés és el mateix que l'explicat en l'apartat anterior.
- **Auditoria de confirmabilitat.** Pel que fa a l'agència externa -la relació existent entre la informació bruta i les deduccions i interpretacions que les persones investigadores internes extreuen- la resta de l'equip investigador i l'equip col·laborador llegeix i revisa els informes avaluatius per tal d'identificar les qüestions dubtoses i ambigües, així com la correspondència entre la informació i les interpretacions derivades, a favor de la claredat i coherència interna del treball.
- **Exercici de reflexió.** Durant la investigació queden reflectits els supòsits epistemològics que ens porten a plantejar-nos les qüestions que orienten l'estudi en línia amb els discursos més recents de competències socials. De la mateixa manera, si considerem la reflexió des del punt de vista metodològic, la flexibilitat tècnica i les reorientacions que pateix el procés d'investigació també queden perfectament recollides en el nostre treball.

Finalment, tenint en compte que la finalitat de l'avaluació és la validació del programa per al desenvolupament de les competències socials per a la resolució de conflictes, una de les qüestions que ens plantejarem és la potencialitat de l'avaluació i del procés seguit per promoure aquest desenvolupament en els menors/joves de medi obert.

5. Resultats

5.1 Disseny del programa de competències socials

D'acord amb els objectius que es persegueixen a la recerca, donem resposta al primer dels objectius específics plantejats:

Elaborar el programa des del plantejament teòric de les competències socials definides (objectiu específic 1)

El programa entén el conflicte interpersonal com quelcom inherent en la relació entre les persones; perquè es resolgui de forma positiva necessitem tenir desenvolupades tres tipus de competències socials que són necessàries per a la seva resolució (Larson i Rumberger, 1998):

- Competència d'interacció:

Són diverses conductes observables com: compartir, parlar per tornos, sincerar-se, negociar, acceptar crítiques, no estar d'acord de manera efectiva per intercanviar i resistir la pressió dels companys per a no cedir quan no correspon.

- Competència cognitiu-socials:

Són competències de pensament aplicables a una varietat de situacions socials que porten a determinat comportament social o que hi influeixen. Aquestes competències inclouen: definir els problemes clarament, tenir un objectiu guanyar-guanyar, pensar diverses solucions possibles, planejar pas per pas (la qual cosa implica noció del temps i també poder postergar la satisfacció immediata), adoptar la perspectiva de l'altre o sentir empatia, identificar perills socials i pensar sobre les conseqüències.

- Competència afectiva:

Ajuden a prevenir conductes antisocials o reprovables que porten a conflictes i inclouen: posposar gratificacions, controlar l'agressió, esbrincades i impulsos, reconèixer l'emotivitat pròpia i autocontrolar-se.

Com abordar la deficiència en l'adquisició i el desenvolupament de les competències socials.

Pot passar que el jove no sàpiga com utilitzar la competència social o encara no l'hagi adquirit. Per exemple, potser no sap com demostrar el seu desacord sense provocar que l'altra part adopti una actitud defensiva, enutjada o violenta.

També pot passar que, per alguna raó, no utilitzi una competència social quan en realitat podria fer-ho (té el coneixement de la competència però no l'utilitza). Per exemple, en termes de prevenció i resolució de conflictes, el/la jove pot saber com realitzar una petició d'una manera que no causi conflicte, però, en comptes d'utilitzar el seu coneixement social, verbalitza les seves peticions de manera inadequada i crea així conflictes interpersonals.

Si la manca d'una competència social es deu a una deficiència d'adquisició, el programa haurà de tractar d'ensenyar aquesta nova competència social abans de reforçar el seu ús. Per exemple, ensenyar a demostrar el seu desacord de manera apropiada i efectiva. En aquest cas, l'èmfasi està posat en l'entrenament.

D'altra banda, si la manca d'una competència social es deu a una deficiència d'execució, el programa haurà de tractar d'ajudar que els joves utilitzin les competències que ja coneixen.

El primer pas per desenvolupar un programa de resolució de conflictes que tingui èxit mitjançant un entrenament en competències socials és determinar les competències socials que es consideren importants per a la prevenció i resolució de conflictes i que seran el centre del programa. Després, s'avalua als joves per identificar si hi ha deficiències d'adquisició o desenvolupament en les diferents competències socials. Finalment, si existeix un problema d'adquisició, s'ensenyà aquesta competència i es dissenya un pla d'intervenció en el qual s'assessora i es dona suport als joves perquè exercixin aquesta competència en diferents entorns de la vida real. Si el problema és d'execució, també cal implementar un pla d'intervenció per preparar i donar suport als joves perquè utilitzin aquesta competència en diverses situacions i contextos.

5.1.1 Competències d'interacció

Una àrea important de l'entrenament que promou la interacció social i redueix el conflicte social és la d'ensenyar a ser ferm. Fodor (1996) defineix la fermesa com l'estar disposat a expressar experiències pròpies a una altra persona d'una manera que sigui beneficiosa per tots dos.

Quan els joves es comporten de manera ferma, no culpen els altres ni actuen agressivament o de manera passiva-agressiva, i així redueixen i/o resolen els conflictes socials.

A continuació aportem un seguit d'idees sobre com s'entén la competència d'interacció i respecte al que es basen les activitats proposades en el programa:

a) Utilitzar el feedback negatiu i el feedback positiu

- Donar i rebre elogis i queixes.
- Respondre de manera efectiva a les crítiques i feedback justificats.
- Expressar el desacord amb les crítiques injustificades o exagerades sense enemistar-se amb els altres.

b) Estar en desacord

- Acceptar la possibilitat de desacord.
- Aprendre a donar raons i a explicar.
- Expressar el desacord amb una opinió o idea sense fer enutjar als altres.
- Separar la persona del problema.
- Oposar-se a un pla proposat sense enemistar-se amb els altres.
- Utilitzar el desacord dels altres amb ells mateixos.

c) Aprendre a dir que no

- Negar-se a una petició, raonable o no, de companys i d'adults.
- Superar la por a quedar-se aïllat.
- Ser ferm amb el contingut i suau amb les persones.
- Deixar clara la seva postura sense ofendre o quedar malament.

- Dir no a algú que demana un favor que no desitja fer, ja siguin companys o adults.
- Aprendre a no sotmetre.
- Dir no sense donar excuses o demanar disculpes.
- Poder dir no i acceptar un no d'altres.

d) Demanar ajuda

- Entendre que col·laborar és part de la vida.
- Demanar ajuda als companys, pares, mares i altres adults.
- Demanar suport emocional quan es necessita i estar disposat a ajudar els altres.
- Anticipar-se quan puguin necessitar ajuda per començar una tasca o enfrontar-se a un problema. Si la relació és fluida es pot oferir.
- Quan resulti apropiat, intentar resoldre el problema sense demanar ajuda.
- No recolzar-se sempre en un altre; intentar una resolució.

e) Negociar

- Identificar i establir el punt de vista propi i de l'altre i els sentiments propis i de l'altre.
- Tenir cura de les relacions i la manera de comunicar-se.
- Negociar sense crear brega o estar enutjat: No cal fer enutjar per saber defensar-se.
- Identificar les àrees de compromís.
- Negociar amb iguals a un mateix nivell.
- Negociar amb els pares i altres adults.
- Reflexionar què va passar després de cada negociació.

f) Demanar

- Verbalitzar una petició en comptes de fer una demanda (fer-se càrrec de com sol·licitem).
- Fer contacte visual quan es fa una petició (mirar als ulls).
- Explicar perquè es fa la petició.

- Justificar perquè s'hauria de complir amb la petició (de vegades l'altre no capta perquè ens hauria de satisfer).
- Reconèixer el punt de vista de l'altre.
- Aprendre a acceptar la possibilitat de rebre un no com a resposta.
- Utilitzar la negació en una petició.
- Mostrar agraïment quan es compleix una petició (no prendre per natural que em diguin que sí).

Les competències d'interacció apropiades no resulten suficients per evitar i resoldre conflictes socials. També cal que els joves coneguin algunes competències cognitives.

5.1.2 Competències cognitives

Durant els últims deu anys s'han dut a terme una gran quantitat d'investigacions sobre la relació entre les deficiències en les competències cognitives i una pobre adaptació social, incloent la delinqüència i la criminalitat.

Les competències de resolució de problemes cognitives associades amb la prevenció i resolució de conflictes interpersonals són les següents:

- Definir i reconèixer quan comencen problemes socials i interrelacionals.
- Entendre el punt de vista i els sentiments de l'altre.
- Identificar i aclarir el veritable problema.
- Identificar les variables rellevants de la situació.
- Establir objectius clars, realistes i guanyar-guanyar.
- Unir causa i efecte.
- Incloure's dins de la situació.
- Generar diverses solucions possibles per al conflicte.
- Predir conseqüències.
- Avaluar els pro i els contra de les solucions proposades.
- Anticipar els *perills latents* de dur a terme una solució determinada.

Aquestes competències cognitives porten a una resolució efectiva de problemes socials, reconeguda com una competència fonamental per a la

resolució de conflictes. No obstant això, sense competències afectives, els joves poden generar conflictes.

5.1.3 Competències afectives

Ensenyar a controlar els impulsos, a reflexionar abans de respondre, regular l'esbranc i l'agressió i reconèixer l'emotivitat pròpia, millorar les interaccions, les relacions i les conductes socials.

Per aconseguir un canvi en el comportament, l'objectiu de l'entrenament en la resolució de conflictes requereix no només ensenyar a utilitzar determinades competències sinó també a guiar i promoure l'ús de les competències i la generalització de situacions.

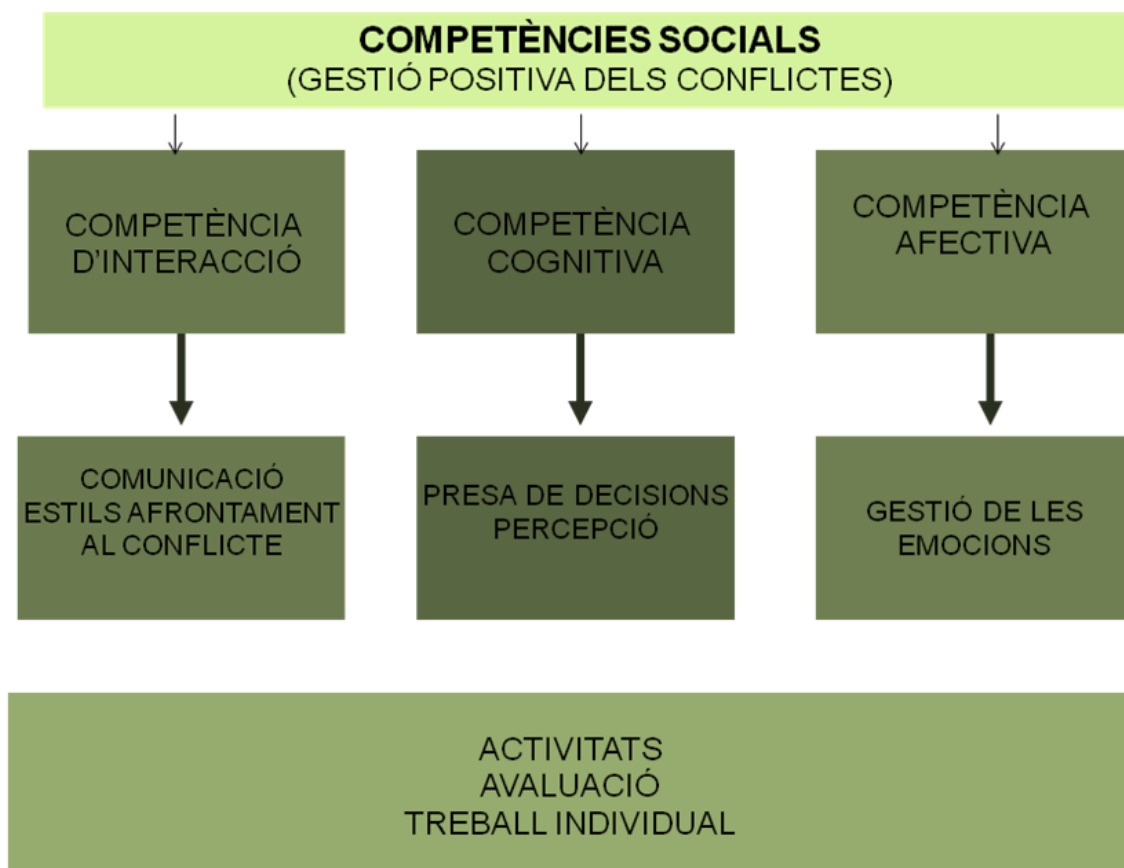
L'autoritarisme és molest, però ofereix un marc de seguretat a la institució; el règim de convivència és incert perquè, en molts casos, no ha estat dissenyat i perquè per al seu acompliment es necessita consensuar i dialogar (això suposa, a vegades, alguns qüestionaments per part del jove que en l'autoritarisme no existien).

El règim de convivència pren un rol més actiu i protagonista en l'educació/socialització dels joves, ja que demana responsabilitat al jove, al seu torn, li dona veu i opinió, exposant, això sí, molt més als adults.

Si eduquem cap a la responsabilitat i l'harmonia, els adults i docents de la comunitat socioeducativa hem de reconèixer que eduquem tant amb els nostres actes com amb els coneixements que transmetem.

Aquesta manera d'entendre i comprendre les competències socials per a la resolució de conflictes que inclou la competència d'interacció, la competència cognitiva i la competència afectiva, s'estableix com a base del programa elaborat del qual parteixen les sessions amb el seu corresponent contingut: activitats, avaluació i orientacions pel treball individual. En la següent figura s'exposa una representació gràfica de l'estructura conceptual del programa:

Figura 2. Estructura conceptual del programa



5.1.4 Objectius

El programa té com a objectiu general iniciar als joves en les competències socials per a la gestió positiva de conflictes.

Aquest objectiu es concreta en tres dimensions clau de les competències socials (interacció, cognitiva i afectiva), les quals plantegen els següents objectius operatius:

Competència interacció

- Utilitzar el feedback negatiu i el feedback positiu desenvolupant l'escolta activa.
- Prendre consciència de la transformació del missatge en la comunicació.
- Utilitzar adequadament l'estil d'enfrontament al conflicte.

Competència cognitiva

- Reflexionar sobre distorsions cognitives en la comunicació.
- Generar diverses solucions possibles per al conflicte.
- Predir les conseqüències de les decisions.
- Avaluar els pro i els contra de les solucions proposades.

Competència afectiva

- Aprendre a controlar els impulsos.
- Reflexionar abans de respondre.
- Reconèixer l'emotivitat pròpia.
- Identificar les potencialitats pròpies i dels altres.

5.1.5 Metodologia

a) Com s'aplica

El programa contempla 8 sessions amb diversitat d'activitats a cada una de les sessions que treballen el mateix objectiu. D'aquesta manera, la dinamitzadora de la sessió, pot seleccionar aquella que li sembli més adient per les característiques del grup o per la seva pròpia afinitat a l'hora de treballar la temàtica.

Està previst realitzar cada una de les sessions amb grups formats entre 6 i 8 joves. Prèvia a la implementació del programa, es recomana que el jove signi un document de compromís per tal de garantir el màxim possible la seva participació (veure model annex 3).

Les sessions es treballen a nivell grupal, però cada una de les sessions destaca els aspectes que es consideren clau per tal de poder-los traslladar al treball individual amb el jove. D'aquesta manera, el treball grupal reverteix en el treball individual a l'espai de les entrevistes amb el seu tècnic/a.

Cal destacar també que el programa contempla material dirigit a la dinamitzadora i material pel jove. És important que el material del jove es lliuri sessió per sessió i al final es pugui fer un dossier perquè se l'endugui. El

material dirigit a la dinamitzadora està molt pautat amb el material de suport necessari per dur a terme la sessió (vídeos, powers points, etc.)

Temporalització: la durada de les sessions és entre 1 hora i 1 hora i 30' amb un total de 8 sessions.

b) Destinataris

Aquest programa va dirigit a joves que estan complint una mesura de llibertat vigilada i/o tasques socioeducatives. Tot i així, joves amb característiques similars també poden ser els destinataris del programa.

c) Recursos

El material de suport que s'utilitza per dur a terme les sessions no és de gran complexitat però sí que requereix, en algunes sessions, d'un projector i un ordinador amb àudio per poder fer les presentacions en power point i visionar vídeos.

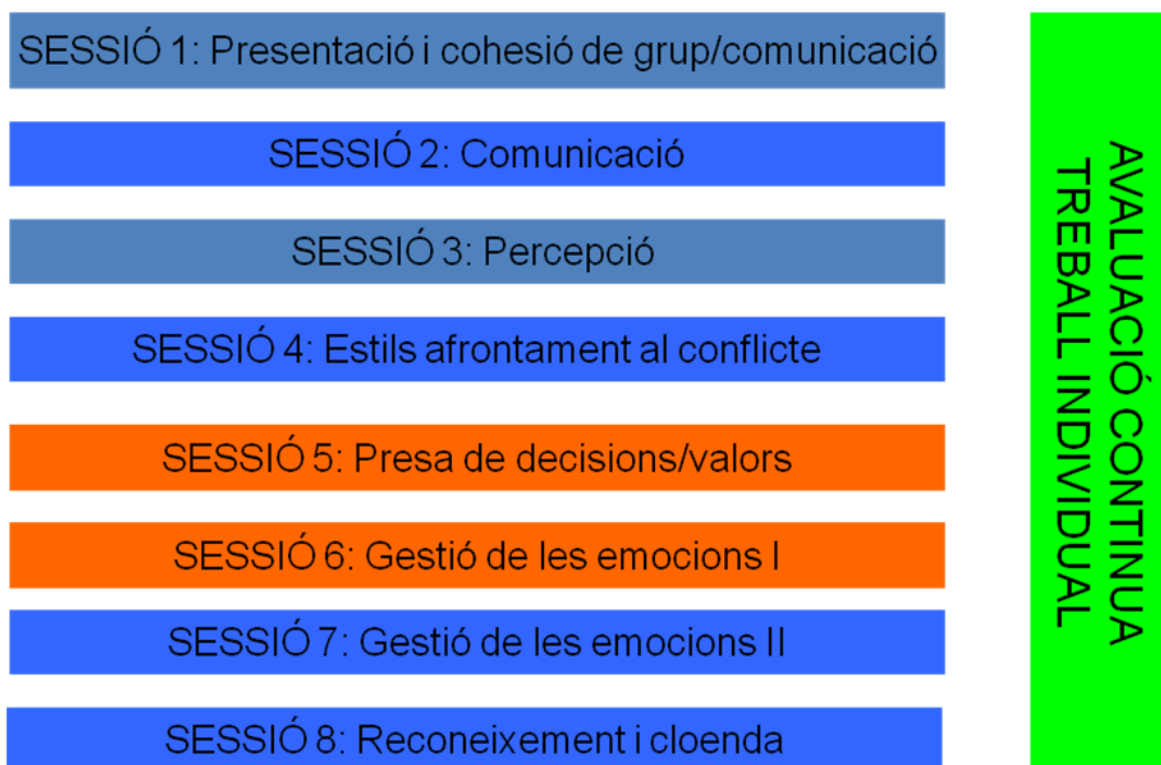
5.1.6 Activitats

El programa té un total de 8 sessions amb diferents activitats de caire lúdic, caràcter participatiu i dinàmic i contempla els aspectes següents:

- Treball individual. Es donen orientacions/indicacions sobre què del que es treballa en el grup en aquella sessió es pot traslladar al treball individual amb el jove.
- Orientacions pedagògiques. Preguntes, conceptes clau, etc. útils per facilitar a la tècnica la dinamització de la sessió i poder extreure el màxim de contingut possible de l'activitat per assolir l'objectiu de la sessió.
- Valoració jove. Fitxa a completar en cada una de les sessions perquè el jove valori l'activitat, responent preguntes del tipus Què he après? Què canviaria de la sessió d'avui?
- Valoració tècnica. Fitxa a completar en cada una de les sessions pel tècnic perquè valori l'activitat i la dinàmica generada.

A continuació es presenta la relació del contingut de cada una de les sessions:

Figura 3. Relació de continguts en cada una de les sessions



A l'annex 5 estan descrites cada una de les sessions. En total, hi ha 9 sessions, ja que l'aplicació del programa, tal i com es descriu més endavant, va implicar que en diferents grups es duessin a terme altres activitats diferents de les plantejades inicialment, ampliat així, a una sessió més en el programa definitiu. Cal destacar que el material complementari del programa (power point, vídeos i fulls d'activitats) no s'adjunta donada la complexitat del mateix. En el cas d'estar interessats/des, el lector/a pot contactar amb les autores del present informe.

5.1.7 Avaluació

Per tal de poder avaluar l'aplicació del programa es contempen les dues estratègies de recollida d'informació que s'utilitzen a la recerca:

- Qüestionari competències socials. S'aplica en dos moments: abans d'iniciar el programa per tal de conèixer l'estat inicial del que es parteix; i al finalitzar l'aplicació del programa. D'aquesta manera podem identificar si hi ha hagut

canvis o no en les dimensions clau del programa i quins canvis han estat. (avaluació inicial i final)

- Observació. Una graella observacional acompanya cada una de les sessions del programa per tal d'enregistrar el que succeeix a les sessions (avaluació de procés).
- Fitxa avaluativa de les sessions (joves i dinamitzadora). S'estableixen dos tipus de fitxa que cal omplir al finalitzar cada una de les sessions: una per part dels joves i l'altra per part de la dinamitzadora. El contingut de la fitxa dels joves fa referència al seu nivell de satisfacció de la sessió i quin tipus d'aprenentatge ha assolit. En canvi, en la fitxa de la dinamitzadora es valora l'adequació de la sessió respecte a una sèrie d'ítems (contingut, objectius, etc.), la dinàmica generada en el grup i una valoració general destacant aspectes positius i negatius de la sessió.

5.2 Context d'aplicació

El programa s'ha aplicat a 33 joves de Justícia Juvenil en règim obert que estan complint una mesura de tasques socioeducatives i/o llibertat vigilada amb una durada mínima a l'aplicació del programa. Aquests joves pertanyen a tres equips de medi obert de la gerència de Barcelona comarques i l'aplicació s'ha dut a terme a una localitat propera entre els mateixos joves d'un mateix equip de medi obert.

L'aplicació s'ha realitzat entre dues persones amb dos rols diferenciats cada una d'elles:

- Observadora: recull anotacions al llarg de les sessions a partir del guió observacional.
- Dinamitzadora: prepara i aplica les activitats en cada una de les sessions.

La parella d'aplicació ha estat formada per una investigadora i una tècnica. Cada parella ha escollit el rol que tenia cada u en funció de com es sentien més còmodes.

A mode de resum, les dades més rellevants de l'aplicació han estat les següents:

Taula 19. Relació de les dades del context d'aplicació del programa

Població d'aplicació	Lloc d'aplicació	Equip medi obert	Nombre de joves	Equip d'aplicació i rol
Terrassa	Jutjats de Terrassa	EMO 3	7	1 tècnica (observadora) 1 investigadora (dinamitzadora)
Olesa de Montserrat	Centre Cívic Cal Rapissa	EMO 2	7	1 tècnic (dinamitzador) 1 investigadora (observadora)
Sant Vicenç dels Horts	Escola d'Adults	EMO 2	7	1 tècnica (dinamitzadora) 1 investigadora (observadora)
Castellterçol	INS Castellterçol	EMO 4	5	1 tècnica (observadora) 1 investigadora (dinamitzadora)
Vilanova i la Geltrú	Serveis Socials	EMO 2	7	1 tècnica (observadora) 1 investigadora (dinamitzadora)

5.3 Avaluació inicial: diagnòstic inicial dels joves

En aquest apartat ens centrem en la part pròpiament empírica de la investigació, que consisteix en la presentació dels resultats obtinguts en la primera fase de la investigació per a la validació del programa de competències socials per a la resolució de conflictes.

5.3.1 Objectius, qüestions avaluatives i tècniques de recollida d'informació

D'acord amb el model general d'investigació presentat anteriorment, iniciem la primera fase de la investigació avaluativa plantejant-nos el següent objectiu:

Realitzar un diagnòstic de l'estat inicial de les competències socials que presenten els i les joves (objectiu específic 2).

Amb la finalitat de respondre a aquest objectiu tracem la següent qüestió d'avaluació que guia la recollida i l'anàlisi de la informació d'aquesta primera fase:

Quin és l'estat inicial de coneixements, habilitats i actituds dels menors/joves respecte a les competències socials per a la resolució positiva de conflictes?

Per a l'obtenció de les dades, hem utilitzat una *estratègia i font de recollida d'informació* de tall quantitatiu amb l'objectiu de respondre a la qüestió plantejada des d'un enfocament crític que ens permeti reconèixer l'estat inicial dels participants en el programa:

Taula 20. Estratègia i font de recollida d'informació (avaluació inicial)

Estratègia	Font
Qüestionari	Joves

A continuació s'exposen els resultats obtinguts que responen a la qüestió d'avaluació.

5.3.2 L'estat inicial de coneixements, actituds i habilitats dels menors/joves respecte a les competències socials per a la resolució de conflictes

Per una major comprensió sobre l'estat inicial dels joves del qual partim, exposem a continuació les dimensions per al desenvolupament de les competències socials per a la resolució de conflictes destacant els aspectes clau (indicadors) que la defineixen:

Taula 21. Dimensions d'anàlisi i aspectes clau

DIMENSIÓ	ASPECTES CLAU (INDICADORS)
Dades d'identificació	Elecció "apodo"
	Lloc de residència
	Sexe
	Edat
	Lloc de naixement
	Temps de residència a Catalunya
Competència cognitiva	Percepció
	Presa de decisions
Competència d'interacció	Estils d'enfrontament al conflicte
Competència afectiva	Gestió de les emocions

CARACTERÍSTIQUES DELS JOVES (DADES D'IDENTIFICACIÓ)

La mostra de l'estudi ha estat formada per 33 joves. El 79% han estat nois i el 21% noies. La majoria dels joves tenen edats compreses entre els 16 i els 18 anys (73%), el 12% tenen 15 anys i el 9 % en tenen 19.

En relació al lloc de residència, el 18% són de Terrassa, el 24% de Sant Vicenç dels Horts, el 21% d'Olesa de Montserrat, un altre 21% de Vilanova i la Geltrú i el 15% de Castellerçol.

Respecte al lloc de naixement, la majoria són de l'àrea metropolitana de Barcelona (57%) i la resta són originaris de Marroc (27%), Llatinoamèrica (9%) i Altres (6%). La majoria dels que provenen d'altres països (42%) porten vivint a Catalunya més de 10 anys (27%), el 9% entre 5 i 10 anys i el 6% entre 2 i 5 anys.

COMPETÈNCIA COGNITIVA

Percepció

Per analitzar aquest indicador, s'han formulat dues preguntes als joves. Per un costat, es demana als joves que s'identifiquin davant una sèrie d'afirmacions referides a les seves relacions amb altres persones.

Tal com es pot observar a la taula 34 de l'annex 5, els % majoritaris es situen en les posicions més positives possibles de cada opció.

L'altre pregunta que fa referència a l'indicador sobre percepció, demana als joves que s'identifiquin amb una de les quatre afirmacions, que van de menys oberta a més oberta (rebuig, intolerància, tolerància i acceptació) i ens aporta informació sobre la seva actitud davant la diferència. Segons aquesta ordenació i seguint a Jordán (2007), el rebuig seria l'actitud que més representaria la xenofòbia, la intolerància seria la hostilitat visible cap als altres, la tolerància seria l'actitud mínima imprescindible per compartir espais comuns i aniria de la mà de la coexistència i, l'acceptació, dista encara de l'actitud d'acollida de l'altre diferent amb les seves creences i les seves pràctiques culturals.

Taula 22. Anàlisi de l'indicador percepció (2a pregunta)

Tots els immigrants sense papers són lladres					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	No	33	100,0	100,0	100,0
No té suficient informació per conèixer que ha passat realment					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
	Sí	17	51,5	51,5	51,5
Valid	No	16	48,5	48,5	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
S'equivoca doncs no sap qui l'ha robat					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
	Sí	23	69,7	69,7	69,7
Valid	No	10	30,3	30,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Li deuen haver robat altres vegades i per això pensa que ha estat l'immigrant					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
	Sí	3	9,1	9,1	9,1
Valid	No	30	90,9	90,9	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

En aquesta taula observem que en la primera i la quarta afirmació, el 100% i el 90,0% respectivament, consideren que no són certs els prejudicis cap a la diferència que s'amaguen rere cada afirmació. Pel que fa a les altres dues afirmacions, que no són tan extremes com les altres dues i que, per tant, la

seva resposta pot ser més variable, veiem que els % estan més distribuïts en 51,5% i un 69,7% respectivament.

Presa de decisions

L'altre indicador dins la competència cognitiva és la *presa de decisions*. Per aquest indicador es realitzen dues preguntes. La primera planteja una sèrie d'afirmacions on els joves han de marcar si hi estan d'acord o en desacord.

Tal i com s'observa als resultats exposats de la taula 35 (veure annex 5), en tots els casos els joves es posicionen en les opcions més democràtiques de presa de decisions.

L'altre pregunta sobre com es prenen les decisions, fa referència en com els joves prenen les decisions en el marc del grup d'iguals i la informació al respecte es recull a la següent taula:

Taula 23. Anàlisi del indicador *presa de decisions* (1a pregunta)

Formes de decidir en grup		Frequency	Percent	ValidPercent
Valid	Sempre decideixen els mateixos	5	15,2	15,2
	Votem totes les opcions	19	57,6	57,6
	Cada vegada escull una persona	6	18,2	18,2
	Ho fem a sorts	3	9,1	9,1
	Total	33	100,0	100,0

Veiem que el 57,6% de les respostes es situen en l'opció *Votem totes les opcions* així que, de nou, es repeteix la tendència democràtica dels joves alhora de prendre decisions.

COMPETÈNCIA D'INTERACCIÓ

Estils d'enfrontament al conflicte

Per aquest indicador, es presenta una situació amb 5 opcions de resposta on els joves es decanten en la forma com enfrontarien el conflicte

Taula 24. Anàlisi de l'indicador estils d'enfrontament al conflicte

Enfrontament al conflicte			
		<i>Frequency</i>	<i>%</i>
Valid	Col·laboració	5	15,2
	Competició	2	6,1
	Compromís	13	39,4
	Acomodació	8	24,2
	Evitació	5	15,2
	Total	33	100,0

Tal i com es presenta en aquesta taula, veiem com la majoria de joves es situen en l'opció de *Compromís* resolent positivament la situació plantejada.

COMPETÈNCIA AFECTIVA

Pel que fa a la competència afectiva es valora l'indicador *gestió de les emocions* a partir d'una pregunta on hi ha una sèrie d'afirmacions referides a les seves emocions i on han de marcar la casella que considerin en cada cas (sí o no). De la interpretació de la taula 36 (veure annex 5) amb 16 situacions emocionals, sorprèn que els joves es situïn en posicions que fan pensar que tenen un elevat coneixement de les seves pròpies emocions i que sembla que es vegin a sí mateixos amb certa intel·ligència emocional.

Tal i com es pot veure en els resultats obtinguts de l'estat inicial de les competències socials que tenen aquest joves, es demostra un gran domini de les mateixes. Són joves que es perceben amb una competència cognitiva molt ben desenvolupada en la mesura que la gran majoria de situacions les perceben sense cap tipus de distorsió i no mostren prejudicis i la presa de decisions és democràtica; el mateix ocorre amb la competència d'interacció, on resolen la situació de conflicte amb un estil de compromís, demostrant així una gestió positiva del conflicte; i, per últim, la competència afectiva, en la que afirmen un elevat coneixement de les seves pròpies emocions.

Per tant, què podem dir d'aquest diagnòstic inicial? Són joves amb un elevat domini de les competències socials? Segons les seves respostes, així es valoren. Això xoca amb les necessitats detectades des de medi obert on els coordinadors i tècnics detecten que són nois i noies amb grans dificultats en la

resolució de conflictes, sent el *leitmotiv* que els ha dut a cometre el delicte en qüestió pel qual estan complint la mesura.

Podem dir que són joves amb poca capacitat d'autocrítica? Podríem considerar que responen pensant que han de respondre *correctament* donat que estan en el context de justícia?

Podríem tenir diferents motius i explicacions però serien inferències sobre les dades analitzades donat que no tenim més informació que l'analitzada al qüestionari. Certament, un qüestionari per identificar el nivell de competències socials ha de partir de l'autocrítica i la sinceritat amb un mateix per poder-lo contestar, així com també ha de ser més extensiu i minuciós; donades les característiques dels nois i noies, i després de contrastar-ho amb judici d'experts i realitzada la prova pilot, un qüestionari més extens s'hagués fet pesat i tampoc haguéssim pogut garantir unes respostes més fidels.

Aquestes són les dades que s'obtenen: un perfil de nois i noies que es perceben amb un alt domini de les competències socials. Aquestes dades xoquen amb la realitat que afirmen diferents autors (Born, Chevalier i Humblet, 1997 i Leibrich, 1996), els professionals de l'àmbit (tècnics i coordinadors de medi obert i educadors de serveis socials) i les línies educatives per les que aposta Justícia. Per tant, es considera iniciar l'aplicació del programa i entendre què passa amb aquesta autopercepció i conèixer amb més profunditat el domini de competències socials adquirides.

5.4 Aplicació i avaluació processual del programa

L'avaluació de procés abraça l'aplicació i l'anàlisi de les activitats desenvolupades dins del programa i de les accions generades a partir d'aquestes activitats.

Tot i la presentació lineal que sembla seguir el procés avaluatiu, és important recordar que la investigació avaluativa té tota una sèrie de característiques, que fan que el procés es segueixi de forma processual i cíclica. Per això s'ha d'entendre que tots els elements que apareixen interaccionen entre sí i totes les dinàmiques que es generen són interdepenents.

5.4.1 Objectius, qüestions avaluatives i tècniques de recollida d'informació

D'acord amb el model general d'investigació presentat, aquesta segona fase de la investigació té com objectius:

Valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada (objectiu específic 3).

Valorar el grau de consecució de les competències socials dels joves (objectiu específic 4).

Amb la finalitat de respondre a aquests objectius ens plantejem una sèrie de qüestions d'avaluació que guien la recollida i l'anàlisi de la informació d'aquesta segona fase:

Taula 25. Objectius 2a fase

Objectiu específic 3	És possible aplicar el programa tal i com s'ha dissenyat? En quina mesura s'ajusta la pràctica del programa amb el previst en la seva formulació teòrica? Quins canvis s'introdueixen en el programa a fi d'optimitzar la seva aplicació?
Objectiu específic 4	Com reaccionen els menors/joves davant el programa? Quins canvis s'observen en els menors/joves?

Per a l'obtenció de les dades s'han utilitzat diferents estratègies i fonts de recollida d'informació de tall qualitatiu amb l'objectiu de respondre a les qüestions plantejades que ens permetin conèixer la factibilitat del programa, així com el grau de consecució de les competències que es van aconseguir. A continuació, recordem les estratègies de recollida d'informació i fonts per aquesta fase:

Taula 26. Estratègies i fonts de recollida d'informació (avaluació de procés)

Estratègies	Fonts
Entrevistes	Tècnics medi obert
Observacions	Joves (sessions programa)
Valoracions dinamitzadores	Dinamitzadores
Valoracions joves	Joves
Reunions equip de treball	Tècnics medi obert ; Coordinadors medi obert; Investigadores

5.4.2 Valoració de la implementació del programa (objectiu específic 3)

L'aplicació del programa s'inicia la setmana del 21-25 d'abril de 2014 (segons cada grup és un dia o un altre) i finalitza amb l'aplicació de l'últim grup el 3 de juliol de 2014. Al llarg d'aquest procés s'analitzen els canvis del programa amb la finalitat de valorar la seva implementació:

Valorar la implementació del programa, analitzant el nivell d'ajust entre la seva pràctica, la seva formulació teòrica i la planificació dissenyada.

Per una major comprensió dels resultats obtinguts en quant a la implementació del programa, a continuació estructurarem la informació obtinguda en relació a les qüestions d'avaluació plantejades.

5.4.2.1 És possible aplicar el programa tal i com s'ha dissenyat?

En tots els grups s'han aplicat les activitats en la seva totalitat, d'acord amb la durada establerta en el programa: 8 sessions per desenvolupar les competències socials en tres competències més específiques: la competència d'interacció, a través de tres activitats sobre comunicació i estils d'afrontament al conflicte; la competència cognitiva, amb dues activitats sobre la presa de decisions i la percepció i la competència afectiva, amb dues activitats concretes sobre la gestió de les emocions. La darrera sessió, la cloenda, també ha estat objecte d'observació.

La majoria de tècnics entrevistats assenyalen que el programa s'està aplicant seguint el disseny pre-establert. Això també es corrobora a les observacions on es confirma que, en tots els casos, també es segueix el **disseny de les activitats proposades** en el programa.

"La dinamitzadora porta un esquema sobre el disseny de tota l'activitat, en un inici la segueix però per oblit (se'ns passa establir les normes del grup) i per desmotivació del grup (alhora d'omplir per escrit la fitxa del Pas 2), finalment es va adaptant la sessió canviant la proposta de disseny "(M).

Tot i així, remarcar que, puntualment, s'han fet alguns canvis com, per exemple, *ampliació d'alguna activitat*. I, dos dels entrevistats exposen que han hagut d'adaptar el material:

"I després, he d'adaptar molt, molt al seu nivell les explicacions i tot el que és el marc teòric perquè està a anys llum allunyat de la seva realitat, del seu llenguatge, de les seves idees, de com ho poden entendre... i això sí que s'ha d'adaptar molt. Aniria molt bé disposar d'un power point..." (E)

"Jo penso que s'està aplicant el programa com a base però sí que és veritat que en el nostre grup s'ha adaptat molt. Per què s'ha adaptat? Possiblement per les necessitats del grup o bé perquè nosaltres com a tècnics ens sentíem millor amb un tipus d'activitat que amb unes altres".

Objectius del programa

Si bé de les entrevistes no s'extreuen molts aspectes en relació a aquesta dimensió, destacar que de manera explícita només s'acusa una falta de coherència entre objectius i activitat en un cas:

"Les activitats que es plantegen responen als objectius del programa? Tècnica: Doncs per exemple, l'activitat de la Nasa no trobo que s'adeqüi molt al tema que és la presa de decisions. Avui, per exemple, hem fet la de valors, doncs l'activitat de trasplantament de cor sí que respon. I totes les altres jo crec que sí que responen als objectius plantejats." (C)

Per tant, podem dir que hi ha una *adequació dels objectius del programa al contingut de les sessions*, aspecte que ho confirmen les fitxes de valoracions de les dinamitzadores (veure taula 37, annex 5).

Recursos

En quant als recursos personals, els responsables de l'aplicació de les activitats han estat, en la gran majoria, membres de l'equip investigador; exceptuant un cas que ha estat el tècnic qui ha aplicat el programa.

En relació a l'espai, s'observen diferències segons l'espai físic utilitzat als diferents grups de joves. Algunes de les persones entrevistades es refereix a unes mínimes mancances del lloc on es feia l'aplicació mentre que d'altres no en fan cap comentari:

"I després aquí, en aquest espai, les dificultats que hi ha són les que ja saps: hi ha molta llum, moltes finestres, l'espai just per poder moure'ns, però bé en principi." (X).

Sí. Sí que la sala de la primera sessió era més reduïda i limitava, però la resta de sessions sí. No hem tingut cap problema per projectar, veure vídeos, l'espai era ampli, es podien aixecar, moure, etc. "Sí, l'espai era correcte. I en quant als recursos materials i de personal han estat suficients i els adequats, el que s'ha necessitat s'ha tingut." (M).

Aquestes mínimes mancances en quant a l'espai també fan referència a la franja horària que es duu a terme el programa (tarda) el que delata en les observacions *cert cansament i apatia en alguns casos*:

"Ah ha arribat a la sessió molt dormit i sense ganes de res. Intentava escoltar i quan es veia reflectit en allò que s'explicava reia, però a diferència d'altres sessions la participació ha estat molt pobre."

"Me. Amb poca motivació i més preocupada pel mòbil que per estar atenta al programa. "

"Ou. Ha arribat tard i acalorat. Igual que en la sessió anterior el parlar de situacions més personals ha fet que la seva participació fos pobre. Més bloquejat." (X).

"Físicament cansat, ja que als matins està fent un curs intensiu d'informàtica i no està acostumat a tanta activitat." (X).

Pel que fa a l'adequació dels recursos necessaris per dur a terme les sessions, es valoren positivament. És a dir, els recursos que es preveuen, corresponen amb els que es necessiten (veure taula 38, annex 5).

Temporalització

En tots els grups s'han portat a terme les dinàmiques en la seva totalitat, d'acord amb el calendari previst i la temporalització d'una sessió setmanal d'hora i mitja cadascuna.

Pel que fa a les activitats de les sessions, dues de les persones entrevistades assenyalen que no ha estat adequada:

"Curta. Per exemple, l'activitat de trasplantament de cor posava 15', en canvi, l'han fet en 5', ha esta un pim-pam. Hi ha més temps marcat del que duren en realitat. Jo crec que haurien de ser tres activitats per sessió per poder arribar a l'horeta, horeta i quart." (C).

"Jo penso que quedava curta perquè en cada una de les sessions no s'ha acabat el que suposadament indicava el programa que s'havia d'acabar. Podria ser que fos perquè hem introduït d'altres, però s'han fet canvis, no s'han posat de més. Amb la qual cosa la temporalitat és la mateixa. I amb una hora i mitja, tot el que es pretenia treballar, no es pot treballar. També crec que de totes les temàtiques que hi havia es necessiten dues sessions mínim per treballar-les si ho vols treballar bé. És veritat que això implica que s'allarga el programa i que això implica que hi hagi altes i baixes, inconvenients de fer-ho però és un risc que s'ha de córrer. D'aquesta manera, aprofundiríem en temes sense passar-los per sobre. I, per contra, la sessió de les emocions quedava coixa; penso que si s'haguessin fet dues, llavors s'hauria d'haver omplert amb moltes més activitats." (M).

Això també es corrobora en les observacions de les sessions on es destaca que un dels aspectes a revisar és *el timing real de les activitats*, doncs queden curtes, no permeten aprofundir suficientment els temes i en alguns casos fins i tot es proposen d'allargar en el temps, afegint més sessions, i no pas ampliant-ne el seu nombre:

"Son conceptes importants, que necessitarien més temps per treballar-los, (no només exposar-los) amb exercicis relacionats d'identificació i de tècniques de control d'aquestes reaccions emocionals extremes. "(X).

Aquesta necessitat d'ajustar la temporalització de les activitats, també queda palesa en les valoracions de les dinamitzadores (veure taula 39, annex 5).

Pel que fa a l'anàlisi de les fitxes de valoració dels joves respecte a les sessions del programa, s'evidencia, però de forma molt puntual, alguns aspectes sobre els recursos que es mencionava anteriorment, i sobre la temporalització (veure taula 38, 39, i 40 annex 5).

Si bé han hagut molt poques respostes per part dels participants, s'observa que algun jove s'ha referit als aspectes logístics (organització de l'espai, materials, etc.), algun altre sobre la durada de la sessió i algun altre aïllat menciona la qüestió de l'horari. Potser, per la tipologia de participants, podríem deduir que no venen de contextos naturals de reflexió i debat, fet pel qual no tenen un criteri clar com per proposar millores.

Contingut sessions

L'adequació del contingut de les sessions pels joves ha estat valorada per les dinamitzadores força positivament. Si bé, es destaca alguna sessió com la dels estils d'enfrontament al conflicte on algun tècnic no considera que sigui una activitat que s'ajusti als joves pel seu contingut, la resta estan molt ben valorades (veure taula 41, annex 5).

Tot i així, centrant-nos en aspectes més concrets del contingut, els tècnics indiquen en les entrevistes una *desconnexió entre activitats i marc teòric* a les sessions. Comenten que han hagut de fer aquest vincle perquè els joves s'assabentessin de la relació existent:

"Però sobretot per les necessitats dels joves. I és el que he dit abans, hi ha una desconnexió entre el programa i el que és la realitat del dia a dia dels joves. I per mi aquests canvis l'han millorat i ha fet que els joves ho comprenguin millor. Si haguéssim seguit el programa tal qual, jo crec que

al tercer dia no haguessin vingut. I ja no per apatia o no apatia sinó per desconexió total del grup. I hem tingut alguns dies baixes que han estat justificades i en les entrevistes individuals no hem tingut a cap nano que em digui és que no m'entero o no m'agrada o no sé el que es fa. Si s'hagués aplicat tal qual, això sí que és una suposició perquè no ho sé, els hauria costat molt més". (X).

"Creus que el programa respon a les necessitats detectades dels joves? Tècnica: En teoria i en un marc teòric et diria que sí perquè és evident que els joves tenen mancances d'habilitats socials i el programa treball això. Però després entrant en cada sessió per dir-ho d'alguna manera sí que hi ha una desconexió entre el marc teòric i la realitat del propi jove. És a dir, que no està ben adaptat. Sí que respon però trobo massa teòric tot amb la qual cosa no crec que ho acabin comprenent sigui l'activitat més adequada. Sí que és veritat que a través de les activitats s'ha aconseguit fer-los entendre-ho però més amb el marc teòric no s'enteraven de les coses que feien. "(M).

Això també es fa palès a les observacions on es detecten diferències en l'impacte de les activitats als joves, considerant *el tipus de continguts i dinàmiques que se'ls proposen*. La part teòrica els cansa, bé sigui perquè desconeixen els conceptes clau (assertivitat i empatia, procés comunicació - emissor- receptor- canal- sorolls- descodificació- a l'inici del programa, per exemple) i el contingut els queda lluny i és poc significatiu:

"A partir d'aquí fa una explicació del sistema de la comunicació molt interessant (emissor-receptor-canal) però molt abstracte i teòrica que aparentment deixa al nanos indiferents" (E).

"El nivell dels usuaris és baix i molts no saben què és la comunicació verbal, no verbal, paraverbal, els sorolls, el codi". (X).

La resta no indiquen cap desconexió, sinó que es refereixen a la necessitat *d'aterrar les activitats amb exemples més propers als joves* perquè aquests es sentin més identificats:

“Entrevistadora: S'està aplicant el programa tal i com està dissenyat?
Tècnica: He introduït canvis sobre la marxa, hi ha hagut algunes activitats que no han funcionat com, per exemple, la de la Nasa. No sé si és que no la vam entendre, si és que falta explicar-la millor, però aquella no va funcionar (riu). La de les emocions vam fer el vídeo que ens va passar Y, també vam fer la fitxa individual del penso-sento-actuo (trucada) però la del qüestionari la trobo molt *cansina*, jo aquesta no l'he feta, l'he descartada. Per la resta les hem fet totes. I quan deixàvem de fer una, introduïa una nova; per exemple, la que hem fet avui dels valors que havien d'anar puntuant, aquesta l'he introduïda jo. Alguns role-playings de comunicació agressiva, passiva i assertiva també. Jo he fet les activitats que ja hi havia però he introduït de noves també.” (C).

Per tant, de forma general, podem dir que, tot i la necessitat d'adequar els continguts a les sessions, *el desenvolupament de les mateixes està ben valorat per les dinamitzadores* (veure taula 42, annex 5).

A més, tal i com s'exposa més endavant en l'apartat de *reacció dels menors/joves davant el programa* es pot constatar amb les observacions com la metodologia que acompanya aquest desenvolupament de les sessions afavoreix un clima relacional positiu i constructiu.

Material utilitzat pels joves

Pel que fa a la valoració de les dinamitzadores respecte al material utilitzat pels joves a les sessions, es valoren positivament la gran majoria exceptuant la sessió d'estils d'enfrontament al conflicte, tal i com ja ha sortit a la valoració del contingut; i la sessió de presa de decisions i valors, de la mateixa manera que també ha sortit de forma reiterada anteriorment en quant es feia referència a l'activitat de la Nasa (veure taula 43, annex 5).

Adequació al grau de maduració dels joves

El grau de maduració dels joves fa referència al seu nivell de comprensió i aprenentatge. En aquest sentit, les sessions responen a les necessitats dels joves, sent valorades totes positivament (veure taula 44, annex 5).

5.4.2.2 En quina mesura s'ajusta la pràctica del programa amb el previst en la seva formulació teòrica?

El programa té, concretament, tres ajustaments en la seva pràctica respecte a la seva formulació teòrica. Un d'ells fa referència a la metodologia: el programa proposava treball individual entre sessió i sessió de tal forma que els tècnics poguessin traslladar el treball que es feia a nivell grupal a les entrevistes individuals. Si bé és cert que eren orientacions breus que presentaven línies de treball on el dinamitzador havia de fer el treball d'aprofundir, donat que no estava pautat, *no s'ha dut a terme aquest treball individual*.

Els altres dos ajustaments fan referència al contingut del programa: tot i que s'ha treballat tot el contingut proposat com s'ha exposat en l'apartat anterior, alguns grups han afegit contingut en la sessió de la comunicació. Concretament, han estat *els estils comunicatius: assertivitat, passivitat i agressivitat*. Aquesta incorporació de contingut nou ha estat perquè, tal i com s'explica anteriorment en la temporalització, algunes activitats eren més curtes del temps previst, llavors, s'ha optat en diferents casos treballar altre contingut que es considerava rellevant per la temàtica a tractar. Cal afegir que a les reunions d'equip de treball es valora positivament l'adequació de substituir la sessió d'estils de resposta davant el conflicte (acomodació, evitació, competició, col·laboració i compromís), donat que ha estat la menys valorada per la dificultat que presenta en els joves, per treballar els estils comunicatius. Relacionat amb aquest aspecte i en quant al contingut també es refereix, han hagut grups que han realitzat *altres activitats* a més a més de les plantejades en el programa, les quals també s'han validat i s'han incorporat en el programa d'acord amb les decisions preses a les reunions d'equip de treball. Aquestes activitats fan referència, principalment, a les sessions de les emocions.

5.4.2.3 Quins canvis s'introdueixen en el programa a fi d'optimitzar la seva aplicació?

Els canvis introduïts són, principalment, cinc:

A l'inici de les diferents sessions *els dinamitzadors introdueixen cada activitat i recorden el que es va treballar a la sessió anterior*: es repassen els conceptes

treballats i sobretot en les sessions que treballen una mateixa competència es reforcen amb les diferents activitats proposades. Una característica comú dels tècnics és *l'ordre, l'estructura i l'organització* en la dinamització del programa:

“L'E. repassa la classe anterior sobre un vídeo. Els nois no recorden res. Els introdueix al tema i els explica que de vegades els malentesos vénen per falta d'informació de l'altre respecte al que diem. A partir d'aquí introdueix les transparències de l'activitat d'avui: la del centre i l'oval.” (E).

“Realitzen recordatori del que s'ha realitzat en la primera sessió donat que T no va venir. Es repassen continguts treballats relacionats amb comunicació.” (X).

“Es recorden conceptes de la sessió anterior; procés comunicació (emissor-receptor-canal-sorolls-descodificació...) i les errades”. (P).

“La dinamitzadora intenta motivar-los fent preguntes sobre la sessió anterior i encara que els hi costa, acaben participant.” (M).

“Es comença recordant el que es va fer la sessió anterior, fa 15 dies (...) Es repeteix l'últim que es va fer, “veo-pienso-siento-actúo.” (C).

D'aquesta manera, amb un petit recordatori a l'inici de les sessions, facilita que els joves connectin amb la sessió i els continguts que es van treballar fent un vincle amb els de la sessió actual.

El programa contempla activitats per dur-les a terme dins de les sessions establertes. Malgrat tot, alguns tècnics consideren adequat que s'emportin algunes tasques per fer a casa. Els joves no reaccionen positivament, pel que es considera que *no és viable les propostes d'emportar-se feina a casa*:

“Se'ls hi diu que s'emportin l'escrit sobre els estils de comunicació i que ho llegeixin. Com que no els entusiasma gens la idea i posen excuses, quedem que es queda a la carpeta de material de cada noi.” (P).

“Per finalitzar la sessió la dinamitzadora proposa posar-los deures, els joves es revelen (“venga ya”, “eso no vale”) sense deixar-li explicar.” (M).

El programa no feia referència al *rol de la dinamitzadora* per dur a terme les sessions, és a dir, no s'especificava quin tipus de rol hauria de tenir per garantir

l'èxit de les activitats. En canvi, tal i com s'exposa en l'apartat següent, el tipus de rol més directiu és el que la gran majoria han adoptat, provocant en els nois i noies unes reaccions determinades força positives.

En les reunions d'equip de treball, es valora *la importància del reconeixement i la cloenda* del programa en els joves. És per això que es proposa la realització d'unes *Jornades a Mundet* (Universitat de Barcelona) com a cloenda i reconeixement de la participació dels joves al programa. Aquestes jornades van tenir lloc el dia 4 de juliol de 2014, on van participar la gran majoria dels joves, se'ls va lliurar un certificat de participació en el programa i vam visualitzar el muntatge de *narrativa digital* que va realitzar l'equip investigador amb les aportacions dels joves en quant a imatges de les activitats i fotos seves acompanyades de la seva veu durant les sessions (veure annex 6). Cal destacar que la participació en aquesta jornada era voluntària i van participar la gran majoria; qui no ho va fer va ser per motius justificats com, per exemple, que estaven fent el ramadà. A més, cal afegir que podien venir acompanyats de familiars i/o amics i, alguns d'ells i elles, així ho van fer.

5.4.3 Valoració del grau de consecució de les competències socials dels joves (objectiu específic 4)

És també objecte d'anàlisi en aquesta segona fase de la investigació conèixer els efectes que es van obtenint amb l'aplicació del programa:

Valorar el grau de consecució de les competències socials dels joves

Per una major comprensió dels resultats, estructurarem la informació en relació a les qüestions d'avaluació plantejades, analitzant les competències que es van assolint en funció dels objectius del programa.

5.4.3.1 Com reaccionen els menors/joves davant el programa?

Durant l'aplicació de les activitats del programa, els menors/joves es senten satisfets de com es treballa durant les sessions generant una sèrie de reaccions positives, que són la base dels canvis que comentarem més endavant.

Amb l'objectiu de treballar aquestes reaccions, classifiquem la informació amb les següents categories d'anàlisi:

- *Estratègies metodològiques.* De quina manera el tipus de metodologia que es duu a terme en les sessions i els recursos utilitzats generen en els nois i noies reaccions molt positives, tant a nivell individual com grupal.
- *Rol dels dinamitzadors/es.* El paper que han adoptat per dur a terme les sessions ha generat un clima constructiu i positiu que ha afavorit en els nois i noies reaccions positives davant el programa.
- *Actitud dels tècnics.* El fet que el tècnic estigui amb un altre paper, ja sigui dinamitzant o observant, i en un altre context amb una actitud positiva, ha generat un tipus de relació amb els joves molt enriquidora.
- *Actitud i resposta dels nois/es beneficiaris/es del programa.* El seu nivell de participació, motivació, respecte i assistència en les sessions del programa són respostes positives davant el programa que ha comportat actituds rellevants a considerar.
- *Satisfacció joves.* La gratitud amb la que han realitzat les activitats també són un indicador que ha generat reaccions molt positives.

A continuació expliquem amb detall cada una de les reaccions que es van obtenint durant l'aplicació del programa.

Estratègies metodològiques

Les observacions permeten confirmar *l'adequació de totes les tècniques actives i vivencials* tant per la presentació dels continguts com per la motivació dels nois i noies: jocs, dibuixos, acudits, activitats en petit grup i individuals.

“Aquest aterratge en perfils personals ha atret enormement als nois i noies i la sessió acaba amb una dosi d'implicació i motivació superior que l'observada al llarg de la sessió.” (E).

Igualment, els recursos audiovisuals com les pel·lícules, les fotografies, els power points són del tot necessaris i recomanables per les activitats. Un bon exemple d'això són les primeres activitats que treballen la comunicació, de caràcter experiencial i vivencial, per comprovar en un sentit pràctic la importància que té el component de bidireccionalitat en el desenvolupament

d'un procés comunicatiu. Tant l'escenificació que comporta la presència d'un voluntari per donar instruccions i dibuixar dues figures com la necessitat dels participants per fer els dibuixos que se'ls hi proposa, afavoreix la implicació dels joves fins al punt que exposen experiències personals, i també permet l'empatia i la reflexivitat més completa de l'aprenentatge.

“Ha fet reflexió sobre les seves experiències personals reflexionant sobre la importància del codis (“yo cuando estaba en Can Lluçà i me dirigí a un monitor i le llamé “primo” me quitaron los privilegios que tenia por haberme dirigido sin respeto a él).” (X).

“Al principi la motivació era nul·la, arran del visionat del vídeo s'animen i comencen a exposar situacions viscudes (“a mi me pasa lo mismo com mi parienta”, “ mi padrastro tiene un tono muy seco hablando y a mi me confunde”, “hay quien me llama machista”, “cuando hablamos muchos en un grupo siempre hay malos entendidos”). Quan s'inicia l'activitat dels dibuixos també es resisteixen (“yo no se dibujar”, “va haber examen de todo esto”) però finalment al comparar els dibuixos fets, s'animen i es percep ambient més relaxat.” (M).

Finalment, durant les activitats en petit grup, per parelles o fins i tot en el debat grupal s'origina un clima molt constructiu i interessant des de la perspectiva de l'assertivitat, on participen tots els nois.

“Actividad: Que cada uno piense situaciones que se ha encontrado en su día a día y que no lo hayan percibido bien.”

C. “No sé, cuando alguien mira a mi parienta y yo pienso que quiere algo, y a lo mejor no es así”.

O. “ Te encuentras por la calle con uno que te saluda y tu te cortas porque no lo conoces y luego miras atrás y ves que hablaba con otro”. (M).

“Se inicia debate sobre si podemos cambiar nuestro comportamiento y nuestra forma de pensar sin cambiar a la otra persona. Se pide opinión y se hace una ronda de intervención sobre si se está de acuerdo o no. La mayoría están de acuerdo en un 50%.” (M).

Rol dels dinamitzadors

Tal i com fèiem referència anteriorment, en quasi tots els casos els dinamitzadors adopten un *paper molt directiu* en el desenvolupament de les activitats, sobretot per *motivar als joves, fer-los participar i evitar que es dispersin* i entenguin tant els continguts com la seqüencialitat de les activitats. En tots els casos aquest estil més directiu dels tècnics afavoreix *la reflexivitat dels nois i noies respecte al seu propi aprenentatge i desenvolupament competencial*, i es desenvolupa de diferents maneres:

A) Reforçant les sessions amb matisos per clarificar i aprofundir en els conceptes.

“La dinamitzadora explica que es van treballar les emocions i li explica les activitats que es van fer. Llavors XX participa explicant el contingut de les mateixes, però quedant-se en allò més superficial: dibuixos animats, dau, rotllana... és a dir, sense exposar l’objectiu de l’activitat. Això ho complementa la dinamitzadora”. (X)

“S’exposa la diferència entre decisions programades i no programades. Posant èmfasi en les no programades. Se’ls explica què s’ha de fer per prendre una decisió a partir del gràfic que hi ha al material” (X)

“Sense acabar de tancar el tema d’identificació d’emocions, es projecta un power relacionat amb el control de les emocions.

EMOCIONS

Situació concreta----- Reaccions fisiològiques----- Conducta

Pensaments (X)

“Entramos en materia definiendo qué es el conflicto (se proyectan diferentes transparencias que les hacen reflexionar), proponiendo nuevas estrategias para resolver los mismos. Para ello se les pone distintos ejemplos que puedan generar conflictos en el día a día y responden valorando cada situación.” (M).

El contingut lingüístic i teòric és una barrera per la implicació positiva i espontània dels joves: els costa l’hàbit d’escriure, de llegir, de pensar i d’argumentar els temes tant en un pla oral com escrit. Aquesta realitat exigeix

per part del tècnics un *esforç de seguiment, atenció i reforç extern* durant el desenvolupament de les sessions per arribar als objectius pretesos que també ratifica el valor d'un estil docent més directiu, sobretot en aquests moments de les activitats on s'han de presentar conceptes clau:

“Els costa molt fer l'exercici i se'ls ha d'ajudar a tots a fer-lo. A Mu i Ab se'ls ha d'ajudar també a escriure.” (X).

“Aquesta transició (d'identificar les emocions a aprendre a controlar-les) ha d'estar més estructurada i explicar-los pas a pas com funciona. Diferenciant clarament la situació. Els pensaments, les emocions, les reaccions fisiològiques... i com tot això té a veure amb la nostra conducta. S'ha d'exposar més pausadament, i posant exemples de cada pas, sinó es perden.” (X).

“Els costa moltíssim recordar el que s'ha treballat i necessiten ajut per recordar.” (X).

B) Mitjançant la tècnica interrogativa

“Alguns responen i P. recorda i enllaça amb el que s'ha explicat en sessions anteriors i alguns nois ho van dient”. (P).

“XX llegeix dues frases i els pregunta que els suggereixen: “ Las cosas no son como son ellas, sinó como somos nosotros. Todo depende del cristal con que se mire.” (X).

“La dinamitzadora escriu a la pissarra els quatre estils d'afrontament del conflicte que volem treballar. I els pregunta que creuen que implica cada tipus d'estil.” (X).

“La dinamitzadora intenta motivar-los fent preguntes sobre la sessió anterior i encara que els hi costa, acaben participant. Durant tota la sessió la dinamitzadora intenta que s'involucrin, fent observacions, preguntes directes (“vosaltres que penseu”, “quines situacions heu viscut”, “qui vol començar”) i recórrer a les seves vivències personals per introduir algunes activitats.” (M).

“XX presenta l'activitat d'avui que tracta de problemes i introdueix l'activitat preguntant “Què és un problema?” (C).

C) Plantejant dilemes o situacions per transferir els continguts a possibles situacions reals

“P. els ajuda a raonar les seves respostes (...) va fent matisacions i alguna explicació. Es pregunta què farien si els hi passés en la vida real i els nois van contestant.” (P).

“Es llegeix l'exemple de la parella infidel.

Me. Lo mato directamente.

Ah. Me enfadaria.

E. A mi me pasarían las cuatro cosas, enfado, miedo, tristeza y preocupación.

O. Primero triste, pero después pasaría página.” (X).

“Claro, es que usamos un código diferente, ¿lo recordáis?” (todos asienten). ¿Os acordáis de los deberes de esta semana? ¿alguno se ha fijado si ha tenido un mal entendido por utilizar un código distinto?”

Nadie contesta, se miran unos a otros finalmente O. dice “ha sido una semana normal, no me he fijado.” (M).

“XX posa una foto d'un porter parant un penalti i explica que potser és Casillas davant de Messi. Tots riuen per la proximitat de la situació. C. pregunta què li passa a Casillas? Ella mateixa respon que té un problema, un dilema, una putada, etc. Què s'ha de fer davant d'una situació problemàtica? 1r. pas: reconeixement; reconèixer que tinc un problema. Llavors pregunta: “Què pot fer Casillas?” (C).

D) i exemplificant la teoria amb la realitat viscuda pels nois i noies

“Quan es parla de la comunicació, en tot moment la dinamitzadora posa exemples i pregunta als joves experiències personals on quedés reflectit tots els aspectes de la comunicació. Tot això facilita la comprensió de la part teòrica i el fa més proper als joves.” (M).

“XX fa resum de la sessió anterior. Pregunta què és un dilema moral però ningú ho sap. Posa un exemple molt proper perquè ho entenguin.” (E).

“Cuando os pasa alguna cosa, ¿qué es lo que os hace más daño?”

Ah: depende de con quien me enfade. Si es con un amigo me siento mal.” (X).

“Com a segona activitat ens seiem al terra en rotllana i se'ls dona un dau amb emoticones. Han de fer rodar el dau i exposar una situació en la que

hagin experimentat l'emoció que representa l'emoticona. Els costa molt pensar en una situació associada a una emoció.” (X).

El fet de *connectar els continguts amb les pròpies vivències* és una estratègia que es valora com positiva i adequada al programa:

“La dinamitzadora intenta motivarlos, les proposa tema com els problemes que podrien haver tingut amb la policia.

C. “Antes cuando bajaba para aquí me ha parado un mosso y me decía que iba muy rápido con la bici y yo no lo percibía igual, pero me he callado”.

La dinamitzadora insiste, les pregunta directament a E. y a I., pero no participan.

O. “pues no sé, vas por una calle de la que sale un ladrón corriendo y el dueño viene más atrás y luego al verte a ti, se cree que has sido tu.” (M).

No obstant, en algun cas també ha tingut un contra-efecte: ha inhibit als joves (per timidesa o vergonya a parlar des d'ells/es mateixos/es) o bé ha desviat el contingut real del que es pretenia i la sessió no ha permès treballar els objectius suficientment, requerint la intervenció i la reconducció dels tècnics dinamitzadors.

“Les intervencions de Me. i Ah. molt relacionades amb situacions personals viscudes pels dos i que propicien continuar el debat entre ells, però allunyat d'allò que es vol treballar. Se'ls ha hagut de dir que canviàvem de tema” (X).

“Igual que en la sessió anterior, el parlar de situacions més personals ha fet que la seva participació fos pobra. Més bloquejat.” (X).

Actitud dels tècnics

Més enllà del seu rol com a dinamitzadors/es del programa, l'actitud dels tècnics i les relacions que estableixen amb el joves són elements clau per entendre bé el desenvolupament de les sessions. Sense ser paternalista ni protectora, en tots els casos s'evidencia una diferència i un interès sincer cap als nois i noies, des de l'inici de les sessions: la relació és de confiança, reconeixement i suport a tot el que els demanen:

“Se’ls pregunta com ha anat la setmana, diuen que bé.” (P).

“Es nota interès i total coneixement de la situació de cadascú. Els esperona a solucionar les coses oferint-se com a suport. De fet, alguns li pregunten per temes personals i XX els remet al final de la sessió per parlar-ho amb calma.” (E).

“L’observadora surt de la sala, xerra amb ell motivant-lo i pocs minuts després entra quan ja havia finalitzat aquesta activitat i es parlava de les normes del grup. A partir d’aquest moment comença a participar de forma més activa, sense requeriment i amb més seguretat.” (M).

“La dinamitzadora vuelve a preguntar por como ha ido la semana, si quieren compartir algo, los jóvenes sonrían pero no contestan.” (M).

Actitud i resposta dels nois/es beneficiaris/es del programa

En principi, la motivació costa en totes les sessions i en tots els grups. A la mesura que avança cada sessió individualment i al llarg del programa els joves s’han anat motivant, essent això un mèrit dels tècnics i les estratègies utilitzades que s’han comentat anteriorment.

“En general, els costa participar. A mesura que la sessió avança, la implicació ha anat millorant”. (X).

“La dinamitzadora introdueix cada activitat, al principi de la sessió hi ha un silenci pal·lès, és nota la tensió, els hi costa entrar en matèria, tots els joves, tret d’un, paren atenció a les indicacions de la dinamitzadora.” (M).

En general, els nois es mostren correctes i coherents amb les normes pactades, tot i que inicialment estan a l’expectativa del què es farà.

“Es continua valorant positivament el respecte que estan tenint tots els joves, parlen de forma ordenada, no es riuen de les aportacions de la resta, es miren al parlar. Com a anècdota destacar un moment que un dels joves (XX) li diu obertament a un altre (YY) “oye, cuando hablas no te entiendo” referint-se a un jove d’origen brasiler i que utilitza un to de veu molt baixet degut a les seves inseguretats. El jove li torna a explicar de forma més resumida i l’altre l’agraeix (“ahora sí, tío”).” (M).

“Tots es respecten molt entre ells i a la XX” (C).

Els casos on ha estat més fàcil transgredir aquestes normes s'ha donat quan el contingut de les sessions ha estat més teòric. En aquestes situacions, l'alumnat s'ha dispersat i ha calgut recordar les normes pactades el primer dia per la dinamització de les activitats:

“Es recorden les normes fixades el primer dia, ja que estan xerraires entre ells, especialment G.” (P).

En general, s'han seguit les indicacions i han participat, tot i que la majoria de vegades ha estat una participació requerida, doncs als joves els ha costat obrir-se i participar per pròpia iniciativa.

“En algun moment havies de punxar per la participació i sobre tot en aquells aspectes que feien referència a les seves intimitats. La majoria de les vegades requerida, els hi costa molt obrir-se.” (C).

Aquesta actitud té molt a veure amb la relació que els tècnics mantenen amb els nois i noies: la relació és de confiança i reforç a tot el que els demanen, la qual cosa afavoreix un bon clima en les sessions.

Relacionat amb la participació, els tècnics entrevistats consideren que *l'assistència dels joves en les sessions del programa ha estat força regular:*

“Aviam, ha faltat només... Hi ha un noi que ha abandonat perquè havia de baixar a peu, i va venir a les dues o tres sessions primeres... dues sessions em sembla de les quatre que tenim fetes. I és clar, el “nano” baixava a peu d'Esparraguera amb tot l'esforç que suposa haver de pujar també després a peu i tal... i aquest “nano” hem quedat que li donàvem de baixa perquè no té mitjans econòmics ni familiars que el portin. I després, hi ha una noia, que bueno, ha faltat alguna vegada, sempre arriba tard, sempre planteja problemes. La resta tot bé, arriben puntuals i tal... Hi ha alguns que venen de fóra també però que s'ho poden permetre a nivell econòmic i aquests van venint. Jo estic content.” (E).

“A veure, sí que és cert que els vuit participants han estat només en dues sessions. La mitja de tot el programa han estat 5 o 6 joves; més 6 que no 5. Les faltes d'assistència han estat justificades ja sigui per qüestió de jutjats,

de metges. Només ha estat un jove que no ha assistit en dues sessions sense justificar. La resta sempre han trucat, sempre han dit, amb la qual cosa aquí ja veus l'interès que tenien. En quant a assistència jo penso que ha estat un èxit. És cert que una sessió es va haver d'anul·lar per falta d'assistència però perquè es van donar diferents circumstàncies que no es van poder facilitar. Jo em plantejava, si a lo millor s'hagués fet en horari de matí, si aquestes circumstàncies s'haguessin donat o no. Ja sigui de matí o de tarda té els seus convenients i inconvenients." (M).

Satisfacció joves

A partir de determinades reaccions, reflexions, etc. que tenen els joves es pot inferir que els hi ha agradat participar d'aquesta experiència:

"Bueno, directament no, però indirectament, algun noi sí. No ho diuen en aquestes paraules però sí. Mira, et diuen no m'importa venir. Això et diu que està traient coses per a ell. És clar, són nois que no estan en una mesura de llibertat vigilada perquè si fos una mesura de llibertat vigilada seria molt diferent. Però jo estic convençuda de que sí que en trauran i sinó també estic segura que ho repostarem (riu)." (P).

"Moltes vegades, sinó se m'oblida, els hi pregunto al final de la sessió que els hi ha semblat i els comentaris van estar molt bé perquè, és això, tipus l'enquesta del "Pronto" quan ells veuen la resposta que ells fan però aplicada a ells mateixos, això els motiva molt, els resulta més proper i els facilita conèixer a ells mateixos; sentir-se identificats o es veuen emmirallats en algo." (E).

"Però bueno, jo penso que ha estat molt enriquidor per ells i satisfactori perquè s'ho han passat bé. I penso que això és importantíssim, jo penso que el programa ha d'estar pensat perquè s'ho passin bé. Que aprenguin però que també s'ho passin bé perquè sinó van fallant, s'avorreixen, deixen de venir, és un rotllo,... És a dir, han de ser activitats molt dinàmiques." (C).

"I també crec que mostren interès en les activitats perquè sinó no participarien i estarien desconnectats." (M).

"A més, en cap moment s'ha vist cap tipus de boicotejament ni cap tipus de resistència en fer qualsevol activitat. Tot al contrari, s'han obert

completament i per mi això ja mostra un interès. Per mi és molt perquè s'ha de tenir en compte d'on venen i perquè venen aquests nois, el seu perfil. En aquest cas jo penso que el programa ha estat un èxit en quant a la participació dels joves, a l'assistència i al que han fet.” (M).

Aquesta satisfacció també es denota en l'anàlisi de les fitxes de valoracions de les sessions realitzades pels joves. Davant la pregunta “T'ha agradat la sessió d'avui?” s'observa que el grau de satisfacció és molt elevat en totes les sessions. Dels arguments que destaquen els participants per tal de mostrar aquesta satisfacció trobem que es generalitza el fet d'haver pogut participar i divertir-se en un bon clima de treball dinàmic. També sembla que agrada el programa per l'oportunitat que brinda de treballar en equip i en grup. Alhora, molts joves valoren l'haver pogut conèixer altres nois i noies i haver après coses noves. També hi ha certs participants que reconeixen que no haurien participat del programa sinó hagués estat obligatori tot i que diuen que les sessions valen la pena. També cal mencionar que molts d'ells valoren més la part pràctica que la teòrica de les sessions. Altres raons que podem trobar diferenciades per sessions són:

- Sessions 1 i 2 sobre la comunicació: “he après a comunicar-me”, “he après a escoltar a la resta”, “m'ha fet sentir identificada amb mi mateixa”...
- Sessió Percepcions: “m'he adonat que enfadar-se no serveix de res”, “Treball en equip”...
- Sessió Conflicte: “he après com fer les coses bé”, “hem après com resoldre els problemes”, “he après a valorar i entendre a l'altre”, “actuar davant dels problemes”, “he après a no jutjar sense tenir més informació”...
- Sessió presa de decisions: “hi ha hagut debat; s'ha reflexionat”, “ha estat entretinguda”, “hem après”...
- Sessions 6 i 7 sobre emocions: “podem parlar més”, “he après a reaccionar en cada àmbit”...
- Sessió de tancament: “s'ha passat ràpid”, “he après coses que em poden servir al llarg de la vida”, ha estat dinàmic i divertit”...

A la taula 45 (veure annex 5) es detallen les respostes per sessions.

5.4.3.2 Quins canvis s'observen en els menors/joves?

Les reaccions que el programa genera en els nois i noies, implica una sèrie de canvis que hem analitzat a partir de les següents categories:

- Respectant les normes
- Competència interacció
- Competència cognitiva
- Competència afectiva

Respectant les normes

S'observa un *patró comú en la presentació del programa als joves*: es pacten i es consensuen normes pel seu òptim desenvolupament i en tots els casos es fa una breu explicació sobre la finalitat i el contingut de les activitats que comencen. També es recorda dies i lloc de trobada:

“A l'inici vam parlar de les normes que serien necessàries al llarg de les sessions i vam quedar entre ells que serien:

- *respecte*
- *posar atenció*
- *respectar el torn de paraula*
- *puntualitat i assistència*
- *participació en el procés de comunicació*
- *bon "rotllo": portar-se bé, confiança, coherència, sinceritat.” (E).*

L'efecte d'aquestes normes consensuades es percep en el desenvolupament de les activitats del programa en tots els grups. Els tècnics, en diferents ocasions, les recorden per reconduir el grup i això afavoreix l'autoregulació per part dels joves. És il·lustratiu, de tot això, el paràgraf següent corresponent a la primera sessió d'un grup:

“Com a més positiu de la sessió es destaca el respecte que tots els membres han tingut per les normes establertes. S'han respectat torns de paraula, no es trepitjaven, quan algú feia algun comentari més infantil o amb més educació o amb to més calmat, en cap moment s'han faltat al

respecte. Hi ha hagut una única ocasió que un membre del grup ha parlat per sobre de l'altre i la dinamitzadora l'ha aturat ràpidament tornant el torn de paraula a qui ho tenia". (M).

Competència interacció

Aquesta competència en el programa s'ha centrat en la comunicació i en els estils d'afrontament al conflicte, respectivament. Els registres obtinguts en les observacions ens permeten confirmar evidències que confirmen un aprenentatge en la comunicació; prenen consciència dels efectes que pot tenir un tipus de comunicació o un altre:

"Quan posen exemples d'estils de comunicació i com afrontar el conflicte, a l'iniciar el debat, es parla de com actua la policia amb els joves, tots els joves consideren que els tracten amb manca de respecte i que per això tenen problemes. Mi. parla de la seva experiència "a mi me han parado tres veces y como les he hablado bien, no he tenido ningún problema, me han dejado ir". Finalment accepten que possiblement ells també provoquen." (M).

En un principi les relacions entre els joves estaven més basades en expressions d'opinions individuals. Al llarg del programa *el model de les interaccions ha estat molt més col·laboratiu*: s'ha entrat al debat de diferents temes a través de les dinàmiques, a la presa de decisions fonamentades i a la resolució de les diferents tasques plantejades en equip.

"Se pasan otras diapositivas que sólo se comentan (imagen rotatoria, logo coca-cola, cuadros y puntos, hay árboles en la selva). La dinamizadora les hace reflexionar sobre cómo a veces percibimos las cosas de diferente manera, que influye el lugar, el tamaño, la distancia, nuestras emociones." (M).

"S'inicia l'activitat. XX llegeix dues frases i els pregunta que els suggereixen. "Las cosas no son como son ellas, sino como somos nosotros. Todo depende del cristal con que se mire".

*E. "sólo queremos ver las cosas a nuestra manera"
La resta no contesta." (X).*

Això ha permès treballar a nivell individual i en grup dos aspectes principals:

a) Escolta activa: saber escoltar amb tot els sentits, fer preguntes que ajudin a clarificar els missatges, entendre que no sempre es perceben igual les coses i, per tant, les persones podem actuar de diferent manera.

“Però a diferència de la sessió anterior si s’observa com els joves varen ser capaços d’utilitzar arguments més raonats i basats en experiències personals que extrapolaven a la temàtica que estaven treballant (“siempre estoy a la defensiva con mi madre, no la escucho”, “Cuando escribo un whats (referint-se al vídeo) no pienso en como lo interpretará mi parienta.”)
(M).

b) Empatia: saber posar-nos en el lloc de l’altre perquè la comunicació pugui ser més completa, entendre com es sent l’altre i com em sento jo.

El reflexionar sobre les omissions i transformacions dels missatges quan ens comuniquem a la vida quotidiana i el seu efecte en relació amb els companys i amb la família és un aprenentatge assolit en els grups. Els joves s’han adonat de les dificultats de la comunicació i de les problemàtiques que tenen de vegades per no entendre correctament el missatge: segons quina sigui la forma com ens comuniquem, el llenguatge no verbal i la predisposició que tinguem a l’hora de relacionar-nos, és més fàcil distorsionar el context de comunicació i entrar en conflicte.

“Per exemple quan es parlava de la comunicació i dels codis del missatge (“Oye loco pásame una barra de pan” quan parlen amb algú de la seva edat). Eren conscients que havien de canviar el codi quan es relacionen amb segons qui, però els hi costava fer-ho. Aquesta ha estat una reflexió grupal acordada per tots els membres.” (C).

Des de la perspectiva dels joves, s’ha identificat en l’anàlisi de les valoracions que ells i elles han fet de les sessions, aprenentatges adquirits; en funció de les diferents sessions trobem que en general els participants es centren en les respostes relatives a habilitats socials, autocontrol i coneixements generals. Destaca la dada que en l’opció de no haver après res hi ha poques respostes.

Així que podem afirmar que la percepció d'aprenentatge dels participants és força positiva (veure taula 46, annex 5).

Fixant-nos en cada sessió i la percepció d'aprenentatge adquirit, podem destacar que en les dues sessions de comunicació la majoria de respostes es situen entre les habilitats socials i els continguts, sent que en la segona sessió aquests resultats augmenten considerablement. D'aquesta manera podem deduir que el fet que els integrants del grup ja es coneixin i hagin adquirit més confiança, facilita la fluïdesa dels aspectes relacionats amb la comunicació. Per habilitats socials entenem les respostes que fan referència a la interrelació personal amb els altres, mentre que en la categoria "continguts" recollim les respostes que es refereixen a conceptes teòrics com ara l'empatia, l'assertivitat, els estils d'enfrontament del conflicte, la comunicació, etc.

Competència cognitiva

Aquesta competència es centra en el treball de les percepcions i la presa de decisions estant íntimament lligada a l'anterior. El programa també ha ajudat als joves a saber *relativitzar la pròpia visió* (sovint, basada en impressions); *valorar els punts de vista alternatius als propis* per argumentar i fonamentar millor les coses arrel de les activitats; a prendre consciència de la importància que té saber *canviar d'opinió* davant de reflexions honestes que ho permetin fer i *gestionant correctament la pressió de grup*:

"Llavors D diu que si el problema és entre tu sol i un altre, sí que pots pensar, però si estàs amb més gent el grup et pressiona. Els nois diuen que has de fer el que fa la majoria, que no hi ha més opció. P. diu que sí, els intenta fer veure que si es fa això que diuen t'enganyes a tu mateix. G diu que depèn amb qui tinguis el problema, es pot parlar o no, que a vegades es millor un cop de puny. S'origina un debat molt interessant sobre pressió de grup, on participen tots els nois." (P.)

En els resultats de les fitxes de valoracions dels joves (veure taula 45, annex 5) podem veure com en la sessió sobre percepcions, veiem que la majoria de respostes es situen en l'opció d'autocontrol. En la categoria autocontrol s'han recollit totes les respostes que parlen de l'autogestió de les pròpies emocions i

que fan referència a la reflexió sobre la pròpia conducta. En aquesta opció es situa el 61,9% de les respostes; fet que valorem positivament doncs és precisament un dels objectius del programa i més concretament de la sessió.

En la sessió sobre els estils d'enfrontament al conflicte (competència interacció) i sobre la presa de decisions i valors, de nou trobem que la majoria de respostes estan situades entre les categories d'habilitats socials i continguts. Sobre la sessió del conflicte, el fet que hi hagi un 48,1% de les respostes en la categoria autocontrol, és un aspecte positiu donat que ens fa pensar que els participants podran ser capaços de desenvolupar la capacitat de reflexió prèvia al conflicte. De la mateixa manera, en la presa de decisions i valors, el fet que sumant els percentatges d'autocontrol i continguts (64,7%) es donin la majoria de respostes, és una dada a tenir en compte; doncs, és imprescindible que es coneguin els aspectes relacionats amb la presa de decisions posteriors alhora que es necessari que aquestes es prenguin des d'un autocontrol; fet pel qual valorem positivament que la percepció d'aprenentatge dels joves en aquestes dues categories s'hagin donat.

Competència afectiva

Aquesta competència s'ha treballat en dues sessions a partir de la gestió de les emocions. En canvi, és la que el programa ha permès *treballar amb major profunditat* i, per aquest motiu, probablement també *la més significativa i conscient* per part dels nois i noies d'haver-la treballat a través del programa. Si bé compta amb un espai específic (les sessions sisena i setena), el seu desenvolupament s'ha efectuat des del primer moment. Així ho expressaven els joves quan en la darrera sessió se'ls demanava que valoressin les activitats realitzades:

¿Por qué lo hicimos?

"Para conocer nuestro comportamiento y conocer más a la gente

Reaccionar ante los conflictos

Saber hablar mejor a los demás

Saber expresar mejor los sentimientos

Escuchar a los demás

Mejorar la actitud
Reaccionar mejor a los problemas
Hablar mejor a los demás.
Reaccionar mejor a los conflictos.” (X).

Això també s'evidencia en la valoració que fan els joves sobre les sessions (veure taula 45, annex 5) on l'aprenentatge de continguts augmenta relativament. Això ens porta a pensar en el gran desconeixement que tenen els participants entorn el tema de l'educació emocional. Així, creiem que en qualsevol programa dirigit al foment de la mateixa, cal sempre, inicialment, entrar en la clarificació dels conceptes que fan referència a l'educació emocional per després passar a l'aplicació pràctica d'aquests continguts.

En concret, les dues evidències més clares d'aquest treball realitzat amb els joves arrel del programa i del desenvolupament aconseguit respecte aquesta competència són:

a) Una major consciència per part seva en quant al *valor de saber controlar les emocions i impulsos.*

“P. els pregunta perquè ha servit el programa? i joves responen que per haver pogut calmar les emocions.” (P).

“Din. Los sentimientos a veces tapan los conflictos.

Nos podemos poner agresivos, mudos.... Pero antes de intentar resolver el conflicto hay que calmarse”. (X).

El programa ha permès que els joves se n'adonessin que canviar *les dificultats de comunicació i les conductes disruptives passa pel desenvolupament de pràctiques relacionals més col·laboratives, obertes, respectuoses i inclusives:*

“A mi me ha pasado. Me obsesioné por que havia perdido la chaqueta de un amigo y no podía quitármelo de la cabeza y estaba muy preocupado. Al final decidí decírselo y me dijo que no me preocupara”. (X).

I *reflexionar abans de respondre.* És important poder aprendre a expressar sentiments de manera no agressiva ni destructiva (autocontrol):

“Un aprenentatge significatiu que els joves comenten i semblen haver incorporat és que una situació conflictiva no es pot resoldre immediatament. S’ha de deixar temps. La XX els pregunta per què? i els joves responen que per haver pogut calmar les emocions.” (P).

“Primero uno se tiene que calmar. Una vez calmados ¿Qué tenéis que hacer?

Me. Decirle bien las cosas.

Dinm. Preguntarle qué le ha molestado para sentirse así. Lo que nos duele es la actitud de la otra persona.

Me. Mejor que uno se calle la boca sino está calmado.” (M).

“XX diu que en el moment que passa el problema no penses. P. diu que hem de pensar més, amb més calma. I pensar també les conseqüències del que es fa o no es fa.

Això es relaciona amb el fet denunciat, preguntant que si haguessin sabut les conseqüències del que van fer, ho haguessin fet. Tothom diu que no menys YY. ZZ i AA diuen que farien el què fessin els amics.” (C).

b) Una millor *autoconsciència emocional*. A les sessions han trobat un espai per aprendre a *distingir, reconèixer i comprendre les diferents emocions i sentiments*. Aquesta és una pretensió del programa important, en la mesura que per poder millorar o arribar a un autocontrol emocional, el primer pas és reconèixer l'emotivitat pròpia, regular les pròpies emocions, aprendre a *gestionar-les i positivitzar-les*.

“XX: Quan ens deixem portar per les emocions no pensem i no sentim. Què fem per solucionar aquestes situacions:

Jis: Dos ostias....

A partir d'aquí s'inicia un diàleg amb l'E. sobre el valor de la violència per solucionar els conflictes. El Ji. insisteix que el que guanya acaba amb el problema i ja està. L'E. raona en el sentit que quan es pega a algú no és el final del problema: la situació persisteix i cal, per tant, buscar una altra estratègia d'enfrontament més positiva. Això li permet explicar amb exemples comprensibles per ells les quatre modalitats d'enfrontament que contempla l'activitat.” (E).

“Se les pasa la transparencia “Enfado x tres”. Se inicia debate y participan. Reflexionan sobre distintas situaciones y qué estados emocionales hay en cada una de ellas. La dinamizadora apunta en la pizarra y entre todos van identificando como serían todas las emociones por tres. (Van participando todos los jóvenes).” (M).

“XX diu que hem de pensar més, amb més calma. I pensar també les conseqüències del que es fa o no es fa.” (P).

Les activitats han permès pensar què sentien els joves i identificar les seves emocions i els valors que es troben a la base dels diferents comportaments:

Din. ¿Qué pasa si alguien os rechaza, no os valora ...?

Me. Yo lo mato.

Ah. Me siento mal, me enfado pero no me pongo agresivo.

Me. No pienso

Ev. Me nublo.” (X).

“Es passa un vídeo amb imatges que escenifiquen diferents emocions: alegria, por, ira, tristesa. Els joves identifiquen les emocions expressades en el vídeo.” (P).

“Els pregunta per algun valor que recordessin haver identificat en les sessions anteriors. Els joves recorden “el respecte”. P. els porta a relacionar habilitats tal com saber escoltar en relació al valor del respecte.” (P).

“S’explica que els valors que tenim fan un patró de pensament”. (P).

I que fossin conscients de l’efecte que això els causava:

“Els nois participen de bon grat. S’analitzen les positives i negatives, i es pregunta a cada noi amb quina s’identifiquen més, tant negativa com positiva. De les negatives,

O diu que la pitjor és sentir-se rebutjat.

F diu que la pitjor és sentir-se sol.

O diu que la pitjor és sentir-se espantat.

G diu que la pitjor és sentir-se decebut.

A diu que la pitjor és sentir-se ofès.

S’intentava que expliquin què els hi passa, què senten quan estan així. Uns són més capaços que altres.” (P).

A partir d'aquí, també hi ha hagut ocasions de reflexionar, valorar i projectar una habilitat bàsica com és *l'assertivitat*: saber orientar-se considerant a les altres persones, tenir-les en compte, saber implicar-se amb elles.

“Es fa èmfasi en la comunicació assertiva com a millor manera de resoldre el problema.

Els joves identifiquen els diferents rols.

XX parla de la responsabilitat. Malgrat la pressió del grup:

. Cadascú es responsable de les decisions que pren.

. Les decisions són accions.

. La decisió depèn dels valors.” (P).

“¿Qué hicimos?

Ah. Aprender, respetar, escuchar a los demás, como hablar.

Me. A ser amables, emociones.

Ah. tomar decisiones, distorsiones en los mensajes.” (X).

A partir de tot el que s'apunta, es conclou que el programa ha dotat als joves d'eines i estratègies per al desenvolupament de les competències preteses. De totes les competències treballades, la competència d'interacció és la que ha evidenciat un major desenvolupament per part dels joves: capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Això implica dominar les habilitats socials bàsiques, capacitat per la comunicació efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc. (Bisquerra i Pérez, 2007) i les observacions constaten el valor del programa en tant que és un espai interessant per treballar-les amb els joves dels cinc grups de medi obert participants.

Aquests resultats contrasten amb els resultats obtinguts en el qüestionari inicial, on els joves es valoraven amb un gran domini de les seves competències socials. En canvi, un cop iniciada l'aplicació del programa, a partir de les observacions de les sessions, de les entrevistes realitzades als tècnics i de les mateixes valoracions que fan ells i elles mateixes sobre les sessions del programa, es denota un aprenentatge en els continguts i un canvi en la presa de consciència des de la seva pròpia reflexió vers els continguts treballats. Per tant, podríem dir que són joves amb poca capacitat d'autocrítica i que el programa els ha permès prendre consciència; d'una banda, que aquesta

poca capacitat d'autocrítica els porta a no fer una gestió positiva del conflicte. I, d'una altra, també a prendre consciència dels continguts treballats per tal d'incorporar-los a la seva vida diària.

5.5 Avaluació dels resultats

En aquest apartat ens centrem en l'anàlisi dels resultats de l'aplicació del programa propi de la fase de resultats de la investigació. No obstant, aquests resultats es complementen amb els exposats en apartats anteriors (referents a l'inici i al procés de la investigació), obtenint, en el seu conjunt, els resultats finals de l'aplicació del programa.

Tal i com ja hem comentat amb anterioritat, és important recordar que, tot i la presentació lineal que sembla seguir el treball realitzat, la investigació avaluativa té tota una sèrie de característiques que fan que el procés es segueixi de forma processual i cíclica. Cal destacar que al llarg de la investigació s'han posat de relleu dues característiques: la constant interrelació entre tots els elements que apareixen, i la interdependència de les dinàmiques que es generen.

5.5.1 Objectius, qüestions avaluatives i tècniques de recollida d'informació

D'acord amb el model general d'investigació presentat, aquesta fase d'investigació té com objectius:

Conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els menors/joves. (Objectiu específic 5)

Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura. (Objectiu específic 6)

Amb la finalitat de respondre a aquests objectius ens plantejem una sèrie de qüestions d'avaluació que guien la recollida d'informació i l'anàlisi de la informació en aquesta fase:

Taula 27. Objectius en relació a la darrera fase

OBJECTIU 5	S'observa algun canvi en els joves com a efectes del programa a nivell individual i grupal?
OBJECTIU 6	Quins aspectes semblen relacionar-se amb l'èxit/fracàs del programa? S'han detectat algunes condicions propícies per a l'aplicació del programa?

Per a l'obtenció de les dades, hem utilitzat diferents estratègies i fonts de recollida d'informació de tall qualitatiu amb l'objectiu de respondre a les qüestions plantejades que ens permeten conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els menors/joves, així com la identificació de les *bones pràctiques* per a la seva aplicació futura.

Taula 28. Estratègies i fonts de recollida d'informació (avaluació de resultats)

Estratègies	Fonts
Entrevistes	Tècnics de medi obert
Reunions equip de treball	Tècnics de medi obert; Coordinadors de medi obert; Investigadores
Paperògraf	Joves

5.5.2 Conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els menors/joves. (objectiu específic 5)

- En aquesta tercera fase de la investigació, un dels objectes d'anàlisi de la recerca és conèixer canvis que l'aplicació del programa ha produït en els menors/joves:

Conèixer els canvis que l'aplicació del programa ha produït en els menors/joves

Per una major comprensió dels resultats, estructurarem la informació en relació a la qüestió d'avaluació plantejada, analitzant els canvis produïts en els nois i noies en funció dels objectius del programa.

5.5.2.1 Canvis produïts en els menors/joves amb l'aplicació del programa

Els canvis produïts en els menors/joves amb l'aplicació del programa, implica una sèrie de canvis que hem analitzat a partir de les següents categories:

- Espontaneïtat i participació
- Resolució de conflictes i presa de decisions
- Responsabilitat, respecte, ajuda mútua i compromís
- Empatia
- Clima del grup
- Assoliment dels continguts: aprenentatge, participatiu i lúdic
- Utilitat i superació i millora del seu propi creixement personal

Espontaneïtat i participació

En relació als canvis en els joves, si bé alguns dels entrevistats manifesten que és difícil aconseguir canvis en unes setmanes –un dels entrevistats apunta la dificultat per aconseguir-los en un any- els entrevistats es refereixen a diferents canvis com; per exemple, espontaneïtat, participació més oberta... Manifesten que el fet que el treball fos en grup, ha facilitat els canvis experimentats. No obstant, dues de les persones entrevistades remarquen la importància d'acompanyar el treball en grup amb part individual.

En les reunions dels equips de treball també s'evidencia el comentat a les entrevistes pels tècnics: valoren que l'assistència a les sessions és regular i afirmen que han parlat amb els joves i han mostrat interès en assistir i estan contents; el nivell de participació dels joves és alt; en particular, un jove, participa més a nivell grupal que en l'entrevista individual: porta tot un any que a les entrevistes no diu res, en canvi, en el programa és dels primers en participar de les activitats; un altre cas particular: a un altre jove se li ha acabat la mesura però per voluntat vol continuar assistint a les sessions del programa. Són dos indicadors que evidencien que el programa és un detonant, un motor, per generar el canvi.

Resolució de conflictes i presa de decisions

En relació a les competències socials, alguns entrevistats assenyalen la resolució de conflictes i la presa de decisions com les competències que els joves han interioritzat més:

“...El tema de la resolució de conflictes i la presa de decisions jo penso que és la que ells més han interioritzat, la que els ha obert més els ulls. És a dir, jo actuo d’una manera però es pot actuar d’una altra. Això és el més positiu fins ara. Això no vol dir que la resta d’objectius no s’hagin integrat ni assimilats. Però sí que han estat aquests el més destacats; s’ha vist que han sortit del posicionament d’adolescent egoista que solo “soy yo y yo” i és la resta que s’equivoca.” (M)

Responsabilitat, respecte, ajuda mútua i compromís

Els entrevistats assenyalen que les principals aportacions del programa han estat contribuir a despertar curiositat, responsabilitat, respecte, compromís:

“Jo no he observat canvis (riu). Penso que és un espai important per ells en el sentit que xerren, comparteixen experiències, potser no aprenen al 100% tot el que voldrien però amb alguna cosa segur que es queden del que has dit. No sé si l’objectiu que té el programa que és que adquireixin més competències socials s’assoleix, però penso que assoleixen d’altres que també són interessants: que assoleixin una responsabilitat, un compromís, que es qüestionin coses.” (C).

En les reunions d’equip, el respecte que tenen els joves entre ells i l’ajuda mútua que es demostren, també són aspectes que s’han valorat molt positivament.

Empatia

Una de les entrevistades remarca l’empatia: “mira, suposo que és perquè sóc de justícia, però el dia de les cadires, que eren la teva, la de la víctima i la dels consells. Entrevistadora: L’empatia. Tècnica: Sí, però quan un nano va ser capaç de posar-se en el lloc de la víctima i dir que es sentia malament del que passava, vull dir això... i els altres nois, és que alguns es miraven...” (P).

Clima del grup

Si bé, no sempre és fa al·lusió a canvis en les competències socials, la majoria d'entrevistats valoren l'espai que s'ha generat a partir de l'aplicació del programa:

“El que he dit abans de respecte i compromís. Jo penso que els fa molta il·lusió i que si tots els programes es tanquen així, doncs els fa molta il·lusió i és molt xulo. Però penso això, que potser s'haurien de rebaixar les expectatives del programa i que sigui més un espai on ells puguin més compartir, puguin xerrar, puguin riure, puguin passar-s'ho bé, puguin aprendre...” (C).

Aquest clima positiu també s'evidencia, en les reunions d'equip de treball, en la mesura que els nois i noies fan reflexió sobre la seva pròpia vivència i la comparteixen. A més a més, en el paperògraf també es deixa constància del tipus de relació que han tingut entre elles a l'hora de dur a terme les activitats el que ha afavorit i evidencia un clima positiu: amb respecte i escolta activa *“lo hemos hecho dialogando, escuchando y respetando”, “preguntando” (2);*

En les reunions d'equip de treball també es fa evident la creació d'un bon clima de treball:

“Quan jo marcava” a algun jove, l'altre que el coneixia de tres dies, el defensava.” (M).

Assoliment dels continguts: aprenentatge, participatiu i lúdic

En la dinàmica del paperògraf dirigida als joves, davant la pregunta *“Què hem treballat?”*, enumeren tots els continguts treballats en el programa demostrant que tenen consciència del que s'ha treballat al llarg de les sessions. Entre els continguts que destaquen, fan referència a temes i activitats relacionades amb el desenvolupament de la *competència cognitiva* com la percepció i la presa de decisions: *“Aprender a cómo se ven las cosas, ya que no todos lo hacemos igual”, “la percepción”, “a ver el otro, a respetarlo”, “a pensar y saber que piensa la otra persona”, “la distorsión de los mensajes” i “tomar decisiones”.* Ressaltar que ambdós no els destaquen de la mateixa manera, sinó que fan

més referència a la percepció que no pas a la presa de decisions. Els joves també destaquen activitats pròpies de la *competència d'interacció* relacionades amb la comunicació i els estils d'enfrontament al conflicte: “como no debemos comportarnos en la calle”, “a cómo dialogar”, “la falta de comunicación que tenemos”, “a escuchar”, “a escuchar a los demás”, “ser amables” i “cómo hablar”. I d'altres temes propis amb la competència emocional: la gestió de les emocions “reflexionar”, “respetar”, “trabajar las emociones”, “tranquilizarte” i “conocernos (mejor)”.

A més a més, a part de destacar aspectes, temes i activitats pròpies del programa que fan referència a les tres competències socials treballades (cognitiva, interacció i emocional) també ressalten altres qüestions que permeten constatar que els continguts han suposat un *aprenentatge* (“aprender cosas nuevas”, “aprender”), de tipus *participatiu* (“a participar”), a través d'activitats (“actividades”, “fotografías”) i amb *caràcter lúdic* (“divertimos”).

A mode de conclusió, els temes que s'han destacat més han estat la percepció, la comunicació i la gestió de les emocions.

Utilitat i superació i millora del seu propi creixement personal

Quan es pregunta als joves *Per què hem treballat?* (paperògraf), remarquen com a finalitat de participar en el programa *la superació i la millora* en el seu propi creixement personal: “para hacer bien las cosas, distintas a como lo hemos hecho hasta ahora”, “para aprender algo más, dejar de delinquir y no ser tan conflictivos”, “mejorar tu forma de ser”, “para mejorar la actitud”, “para aprender”. En quant a la *utilitat* que els ha suposat participar en el programa, remarquen *l'ajuda* com aspecte principal: “Creo que a mí sí me va a ayudar”;

Aquesta *utilitat i la superació i la millora* que destaquen, es concreta amb més detall en els aspectes que remarquen de cada una de les sessions. Pel que fa a la *competència cognitiva*, la *percepció* torna a ser, de nou, un altre tema que es reitera “todos vemos lo mismo pero cada uno lo percibe de diferente manera”, tot i que fan una referència puntual a la presa de decisions “tomar decisiones”. La *competència d'interacció* també la destaquen de la mateixa manera que en les preguntes anteriors: ressalten aspectes de la *comunicació*:

“aprender a comunicarse”, “a escuchar a los demás”, “ponerse en la piel del otro”; així com dels *estils d'enfrontament al conflicte* “cómo reaccionar delante de nuestros conflictos”, “reaccionar mejor ante los conflictos y los problemas”, “saber hablar mejor a los demás”. I, en aquesta ocasió, els temes que han sortit amb més freqüència són els que fan referència a la *competència emocional*: “para estar bien en la calle”, “a pensar, a actuar, a controlarse”, “sentimientos”, “saber identificar las emociones”, “para conocer nuestro comportamiento” i “saber expresar nuestros sentimientos”. Per tant, podríem afirmar que, probablement, el programa els ha servit per un millor desenvolupament de la seva competència emocional; que, d'alguna forma, és coherent amb el sorgit en quant a la superació i millora i utilitat.

5.5.3 Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura. (objectiu específic 6)

La identificació de les bones pràctiques és el nostre altre objecte d'estudi amb la finalitat de poder facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura del programa:

Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura

Per una major comprensió dels resultats, estructurarem la informació en relació a les qüestions d'avaluació plantejades, identificant les bones pràctiques en l'aplicació del programa.

5.5.3.1 Aspectes relacionats amb l'èxit/dificultats del programa

Es poden establir una sèrie d'aspectes detectats que promouen l'èxit del programa i altres que fan referència a algunes dificultats que s'han presentat. Sobre les dificultats, cal mencionar que, s'han superat satisfactòriament. De totes maneres, les recordarem perquè puguin resultar d'ajuda en futures aplicacions.

Taula 29. Aspectes relacionats amb l'èxit/dificultats del programa

ÈXIT	Aplicació per parelles Activitats lúdiques, útils i reflexives Aterrar activitats amb exemples propers Reconeixement Nombre de joves
DIFICULTATS	Treball "extra" Durada del programa Majors pautes

A continuació es descriuen cada un d'aquests aspectes.

Èxit. Aplicació per parelles

En relació als recursos humans, una de les persones entrevistades assenyala que és més enriquidor que l'aplicació del programa recaigui en dues persones:

"Jo crec que sempre és millor dos. Tot i que un porti la veu cantant però que els dos participin per complementar-se. En aquest cas jo no puc participar perquè si he d'escriure no puc (riu). Però jo crec que el programa seria més ric si els dos aporten i igual un està més pendent de motivar, per exemple, estar més pendent que participin, perquè sinó desconnecten." (X).

Una altra de les persones entrevistades assenyala que el número de dinamitzadors i perfil depèn de les característiques del grup:

"Jo crec que depèn del grup que es tingui. Si hi ha joves que estiguin treballant amb altres professionals de l'entorn doncs llavors sí que ho faria obert perquè inclús ho veig positiu pel jove, però clar, depèn de les circumstàncies. Inclús jo sempre penso que des de justícia imposem massa i potser que algun altre professional el faci podria ser més positiu pel jove que no pas que l'impartim nosaltres mateixos. Però sempre i quan sigui un referent pel jove, sinó també et diria que no és necessari." (M).

L'aplicació del programa per parelles és un aspecte positiu que garanteix l'èxit del mateix i el qual també s'ha fet palès en les reunions d'equip de treball. D'aquesta manera, tant la preparació com l'aplicació no es fa tan feixuga, donant més seguretat als tècnics a l'hora de dur a terme les activitats i tenint

cada u un rol diferent segons la sessió: un més de dinamitzador i l'altre de suport (fomentant la motivació i donant suport en aquells joves que no segueixen).

Èxit. Activitats lúdiques, útils i reflexives

Els joves afirmen en el paperògraf que el caràcter *lúdic* de les activitats els ha permès “*conocer más gente*” i “*pasarlo bien*”. De fet, quan se'ls pregunta *Com hem treballat?* Destaquen com s'han treballat les activitats i les dinàmiques que han dut a terme al llarg de les sessions (“*jugando*”, “*dinámica telaraña*”, “*juego del dado*”, “*dibujar un árbol*”, “*actividad de las figuras*”) i fan referència a les tres competències que s'han treballat (cognitiva, interacció i emocional); en relació a la *competència cognitiva* comenten activitats de la sessió de la percepció “con una foto, el juego del teléfono: cada uno cambiaba el mensaje”, “*con un vídeo donde cada uno pensaba diferente sobre el chico*”, “*punto de vista*” i de la presa de decisions “*pensar la mejor decisión*”. El mateix succeeix amb la *competència d'interacció*: sorgeix contingut propi de la comunicació “*comunicación*” i activitats que s'han dut a terme per treballar aquesta temàtica “*actividad de las figuras*” així com dels estils d'afrontament al conflicte “*cómo hablar a otra persona*”. De la mateixa manera ocorre amb la *competència emocional*: “*juego del dado*”, “*conocernos*”, “*analizar nuestras emociones*” i “*dibujar un árbol*”, són activitats i continguts que fan referència a la gestió de les emocions.

El fet que les activitats es desenvolupin amb un llenguatge visual “*lo hemos hecho con dibujos*”, “*dibujando*”, “*con vídeos*” i amb un llenguatge verbal actiu: *escoltar, dialogar i preguntar* “*lo hemos hecho dialogando, escuchando*”, “*preguntando*”(2), “*escuchando a los demás*” afavoreix que el caràcter lúdic de les activitats sigui un aspecte d'èxit.

De l'anàlisi realitzat en les valoracions de les fitxes realitzades pels joves, també es fa èmfasi en aquest aspecte. Confirmen que les sessions haurien de procurar ser més dinàmica-lúdiques. Veiem, d'una banda, que aquesta tipologia de joves valora el fet de poder-se divertir alhora que reben un aprenentatge. I, d'altra banda, que els joves valoren més quan la sessió es vivencial que no pas quan s'exposa només a nivell teòric; doncs les valoracions quan parlem de

sessions on hi ha hagut més d'una activitat i, per tant, han pogut participar més, reben unes puntuacions majors. Tot i així, considerem que hi ha aspectes teòrics que cal clarificar abans de la pràctica, doncs així ho valoren positivament els alumnes davant de segons quin concepte.

De la mateixa manera es recull a les observacions a partir de les converses informals entre investigadora i dinamitzadora confirmant així l'èxit d'activitats amb un accent més lúdic: "El contingut lingüístic els costa als joves i calen activitats molt actives i dinàmiques. Un tipus d'intervenció poc formal i de base molt experiencial."

Els tècnics també fan referència a la importància del caràcter lúdic de les activitats perquè funcionin: "Jo crec que un dels objectius de cara a valorar i dissenyar el programa i tal... hauria de ser entrar-los per lo lúdic, que els "nanos" s'ho passin molt bé. Si ells s'ho passen bé, entren en el territori de les emocions, i els "nanos" es queden amb la copla. Se'ls enganxa i això pot facilitar després el treball a nivell individual." (E).

Paral·lelament també ha funcionat que les activitats siguin útils i així ho percebin els joves. És a dir, que els hi serveixi per quelcom: "me ha ayudado en según qué cosas" i que tinguin un caràcter reflexiu "me ha hecho pensar", "pensando".

Èxit. Aterrar activitats amb exemples propers

Un altre aspecte afavoridor per l'èxit del programa és que les activitats estiguin molt aterrades al context dels nois i noies. És a dir, que els exemples que s'utilitzin a les activitats siguin exemples reals i propers per a ells i elles per tal que els sentin a la seva pròpia pell. És important que la teoria i la pràctica estiguin molt lligades amb exemples propers:

"L'únic que sí que miraria de cara a futures sessions o aplicacions d'aquest programa seria això, buscar molts exemples molt propers als "nanos", molts reals, de la vida quotidiana, saps? Tant amb el tema de valors, com en els estils d'afrontament als conflictes... Després també, per exemple, en l'última sessió hi havia coses que fins i tot la Ma. i jo

dubtàvem...de dir això... quin estil és? Perquè no quedava clar. Hi havien estils que es barrejaven. I és clar, si això ens crea confusió a nosaltres doncs jo crec que en els “nanos” encara més. Ho vam salvar una mica pels pèls i vam consensuar entre tots una mica quin estil era. Però clar, si a un “nano” ja li costa llegir, entendre el que llegeix, i a sobre no està clar el que se li està demanant o tal... (E).

“I després que els exemples estiguin molt acotats a la seva realitat. Que també és una part positiva perquè hi ha programes de pensament prosocial que estan molt centrats en nanos conflictius. I potser valdria la pena pensar si introduir alguna activitat que vagi més dirigida a nanos que han entrat dins el sistema. O no, potser ja està bé així. És alguna cosa a parlar-ne. I una hora i hora i quart ja és suficient. Penso que una hora i mitja és massa.” (C).

Èxit. Reconeixement

El reconeixement és un aspecte clau en la cloenda del programa per tal de generar satisfacció i una implicació major en els joves sobre allò que han après. Això s'evidencia en les reunions d'equip de treball on es va realitzar la valoració de la jornada final que es va dur a terme el 4 de juliol a Mundet: la valoració general va ser molt positiva, l'assistència alta -fet que va sorprendre perquè els tècnics no s'ho esperaven-, el comportament dels nois i noies excel·lent, puntualitat en el lloc de trobada per part dels menors/joves i ha servit per poder visualitzar la feina feta a medi obert. La reacció d'un jove en acabar la jornada i, per tant, el programa, evidència l'èxit del programa: “¿y cuándo volvemos a quedar?”

Èxit. Nombre de joves

El nombre de joves que conformen el grup d'aplicació del programa també és un factor determinant per tal que el programa funcioni o no funcioni. De la mateixa manera que també les característiques d'aquests joves. L'ideal és un grup d'entre 6-8 joves amb la major heterogeneïtat possible com el sexe i la procedència, evitant joves en situació extrema en quant al seu context personal, social i familiar. Destacar que l'edat no ha de ser molt dispar, més

aviat cal moure's amb dues franges d'edat (15 i 16 anys o 17 i 18 anys). En les reunions d'equip de treball es valora positivament el funcionament de grups formats entre 6-8 joves en la mesura que així es salvaguarda la "mortalitat" que pugui haver; és a dir, de vegades fas un grup de 8 joves però per diferents motius acaben venint 6 joves. De la mateixa manera, en les entrevistes també s'evidencia l'adequació d'un grup d'aquestes dimensions:

"Jo crec que entre 6-8 "nanos" és suficient. A partir de 8 comença a ser massa. I 6 està bé. Després, l'horari està bé també, no els crea cap problema." (E.)

Un altra assenyala la importància de ser dos dinamitzadors per la mida del grup:

"Per aplicació sí que és cert que és millor que siguin dos professionals. Però també et dic que després de veure com funciona el grup, per integració real de tots els aprenentatges jo penso que el millor és fer-ho amb un grup petit de 3 o 4 participants; llavors, evidentment, no es necessiten dos tècnics per poder aplicar-ho. Si és més gran el grup llavors sí que calen dos tècnics perquè et cremes, cansa, no pots observar de la mateixa manera ni valorar tota una sèrie de coses." (M).

Aquests factors d'èxit han permès que els TÈCNICS es sentin SATISFETS amb l'aplicació del programa. Totes les persones entrevistades manifesten que tornarien a fer servir el programa:

"Entrevistadora: Molt bé, i com a educadora social o pedagoga- terapeuta, tornaries a utilitzar aquest programa en un futur? Tècnica: Sí." (P).

"Tècnica: Sí, nosaltres de fet ja hem fet programes aquí però vam deixar de fer perquè és molt difícil poder fer grups. Això en medi obert es dificulta molt, aquesta és la realitat. Però si es pot donar l'oportunitat jo crec que és molt positiu." (X).

"Jo sí. Si em donen el permís, jo el tornaria a aplicar. Potser amb canvis, però sí, jo crec que la base està bé, és correcta." (E).

"Si el programa s'adapta més per a joves, i no vull tirar-lo pel terra perquè està molt ben fet i és molt útil, i està tot desenvolupat d'una forma més

esquemàtica i que em faciliti la feina, jo sí que l'aplicaria. I de fet he de dir que amb altres joves que tinc de llibertat vigilada ja ho estic treballant. Ho he fet amb altres joves i m'ha servit.” (M).

Aquestes afirmacions es reafirmen en les reunions d'equip de treball on els tècnics diuen que aquest nou curs el tornaran a aplicar.

Dificultats. Treball “extra”

Si bé la majoria de persones entrevistades coneixen els conceptes que es treballen al programa, totes manifesten que l'aplicació del programa els ha implicat feina, sobretot en relació a la preparació de la posada en pràctica de les activitats.

“No m'ha suposat molt perquè la majoria de conceptes que es treballen ja els tenia clars, però em vaig haver de llegir el programa de nou, perquè les activitats són diferents. Després el que sí que em costa més és fer la transcripció de la sessió, em costa més temps cada setmana. M'ocupa un parell d'hores els divendres, perquè si ho faig un altre dia llavors ja no entenc el que he escrit. Això potser és el que m'està ocupant més de temps, però lo altre no, no m'ha suposat cap esforç.” (X).

“Sí, clar ha suposat els diumenges a casa preparar-te la sessió: preparar-te el power, el que vols explicar, els que els hi vols dir, com s'acabarà, etc. i avui al matí fer fotocòpies. I clar, això molts educadors no estan per la labor, o els hi dónes molt mastegat el programa o serà complicat que ells facin aquesta inversió d'hores.” (C).

Això també s'ha evidenciat en les observacions indirectes que s'han obtingut a través de les converses amb els tècnics: tenen molta feina i cada cop més funcions afegides en el seu horari laboral. Precisament per aquestes condicions i el fet de ser un programa elaborat per personal extern, que en certa mesura comporta una dificultat afegida per fer-ho bé i encaixar-ho amb el que es pretén, els preocupa i es queixen de falta de temps per dedicar-s'hi.

De la mateixa manera es manifesta en les reunions d'equip de treball, on els tècnics consideren la necessitat de treballar a partir de programes però, a la vegada, sol·liciten que això es pugui afavorir en el seu horari laboral:

“El treball amb programes s’ha d’incorporar a la nostra feina, però llavors l’organització s’hauria de canviar.” (X).

Dificultats. Durada del programa

El programa suposa poques sessions en el treball de les competències socials segons alguns tècnics i d’altres opinen que ja són suficients perquè un major nombre de sessions superaria, en molts casos, la mesura que han de complir els joves o bé es desmotivarien. Aquest debat és constant en les reunions d’equip de treball i també es manifesta en les entrevistes:

“Jo posaria més activitats, algunes sessions les treballaria més, perquè amb 8 sessions es donen pinzellades i, clar, no es pot aprofundir més. Jo crec que és el problema, almenys haurien d’haver entre 12 i 15 sessions. El que passa és que en medi obert és complicat perquè s’allarga molt en el temps i llavors es cansen i deixen de venir. Potser caldria buscar una fórmula diferent perquè vuit sessions jo les veig justes.” (X).

També es comenta la necessitat d’introduir activitats individuals per tal d’assegurar la comprensió dels joves vers els continguts del programa:

“O fins i tot introduir més activitats individuals perquè de vegades tu no saps si t’estan entenent o no t’estan entenent. I amb les activitats individuals tu ho veus.” (C).

“Potser alguna habilitat social sí que aprenen però llavors hauríem de pensar en un programa amb una durada molt, molt més llarga. Clar és un tastet. Jo penso que si és un tastet però un bon tastet és suficient. I l’ideal seria potser no abarcar tant, treballar menys coses però aquestes menys pol·lir-les més.” (C).

Per tant, la durada de les sessions (8 o 15 sessions) és una dificultat que impedeix, en alguns casos, l’aplicació del programa i del seu objectiu a assolir.

De la mateixa manera que la combinació amb el treball individual també ha suposat una dificultat perquè molts tècnics no l'han realitzat.

Dificultats. Major estructuració

Un altra de les dificultats en l'aplicació del programa ha estat la necessitat d'un treball més pautat en les sessions i amb un llenguatge més planer i entenedor pels joves:

"...però jo el que trobo a faltar és el discurs o el guiatge que s'ha de donar als joves a les sessions. Jo les sessions me les he anat preparant i organitzant però de cara a aplicar el programa sí que hauria d'estar més estructurat: què ha de dir l'educador?, en aquesta sessió què es treballarà. Però tot amb un llenguatge molt planer, molt senzill, molt entenedor, gens tècnic, gens acadèmic." (C).

5.5.3.2 Condicions afavoridores per a l'aplicació del programa

Trobem set condicions principals que afavoreixen una aplicació efectiva del programa. Aquests aspectes són:

- a) *Motivació del dinamitzador.* La motivació de qui aplica el programa és indispensable perquè funcioni:

"Principalment que un tingui motivació per dur a terme el programa i que es cregui que el programa serveix per a quelcom o alguna cosa. I després si es poguessin millorar les condicions dels espais, dels horaris, etc. Però clar, moltes vegades això és impossible triar perquè per exemple aquí pels matins està tot col·lapsat. Els hi vaig dir per la tarda perquè aquí pels matins no hi ha espais, encara que l'horari d'ells ho pogués permetre." (X).

- b) *Número dinamitzadors.* És important que l'aplicació la duguin a terme dues persones. De la mateixa manera que si hi ha menors/joves al grup que els tutoritza un altre tècnic diferent a les dues dinamitzadores que apliquen el programa, és imprescindible que entre aquest tècnics i les

dues dinamitzadores hi hagi coordinació sobre el que es fa i el que passa a les sessions. Això és manifesta tant en les reunions d'equip de treball com en les entrevistes:

“Jo crec que dos tècnics per dur a terme el programa. I, després, per exemple, en aquest grup hi ha tres tècnics que porten els joves, doncs han d'estar coordinats. I així que el tècnic sàpiga quins conceptes s'han treballat per poder-ho treballar a nivell individual amb el jove; encara que no participi directament però sí que ha de conèixer el programa i estar coordinats.” (X).

- c) *Selecció/perfil dels participants.* Tal i com també s'evidencia en les reunions d'equip de treball com en les entrevistes, el grup de joves per aplicar el programa hauria de tenir unes característiques similars com l'edat –que no siguin d'edats molt disperss, sinó grups formats entre 15-16 anys o 17-18 anys-; amb un nivell de lectoescriptura i comprensió similar per facilitar la dinamització; la major heterogeneïtat possible en quant al sexe i origen cultural i amb una situació familiar, social i educativa *intermitja*:

“Llavors que puguis agafar que tinguin tots més o menys el mateix nivell, que siguin nanos que es puguin comprometre, perquè fixes potser són 4, la resta són més fluctuants.” (C).

“El perfil dels joves també és important: agafar-ne 8, 5 que sàpigues que vindran, que compliran, que són responsables i potser introduir 4 o 5 que sàpigues que cojean una mica. Nanos que tinguin un nivell de lectoescriptura semblant, edats entre 16 i... vull dir no un que tingui 15 i un altre 19. Jo crec que aquestes haurien de ser les condicions d'aplicació del programa. I les condicions ideals no sé, que els nanos vinguin per motivació pròpia (riu), però no sé, me pillas un poco así.” (C).

- d) *Formació per aplicar el programa.* A l'igual que en les anteriors, en aquesta ocasió també es reitera tant en les reunions d'equip com en les entrevistes, la necessitat de rebre una formació prèvia a l'aplicació del programa. Aquesta formació ha de tenir un caràcter experiencial, on els dinamitzadors han de posar en pràctica les activitats proposades per tal

de treure'n el màxim partit possible. A més, cal que la formació tingui també un caràcter teòric en el sentit de treballar les temàtiques sorgides.

“La formació per aplicar el programa jo penso que és bàsica per poder tenir seguretat.” (C).

“ Sobretot en medi obert que no estan tan acostumats, perquè en centres sí que es treballen més programes i a nivell grupal. La formació llavors hauria de ser els conceptes que es treballen i perquè es treballen; la seqüenciació que es segueix perquè es segueix i perquè tenen aquest ordre; i després com treballar-ho a nivell grupal, perquè a medi obert no es treballen en grups, costa molt fer grups.” (X).

“Portar-les a la pràctica abans d'aplicar-les amb els joves, quines són les preguntes que se'ls ha de formular, quin és el debat que es pot encetar amb els joves, sí, sí, penso que cal una formació prèvia abans d'aplicar el programa perquè sinó tens certes inseguretats, no? I el fet de fer una formació et dóna una certa tranquil·litat.” (C).

“I el tipus de formació hauria de ser, primer, posar-nos en el lloc de l'altre i això vol dir fer nosaltres mateixos de joves. Llavors podrem veure si el programa és efectiu o no és efectiu. I ens ajudaria a entendre'l molt millor. Hauria de ser molt vivencial, és a dir, que no sigui teòric perquè per això em llegeixo la teoria, me la preparo i ja està. A mi així no em serviria de res. Però sí que el que veritablement volem que sigui aplicable, llavors ha de ser una formació experiencial.” (M).

La necessitat d'una formació també es recull en les observacions a partir de converses entre investigadora i dinamitzadora:

“Les activitats s'han d'haver preparat i realitzat abans per tenir-les dominades (...) No estaria de més que totes les sessions les fessin (assajar-les prèviament els propis tècnics.”

- e) *Reconeixement.* En les reunions d'equip de treball es recull com un aspecte molt important celebrar la fase de reconeixement i cloenda del programa donat que implica un reforç positiu als joves:

“Tinc un noi que em va ensenyar una foto on estava el diploma emmarcat a casa seva”.

f) *Incorporació a les funcions de tècnic el treball a partir de programes.* A les reunions d'equip de treball els tècnics destaquen la necessitat d'un canvi d'organització, en tant en quant cal que l'administració faciliti que es treballin programes de caràcter grupal amb els joves. Aquesta tasca implica temps de dedicació en la preparació, en l'aplicació i en la valoració final; són tasques que es sumen a les que ja estan duent a terme. Per tant, sol·liciten que la necessitat d'impartir programes d'aquestes característiques ha de passar pel reconeixement de l'administració.

g) *Contextos d'aplicació.* Si bé no és una condició pròpiament dita per a l'afavoriment de l'aplicació del programa, sí que és un aspecte a tenir en compte en el supòsit de voler replicar el programa en altres contextos. Totes les persones entrevistades asseguren que el programa es podria aplicar a altres contextos i col·lectius.

“Per exemple, instituts o casals de joves, sí i tant. Entrevistadora: Creus que seria extrapolable? Tècnic: I tant, a veure, no és necessita tampoc de grans recursos, vull dir és el que diem, una persona que ho sàpiga i quatre cosetes” (P).

“Tècnic: Sí. Jo no penso que sigui perquè és l'àmbit de Justícia i que sigui exclusiu. És un programa per joves independentment de si han comés un fet delictiu o no. Es podria aplicar a escoles i no s'haurien de fer grans modificacions. Les adaptacions que abans deia serien les mateixes, ja que no van dirigides a joves de justícia exclusivament. També a grup d'esplais. I l'edat depèn, perquè si el que premies és l'espontaneïtat, la participació i el treballar, llavors sí que han de ser nanos de 17-18 anys. Però sí el que vols és que ho interioritzin i adequar-lo a les necessitats actuals, llavors penso que és un programa per a joves de 14, 15 i 16 anys.” (M).

En les reunions d'equip de treball també es manifesta l'adequació d'aplicar aquest programa en d'altres contextos com serveis socials:

“Seria interessant obrir la porta a Serveis Socials tal i com s’ha fet a Vilanova”. (E).

6. Conclusions

A mode de conclusió final, a continuació, identifiquem i exposem les tres dimensions claus que, al nostre criteri, constitueixen les aportacions finals d'aquesta investigació. Aquestes dimensions engloben els objectius del programa, els canvis que s'han realitzat i sintetitza el grau d'assoliment de les competències socials dels menors/joves:

- a) Preparació per al desenvolupament de les competències socials
- b) Valor de l'acció col·lectiva
- c) Canvis en el programa

a) *Preparació per al desenvolupament de les competències socials.* El programa ha permès que els nois i noies experimentin les competències socials per a la resolució positiva de conflictes, generant unes dinàmiques participatives, respectant les normes establertes entre tots i totes i adquirint coneixements, habilitats, actituds i valors propis per al desenvolupament de les competències socials.

Això es posa en evidència en tant que *es desenvolupen les competències socials específiques:*

- Consecució de la *competència d'interacció*: un major aprenentatge en la comunicació, prenen consciència dels efectes que pot tenir un tipus de comunicació o un altre. L'escolta activa i l'empatia són les dues habilitats més desenvolupades.
- Adquisició de la *competència cognitiva* en tant en quant aprenen a relativitzar la pròpia visió (sovint, basada en impressions); valoren els punts de vista alternatius als propis per argumentar i fonamentar millor; prenen consciència de la importància que té saber canviar d'opinió davant de reflexions honestes que ho permetin fer i gestionar correctament la pressió de grup.
- Assoliment de la *competència afectiva*: es considera la més treballada des del principi de l'aplicació del programa. D'una banda prenen major

consciència per part seva en quant al valor de saber controlar les emocions i impulsos; s'adonen que canviar les dificultats de comunicació i les conductes disruptives passa pel desenvolupament de pràctiques relacionals més col·laboratives, obertes, respectuoses i inclusives; aprenen a reflexionar abans de respondre, és important poder aprendre a expressar sentiments de manera no agressiva ni destructiva (autocontrol). I, d'una altra, es denota una millor autoconsciència emocional. A les sessions han trobat un espai per aprendre a distingir, reconèixer i comprendre les diferents emocions i sentiments. Aquesta és una pretensió del programa important, en la mesura que per poder millorar o arribar a un autocontrol emocional, el primer pas és reconèixer l'emotivitat pròpia, regular les pròpies emocions, aprendre a gestionar-les i positivitzar-les.

Les activitats han permès pensar què sentien els joves i identificar les seves emocions i els valors que es troben a la base dels diferents comportaments. I que fossin conscients de l'efecte que això els causava.

A partir d'aquí, també hi ha hagut ocasions de reflexionar, valorar i projectar una habilitat bàsica com és l'assertivitat: saber orientar-se considerant a les altres persones, tenir-les en compte, saber implicar-se amb elles.

Per tant, podem dir que el programa ha dotat als joves d'eines i estratègies i reflexivitat respecte al seu propi aprenentatge i desenvolupament competencial; els joves han connectat el contingut amb les seves pròpies vivències. De totes les competències treballades, la que més s'ha desenvolupat és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Això implica dominar les habilitats socials bàsiques, capacitat per la comunicació efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc. (Bisquerra i Pérez, 2007) i es constata el valor del programa en tant que ha estat un espai interessant per treballar-les amb els joves dels cinc grups de medi obert participants.

A més, també s'evidencia un desenvolupament de les competències socials en la mesura que aquests nois i noies també han incorporat una sèrie *de valors propis* de les competències socials com la responsabilitat, el valor del treball en grup, el respecte cap als companys/es, el compromís i l'ajuda mútua. Aquests

valors s'han manifestat en *comportaments*, l'assistència i la participació activa en les sessions, la motivació, la pròpia satisfacció de participar i la superació i millora del seu propi creixement personal (“a fer bé les coses”). I en el seguiment i *respecte de les normes pactades* que reflecteixen la filosofia d'un tractament just i igualitari.

b) *Valor de l'acció col·lectiva*. En aquest aspecte podem concloure que el programa ha promogut el valor de l'acció col·lectiva. El treball en grup els ha permès realitzar un aprenentatge significatiu a partir del potencial que té el “que diu el company/a”. A la vegada que, tal i com indica Ichilov (2003), s'ha promogut l'entrenament de l'expressió, la discussió, la deliberació i la negociació de diferències generant un espai inclusiu que millora la convivència.

Paral·lelament, hem vist que el treball en grup ha generat dinàmiques de *col·laboració* entre els propis joves posant accent en la importància d'aprendre a convida i a treballar en col·laboració i no en competència (Camps, 1998). Aquesta col·laboració ha permès als joves fomentar *l'ajuda mútua* vivint-la com a beneficiosa. Així com indica Novella (2005), treballar de forma col·laborativa suposa projectar i construir conjuntament.

Per tant, el programa ha desenvolupat, a través del treball en grup, dos aspectes clau per a la gestió positiva de conflictes: *la capacitat de col·laboració i l'ajuda mútua entre els nois i noies, afavorint així un millor clima de grup*.

c) *Canvis en el programa*. L'aplicació del programa ens ha permès validar-lo i poder realitzar els canvis pertinents per tal d'optimitzar-lo en la seva aplicació futura. Aquests canvis fan referència als següents aspectes:

- *Aspectes organitzatius i logístics*. La durada de les sessions del programa és flexible: té una durada d'entre 1 hora i 1 hora i 30', segons el dinamitzador i com respongui el grup de joves en aquella sessió.
- *Aspectes de contingut*. L'estructura de les sessions en quant al contingut es reestructura tenint en compte aspectes clau del contingut de les mateixes per tal de facilitar la seva comprensió i assolir els objectius pretesos. Aquests aspectes clau on es fa èmfasi són: iniciar les sessions fent

referència a la sessió anterior; explicar què ha de fer el dinamitzador pas per pas; unir teoria i pràctica i indicar què cal ressaltar de cada activitat.

Tenint en compte aquests aspectes, les sessions s'organitzen amb la següent estructura: 1. Objectius de la sessió; 2. Continguts de la sessió; 3. Introducció (recordar què s'ha fet a la sessió anterior); 4. Desenvolupament de la sessió; 5. Orientacions pel treball individual; 6. Material de suport.

- *Aspectes didàctics.* Les activitats reprenen un caràcter més dinàmic; les sessions incorporen menys teoria, són més participatives, aclareixen conceptes posant exemples propers als joves i es contempla un material de suport exhaustiu amb tots els recursos necessaris per aplicar el programa.

Si bé aquests són els aspectes que s'han incorporat en el programa amb la finalitat d'optimitzar-lo, hi ha tres aspectes que no s'han incorporat donat que una recerca avaluativa d'aquestes dimensions requereix més temps d'execució per tal d'optimitzar el programa. Aquests aspectes són:

- Disseny d'una formació dirigida als tècnics per a l'aplicació del programa. Una formació amb un caràcter experimental i vivencial de les sessions i acompanyada d'un reforç teòric dels continguts a treballar.
- Aprofundir la proposta de treball individual i alternar sessions individuals amb sessions grupals per reforçar continguts i fer més incidència en els mateixos.
- Es planteja un repte: 8 sessions són escasses per poder treballar les competències socials en tota la seva globalitat. Suposa un treball que inicia en el desenvolupament de les competències socials però no permet aprofundir en la seva totalitat. Es proposa ampliar a 15 sessions, però el tipus de treball que es fa a medi obert i la durada de la mesura dels joves dificulta poder aplicar, en ocasions, un programa amb tantes sessions; no és viable. Hi ha una necessitat de respondre a aquesta demanda amb una estructura de programa diferent.

Per tant, podem dir que el programa proporciona un marc d'actuació que dóna sentit i coherència al conjunt d'objectius, continguts i activitats per un programa de competències socials per a la resolució positiva de conflictes. Això és així en la mesura que el programa resulta ser més pràctic que teòric, més significatiu que memorístic i més responsable i compromès amb el canvi que transmissor d'informació.

7. Límits

La pròpia naturalesa de la realitat socioeducativa –diversa, complexa i canviant- està subjecta a limitacions i obstacles que no poden obviar-se (Mateo, 2001). Aquest autor ens presenta una sèrie de factors (límits d'ordre ambiental, límits d'ordre tècnic, límits derivats de l'objecte d'estudi i límits d'ordre ètic i moral), dels quals, podem dir que l'únic límit que presenta aquesta recerca és un *límit d'ordre tècnic*.

Aquest límit fa referència a la qualitat i a la quantitat d'informació recollida. La present investigació supera la tecnicitat del treball en la mesura que s'han utilitzat diferents estratègies i instruments de recollida d'informació, tant d'ordre qualitatiu com quantitatiu, els quals han estat validats prèviament. Cal mencionar que la gran quantitat d'informació recollida, tal i com es pot observar al llarg de l'informe i als annexos, ha dificultat la interpretació de la informació. No obstant, la utilització de suports tecnològics (gravacions) ha permès superar les dificultats que algunes estratègies de recollida d'informació, com l'entrevista, hauria pogut presentar; així com la utilització del suport informàtic de dades qualitatives Atlas-Ti V.5 per a l'anàlisi de la informació. En canvi, es considera que el qüestionari inicial que s'ha aplicat als joves no és la tècnica de recollida d'informació més adequada per recollir el seu estat inicial sobre les competències socials per a la resolució positiva de conflictes. Es considera que hagués estat necessari un qüestionari més exhaustiu, el qual es va descartar per les característiques dels joves; un qüestionari més llarg implica un esgotament derivat de la concentració que suposa, amb el possible risc d'acabar responent sense llegir la pregunta. Per tant, es considera que a partir d'un grup de discussió o d'una dinàmica grupal, sense que els joves poguessin percebre l'objectiu de la tècnica, potser hagués estat una tècnica de recollida d'informació més adequada per conèixer l'estat inicial dels joves.

8. Propostes

Tenint en compte les conclusions i les limitacions exposades anteriorment, emergeix una nova proposta de programa que supera els reptes plantejats.

Amb la finalitat de superar el desafiament que planteja la investigació, d'una banda, la necessitat d'ampliar les sessions del programa a 15 sessions; i, d'una altra, les característiques del treball en medi obert i el temps de la mesura dels joves que dificulta, en algunes ocasions, l'aplicació d'un programa molt extens, es proposa realitzar una estructura de *PROGRAMA MODULAR*.

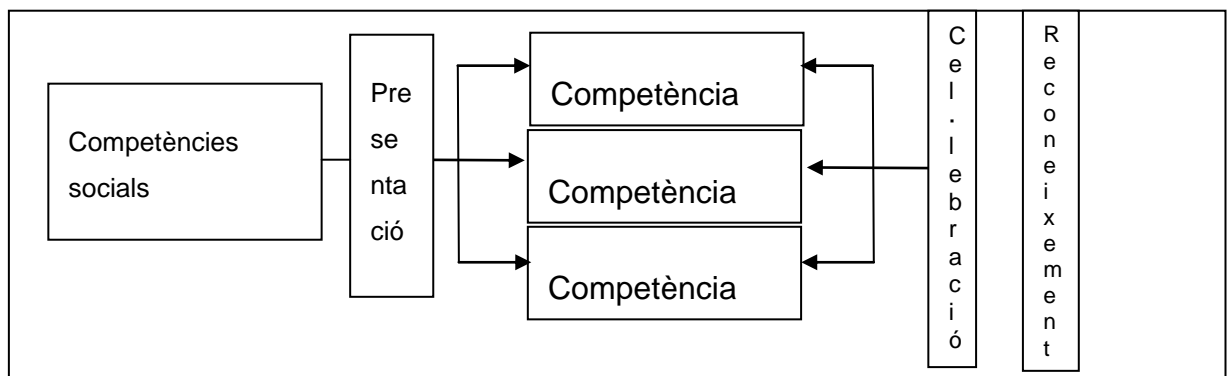
Aquesta nova proposta d'estructura és un programa "obert" que estarà format per 3 mòduls amb 15 sessions grupals (5 sessions cada mòdul) alternades amb 15 sessions individuals (5 sessions cada mòdul): interacció, cognitiu i emocions. D'aquesta manera, segons les necessitats dels joves que conformen el grup i el temps de la mesura, es podran realitzar els 3 mòduls, o bé 2 mòduls o bé 1 mòdul.

La durada de les sessions pot ser d'1 hora o d'1 i 30' en funció del ritme i de les característiques del grup.

Cal destacar que hi ha una sessió abans de començar el programa i una altra després que és comuna a tots els mòduls. Aquestes són les sessions de presentació i la sessió de celebració i reconeixement.

De forma gràfica, el programa que proposem tindria la següent estructura:

Figura 4. Proposta de programa modular



Cal destacar que, el *treball individual*, a diferència del proposat en l'anterior programa, en aquesta ocasió, no es limitaria a unes orientacions, sinó que seria un treball individual més pautat i dirigit.

Aquesta proposta de programa també va acompanyada de la necessitat d'un *disseny de formació* de caràcter experiencial i vivencial de les activitats que es duen a terme en el programa i un reforç teòric dels conceptes que es treballen. Aquesta formació va dirigida als tècnics que desitgin aplicar el programa amb la finalitat de donar un suport pedagògic en l'aplicació.

9. Referències bibliogràfiques

- Alba, J., Burgès, M., López, M., Alcázar, M., López, J., Baró, B., et al. (2006). *Intervenció educativa eficaç en justícia juvenil*. Una segona aplicació en medi obert del Programa de Pensament Prosocial "R&R Short Version" al nostre país (en línia). Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/doc_15716358_1.pdf [Consulta: 2011, 3 maig 2014].
- Andrews, D. A., i Bonta, J. (2006). *The psychology criminal conduct*. (4^a ed.) Cincinnati: Anderson.
- Akers, R., i Sellers, C. (2009). *Criminological theories. Introduction, evaluation and application*. New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bartolomé, M., i Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7- 43.
- Bisquerra, R., i Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Barcelona: Educación XXI, 10, 61-82.
- Blasco, C. (2014). *Factors protectors i de risc en menors i joves infractors: oportunitats per orientar el desistiment*. (Tesis Doctoral). Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Universitat de Barcelona.
- Born, M., Chevalier, V., i Humblet, I. (1997). Resilience, desistance and delinquent careers of adolescent offenders. *Journal of Adolescence*, 20 (6), 679-694.
- Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas en Educación para la ciudadanía. *Revista de Pedagogía*, 59 (2-3), 375-400.
- Camps, V. (1998). *Educación en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Catalano, R. i Hawkins, J. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). New York: Cambridge University Press.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL). (2010). Competences (en línia). Chicago:University of Illinois. Disponible a: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php (Consulta: 2014, 9 de juny).
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1), 11-43.
- Fodor, I. (1996). A Cognitive Perspective for Gestalt Therapy. *British Gestalt Journal*, 5 (1), pp.31-42.
- Garrido, V. (2005). Manual de intervención educativa en readaptación social (vol 1). Fundamentos de la intervención. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Guba (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Hernández, "Guanir", P. (2006). *Educación del pensamiento y las emociones*, Psicología de la Educación (2ª ed.). Tenerife y Madrid: Tafor y Narcea.
- Ichilov, O. (2003). Education and citizenship in a changing World. In D. Sears, L. Huddy & R. Jervis (Eds.). *Oxford Handbook of Political Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En SORIANO, E. *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Kempf, K. L. (1993). The empirical status of Hirschi's control theory. In F. Adler i W. S. Laufer (Eds.), *New directions in criminological theory: Advances in criminological theory* (vol. 4, pp. 143–185). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Larson, K. A., i Rumberger, R. W. y (1998). Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout. *America Journal of Education*.
- Leibrich, J. (1996). The Role of Shame in Going Straight: A Study of Former Offenders In B. Galaway i J. Hudson (Eds.), *Restorative Justice: International Perspectives* (pp. 283-302).Monsey, NY: Criminal Justice Press.

- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S., i Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Marín, R. (1985). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Mateo, J. (2001). *Investigació Educativa*. Barcelona: Departament MIDE, Universitat de Barcelona (paper).
- McGuire, J. (2002). Integrating findings from research reviews. In J. McGuire (Ed.), *Offender rehabilitation and treatment: Effective programmes and policies to reduce re-offending* (pp 3- 38). Chichester UK: John Wiley & Sons.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores. Informes, estudios e investigación. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Novella, A. (2005). La participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat. [En línia]. Disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0125107-102247/> [Consulta: 4 de octubre 2014].
- Pertegal, M.A., Oliva, A., i Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Prochaska, J.O., i DiClemente, C.C. (1992). Stages of change in the modification of problem behaviours. A M. Hersen, R.M, Eisler i P.M. Miller (Eds.), *Progress in behaviour modification* (184-214). Sycamore, IL: Sycamore Press.
- Redondo, S. (2008). *Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes*. Madrid: Piràmide.
- Robinson, D., i Porporino, F.J. (2001). Programming in cognitive skills: The Reasoning and Rehabilitation program. In C.R. Hollin (Ed.): *Handbook of offender assessment and treatment* (pp. 179-193). Chichester: Wiley.
- Ross, R. i Fabiano, E. A. (1985). *Time to Think: A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Johnson City, TN: Institute of Social Sciences and Arts.

- Ross, R., Fabiano, E., Garrido, V., i Gómez, A. (1996). El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Roth, J.L., i Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied developmental science*, 7(2), 94-111.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child abuse & Neglect*, 31 (3), 205-209.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A developmental Perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Partier (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence Theory, Development, Assessment and Applications at Home, Scholl, and in the Workplac* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Vandistendael, S. (1997). La resiliència o el realisme de l'esperança. Ferit pero no vençut. Barcelona: Claret.
- Vázquez, C., i Hervás, G. (2008). Salud positiva: del síntoma al bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva aplicada*, 17-39. Bilbao: Desclee de Brower.
- Villasante, T.R., Montañés, M., i Martí, J. (Ed.) (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1*. Barcelona: El viejo topo.
- Waters, E., i Sroufe, L. (1983). Social competence as a development construct *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Werner, E. (1995). Resilience in development. *Current directions in Psychological science*, 4 (3), 81-85.

10. Annexos

Annex 1. Tècniques de recollida d'informació

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS SOCIALES

Elige un apodo para responder el cuestionario:.....

¿Dónde vives?:.....

Sexo:	Chico	
	Chica	

Edad: años ¿Dónde has nacido?.....

Señala cuánto tiempo llevas viviendo en Cataluña

<input type="checkbox"/>	Menos de 1 año
<input type="checkbox"/>	De 2 a 5 años
<input type="checkbox"/>	De 5 a 10 años
<input type="checkbox"/>	Más de 10 años
<input type="checkbox"/>	Siempre

1. A continuación hay una serie de afirmaciones referidas a tus relaciones con otras personas. Marca la casilla que consideres en cada caso:

	SI	NO
Me gusta escuchar a mis amigos/as cuando me explican su problemas		
Suelo felicitar a mis amigos/as cuando hacen algo bien		
Me sé poner en el lugar del otro aunque actúe de manera diferente a la mía		
Cuando dos amigos/as se pelean, suelen pedirme ayuda		
Cuando alguien me habla, escucho con atención		
Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho/a por algo que ha hecho		
Suelo intervenir en los problemas entre compañeros/as		
Cuando tengo un problema con otro chico o chica, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo		
Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo le pregunto por qué		

2. Primero lee el siguiente dibujo y después responde a la pregunta:



¿Qué opinas de las palabras del protagonista del dibujo? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

- Estoy de acuerdo. Todos los inmigrantes sin papeles son unos ladrones
- No estoy de acuerdo. No tiene suficiente información para conocer lo que ha pasado realmente
- No estoy de acuerdo. Se equivoca porque no se sabe quien la ha robado
- Estoy de acuerdo. Le deben haber robado otras veces y por eso piensa que ha sido el inmigrante

3. Imagínate que llevas más de tres meses ahorrando para poder ir a ver el estreno de la nueva película de tu actor favorito. Compraste la entrada la semana pasada por Internet y pudiste elegir el mejor sitio. Hoy, estás muy emocionado/a porque ha llegado el día pero llegas tarde al cine porque has perdido el autobús. Al llegar, el acomodador te dice que no puedes entrar porque ya ha empezado la película. Ante esta situación, ¿qué haces? (Sólo puedes elegir una casilla)

- Entiendes las razones por las que no puedes entrar pero le pides que te escuche
- Te pones chulo/a y le dices que vas a entrar si o si
- Le dices al acomodador que te deje entrar y le prometes a hacerlo en silencio y ponerte detrás de todo

- Le pides explicaciones, él te explica que le ha dicho lo mismo a un grupo de jóvenes un minuto antes de que tú llegaras. Sabes que estas situaciones pasan y aceptas tu mala suerte
- No quieres llamar la atención hablando con el acomodador y te vas

4. Cuando tienes que tomar una decisión con tus amigos/as...

	SI	NO
Confío en ellos/as para tomar la decisión		
Busco varias soluciones y analizo lo positivo y lo negativo antes de decidir		
Dejo que decidan los otros/as		
Escucho antes la opinión de los amigos/as que conocen mejor el tema		
Sólo me importa lo que yo pienso y trato que los demás hagan lo que yo digo		
Doy mi opinión y argumento a favor o en contra de lo que dicen los demás		

5. Cuando te reúnes con tu grupo de amigos/as para hacer alguna cosa, ¿cómo tomáis las decisiones? (Sólo puedes elegir una casilla)

- Siempre deciden las mismas personas
- Votamos todas las opciones
- Cada vez elige una persona
- Lo echamos a suerte

6. A continuación hay una serie de afirmaciones referidas a tus emociones. Marca la casilla que consideres en cada caso:

	SI	NO
Me resulta difícil controlar mi ira		
Algunas cosas me enfadan mucho		
Me peleo con gente		
Tengo mal genio		
Me enfado con facilidad		
Cuando me enfado con alguien me dura mucho tiempo		
Me resulta difícil esperar mi turno		

	SI	NO
A menudo pienso en mis sentimientos		
Estoy muy atento a los sentimientos		
Me siento responsable de mis comportamientos		
Tengo buen carácter		
Cuando estoy enfadado, sé identificar los motivos		
Siempre puedo decir cómo me siento		
Si me siento mal pienso en cosas agradables		
Me esfuerzo por estar de buen humor		
Cuando me enfado, actúo sin pensar		
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, trato de calmarme		

GRACIAS POR TUS RESPUESTAS ☺

ENTREVISTA TÈCNICS

Codi entrevista:

Persona entrevistada:

EMO:

Data de l'entrevista:

Lloc de l'entrevista:

Temps que porta treballant al centre?

Temps que porta treballant en aquest àmbit?:

Estudis (educadora social, pedagoga):

Càrrec:

- 1- Creus que el programa respon a les necessitats dels participants?
- 2- Quines són les aportacions de les activitats a les necessitats detectades en els participants?
- 3- Creus que es necessita una formació prèvia per dinamitzar-lo? Quin tipus de formació?
- 4- S'està aplicant el programa tal i com s'ha dissenyat?
S'estan introduint canvis en el programa per optimitzar la seva aplicació?
- 5- Creus que s'acompleixen els objectius de les diferents activitats?
- 6- Es adequada la temporalització prevista per a cada activitat? I els recursos, etc.?
- 7- Que t'ha suposat aplicar aquest programa? (nivell de dedicació, temps personal i professional)
- 8- Els recursos (humans, materials, etc.) facilitats per la posada en pràctica del programa han estat suficients i útils per la teva tasca?
- 9- Has observat canvis en els participants en relació als objectius del programa?
- 10- Què consideres que els ha aportat als joves realitzar aquestes activitats?
- 11- Han millorat les seves competències socials? En podries destacar algunes de les més treballades? Podries posar algun exemple d'aquestes millores?
- 12- Com reaccionen els joves davant del programa?
Manifesten interès per les activitats del programa?
Han participat (assistència) durant l'aplicació de les activitats?

13- El programa es podria aplicar a altres contextos? On? A quins col·lectius?
De quina manera?

14- Canviaries alguns aspectes del programa? En cas afirmatiu, quins i per què?

15- Quines serien les condicions ideals per a realitzar aquest tipus de programa? Consideres que haurien d'estar-hi implicats altres professionals?

16- Com a tècnic, tornaries a utilitzar aquest programa en un futur? El tornaries aplicar als joves?

17- Com a "educador social" (això canviaria en funció dels seu estudis), tornaries a utilitzar aquest programa en un futur?

OBSERVACIÓ DE LES SESSIONS D'APLICACIÓ DEL PROGRAMA

EMO:

Dia:

Observador/a:

Hora:

Activitat:

Lloc de realització activitat:

Número observació:

Context i circumstàncies

Dimensions

- Ø Espai físic (tipus d'espai, organització en l'espai, lluminositat, condicions materials)
- Ø Les persones assistents (educadora i nois/es)

Descripció del desenvolupament de l'activitat (clima social)

Dimensions i indicadors del marc teòric

- Ø Rol de la tècnica o educadora
 - Dinamització de la dinàmica
 - Focus d'afecte
 - Foment de la participació dels nois/es
 - Ús de la proposta de disseny de l'activitat (l'adapta? la segueix tal qual?)
- Ø Nois/es beneficiaris/es del programa
 - Tipus de participació (espontània, requerida), qui no participa.
 - Nivell d'implicació o motivació
 - Respecte de les normes de grup
 - Procés d'interacció (per exemple, expressió d'opinions individuals, sense debat, o bé existència de debat i col·laboració entre ells/es)
 - Acceptació de punts de vista diferents als propis
 - Arguments raonats i canvis d'opinions (per què?)
 - Procés d'elaboració personal dels aprenentatges (reflexions en veu alta, expressions no verbals)

Evidències de desenvolupament de les competències (només cal observar el tipus de competència que es treballi a la sessió que observem)

Dimensions i indicadors del marc teòric

Ø Competència **interacció (comunicació)**. Observació de:

- Evidències de saber valorar punts de vista alternatius als propis
- Evidències de saber argumentar i fonamentar les opinions
- Evidències de saber demanar ajuda als altres.
- Evidències de l'ús adequat de l'estil d'enfrontament al conflicte.

Ø Competència **cognitiva (presa de decisions)**. Observació de:

- Evidències de donar importància a estar ben informat/a per decidir
- Evidències de reflexionar sobre els propis prejudicis o judicis precipitats (basats en impressions) i les seves conseqüències de discriminació
- Evidències de saber canviar d'opinió davant de reflexions honestes que ho permetin fer
- Evidències d'entendre que no sempre es perceben igual les coses i, per tant, les persones podem actuar de diferent manera.

Ø Competència **afectiva (gestió d'emocions)**. Observació de:

- Evidències de controlar d'emocions i impulsos.
- Capacitat de reflexionar abans de respondre.
- Consciència de l'emotivitat pròpia (saber distingir, reconèixer i comprendre diferents emocions i sentiments)

Tancament de l'activitat

Com finalitza l'activitat

Altres comentaris o observacions rellevants

Fitxa valoració sessió (Dinamitzadora)

EMO:.....
Dia:.....
Educador/a:.....
Hora:.....
Sessió:.....
Lloc de realització:.....
Títol sessió:.....
Nº assistents:.....

1. Valora de l'1 al 5 els següents aspectes de la sessió:

L'adequació dels **objectius del programa** al contingut de la sessió

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5

Gens Molt

L'adequació del **contingut** de la sessió pels joves

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5

Gens Molt

L'adequació del **desenvolupament** de la sessió

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5

Gens Molt

L'adequació de la **temporalització** de la sessió

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5

Gens Molt

L'adequació dels **recursos** de la sessió

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5

Gens Molt

L'adequació del **material utilitzat pels nois/es**

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5

Gens Molt

L'adequació de la sessió al **gra de maduració** dels nois/es

1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5

Gens Molt

2. Com ha estat la dinàmica generada en el grup?

.....
.....
.....

Quina de les activitats proposades has escollit per dur a terme la sessió? Per què?

.....
.....
.....

Valoració global de la sessió:

Aspectes positius	Aspectes negatius

Fitxa valoració sessió (Jove)

Títol de la sessió:.....

Nº de la sessió:.....

Data:.....

T'ha agradat la sessió d'avui?

SI

Perquè?

.....
.....

NO

Perquè?

.....
.....

Què has après de la sessió d'avui? (Marca amb una X les caselles que consideris)

- Hàbits socials (escoltar, respectar....)
- Autocontrol (reflexionar abans de fer, auto dominar-me...)
- Coneixements (aprenentatge de conceptes)
- Res
- Altres (especificar).....

Què canviaries de la sessió d'avui? (Marca amb una X les caselles que consideris)

- Espais (cadires, aula, distribució,....)
- Material (dossier, suport informàtic,)
- Horaris
- Duració
- Altres (especificar).....

Gràcies per les teves respostes!

PAPERÒGRAF

Objectius

- Realitzar una valoració global de les sessions del programa.
- Introduir noves activitats o realitzar canvis en el programa a partir dels suggeriments de les persones participants.

Desenvolupament de l'activitat

- Introducció de l'activitat: la persona dinamitzadora presenta l'activitat, explicant el seu contingut, els passos a ser seguits i convidant als participants a col. laborar en l'activitat.
- Treball de tres preguntes: la persona dinamitzadora planteja tres qüestions:
 - Què vam fer? (que els joves destaquin els continguts que s'han treballat).
 - Com ho vam fer? (destacar les dinàmiques, el seu estat inicial *versus* el seu estat final en quant a coneixements, habilitats, actituds, valors, etc.).
 - Per què ho vam fer? (quina finalitat té participar en el programa, quina utilitat, per què els hi serveix).
- Sessió plenària: a partir de les aportacions dels participants, anem reconstruint el procés, clarificant dubtes, assentant aprenentatges i detectant les coherències i les incoherències del propi programa. Una persona voluntària recull les aportacions en un paperògraf.

Recursos

- Paperògraf.
- Retoladors.

Temporalització

- 30'

Avaluació

- Què: els aprenentatges que han assolit. Les propostes i els canvis que proposen. Les activitats que anomenen. Els aspectes que senyalen de cada activitat. El grau de satisfacció amb cada una de les sessions realitzades.
- Com: anotant totes les aportacions que es realitzen. Analitzant el contingut del paperògraf.
- Quan. Durant l'activitat, especialment en el plenari i al final de l'activitat.

Annex 2. Temporalització tècniques de recollida d'informació

Taula 30. Temporalització dels qüestionaris

Data	Hora	Durada	Lloc
22/04/14	16.00h	30'	Centre Cívic Can Rapissa. Olesa de Montserrat
10/04/14	16.00h	30'	Jutjats de Terrassa
10/04/14	16.00h	30'	Jutjats de Vilanova i la Geltrú
06/05/14	16.00h	30'	Jutjats de Granollers
22/04/14	16.00h	30'	Serveis Socials de Sant Vicenç dels Horts

Cal destacar que l'aplicació a Olesa de Montserrat i a Terrassa s'ha realitzat de forma grupal. En canvi, l'aplicació a Vilanova i la Geltrú, a Granollers i a Sant Vicenç dels Horts s'ha dut a terme de forma individual.

Taula 31. Temporalització entrevistes tècnics

Data	Hora	Durada	Lloc
27/05/14	15.00h	45'	Serveis Socials d'Olesa de Montserrat
29/05/14	15.00h	45'	Jutjats de Terrassa
13/06/14	10.00h	40'	Jutjats de Vilanova i la Geltrú
10/06/14	16.00h	25'	INS Castellterçol
16/06/14	18.00h	30'	Escola Adults Sant Vicenç dels Horts

Taula 32. Relació de la temporalització de les observacions

Data	Hora	Durada	Lloc
29/04/14- 1/07/14	16.00h- 17.30h	8 sessions	Centre Cívic Can Rapissa. Olesa de Montserrat
24/04/14- 18/06/14	16.00h- 17.30h	8 sessions	Jutjats de Terrassa
23/04/14- 11/06/14	12.00h- 13.30h	7 sessions	Serveis Socials de Vilanova i la Geltrú
13/05/14- 03/07/14	17.30h- 19.00h	8 sessions	INS Castellterçol
23/04/14- 25/06/14	16.00h- 17.30h	7 sessions	Escola Adults Sant Vicenç dels Horts

Taula 33. Relació de la temporalització dels paperògrafs

Data	Hora	Durada	Lloc
18/06/14	19.00h	30'	Jutjats de Terrassa
01/07/14	17.00h	20'	Centre Cívic Can Rapissa. Olesa de Montserrat
11/06/14	13.30h	20'	Serveis Socials de Vilanova i la Geltrú
03/07/14	18.30h	25'	INS Castellterçol

Annex 3. Document de compromís

CARTA DE COMPROMÍS PER PARTICIPAR DEL PROGRAMA DE COMPETÈNCIES SOCIALS DURANT ELS MESOS D'ABRIL-JUNY 2014

Jo _____ amb DNI/NIE _____ manifesto el meu interès i compromís per participar en el programa de *Competències Socials per a la gestió positiva de conflictes* que es durà a terme a _____ durant els mesos d'abril a juny de 2014.

Aquest compromís implica el següent:

Assistir a totes les sessions del programa.

Participar de les activitats de cada una de les sessions.

Tenir cura de l'espai on es dugui a terme la mesura i del material necessari a utilitzar.

Mantenir una actitud respectuosa i col·laboradora.

Justificar sempre i de forma adequada les faltes d'assistència al meu referent.

Garantia de la privacitat i la confidencialitat de les dades amb les que treballi.

I per demostrar que estic d'acord amb tot l'escrit en aquest document, el signo a continuació.

Lloc i data:

Annex 4. Sessions del programa de competències socials

A continuació es descriuen les vuit sessions que conformen el programa.

SESSIÓ 1. Presentació i coneixement del grup

a) Objectius

- Presentació del programa i resoldre dubtes inicials
- Facilitar el coneixement entre els membres del grup (potser alguns ja es coneixen entre sí, però podria ser que d'altres no).
- Establir unes normes bàsiques amb el grup.
- Iniciar el treball de cohesió del grup.

b) Continguts

- Coneixement mutu
- Importància del grup
- Normes de funcionament del grup

c) Competència

- Interacció

d) Desenvolupament

En aquesta primera sessió no es pretén introduir continguts, es planteja com una sessió introductòria al programa en la que els joves es coneguin entre ells i es comenci a treballar la participació i la cohesió grupal. Aspectes imprescindibles per l'èxit del programa.

És molt important tenir en compte ja en aquesta primera sessió que la metodologia serà participativa, per tal d'implicar als joves des del primer moment en l'assoliment de les competències. Per tant, es tracta d'utilitzar dinàmiques i/o activitats en les que els joves participin. No només a l'hora de presentar-nos, també en l'establiment de normes que regiran el grup i/o les expectatives que dipositaran durant i en finalitzar el programa.

Així doncs en aquesta primera sessió presentarem el programa i recordarem els aspectes concrets del mateix. Horari, objectiu, etc. podem fer referència als compromisos que els joves van signar així com l'assistència, l'actitud, etc. Així mateix consensuarem unes normes que facilitaran el bon funcionament de les sessions durant tot el programa.

En primer lloc l'educadora saluda als joves explicant que farem un programa de competències socials per la resolució positiva dels conflictes, i que donat que estarem unes setmanes treballant, estaria bé conèixer els nostres noms.

Per presentar-nos i dir els nostres noms proposem la dinàmica de la teranyina, a partir de la qual no només coneixerem els nostres noms sinó que ens donarà peu a treballar la importància del grup:

Dinàmica de la teranyina:

Els participants s'asseuran en cercle, al terra o en cadires. L'educadora donarà a un voluntari un cabdell de llana amb el qual s'haurà de teixir una teranyina. Com? El voluntari llançarà el cabdell a un altre company alhora que diu el seu propi nom i alguna característica positiva que té o un tret personal tot subjectant una de les puntes del cabdell. El mateix farà el següent, llançant-lo i subjectant el lloc per on li va arribar.

Així successivament, fins que tots hagin participat i es forma un entramat amb forma de tela d'aranya. Amb això, a més d'una simple presentació, visualment es formarà una unió nascuda del grup, cosa que enfortirà al conjunt per a un bon enteniment futur. Algunes preguntes per generar reflexió en aquesta activitat poden ser: tots junts hem elaborat una teranyina, què creieu que vol dir/simbolitzar aquest dibuix que hem format? És com una xarxa de potencialitats de tots nosaltres, som la suma dels aspectes positius que hem dit de cada un de nosaltres, què passa amb la teranyina si un deixa anar la part on està subjectant?

Si ja coneixen aquesta dinàmica o per les característiques del grup no la trobem adequada, us proposem aquesta altra:

Dibuix de presentació:

Donem un full a cada jove i se'ls demana que facin un dibuix que els "representi", per exemple, "dibuixeu alguna cosa que us agradi i que sigui representatiu vostre". L'educadora també participa i serà la primera per "trencar el gel". Em dic i he dibuixat una moto per què vull ser mecànica. Em dic..... i he dibuixat el mar per què m'agrada molt passejar per la platja".

Després d'aquesta dinàmica (la que haguem triat), els hi preguntarem si els hi ve de gust saber alguna cosa més de la resta de membres del grup, ja que estarem un temps junts. Llavors, els hi fem la següent proposta:

Activitat “Dues veritats i una mentida”

Es demana a cada u que escrigui en un paper dues veritats sobre sí mateix i una mentida. Després ho posem en comú de tal forma que comença un jove llegint el que ha posat. La resta del grup pensa i parla sobre quina pensen que és la mentida. Quan arriben a un acord, ho diuen i el jove respon si l'han encertat o no. L'educadora pot posar un exemple: “vaig estar de viatge a E.E.U.U., m'agrada molt la xocolata i de petita jugava a futbol.”

Amb aquesta activitat pretenem, a més a més d'aprofundir en el coneixement del grup, que cada jove faci una petita reflexió sobre sí mateix i que s'estableixi un diàleg entre els membres del grup.

A més ens servirà per observar al grup en la presa de decisions, quines estratègies utilitza cadascú i començarem a tenir les primeres impressions sobre els rols que potser desenvoluparan al llarg del programa.

A partir d'aquí els hi expliquem als joves les informacions més formals del programa: horari, lloc, material,... Ho farem mitjançant un formulari.

Se'ls hi donarà als joves aquest formulari amb els punts concrets del programa i anirem responnent les respostes, promovent la seva participació; comencem amb la primera pregunta i seguim amb la segona dient el lloc i l'horari, els preguntarem si tenen algun problema. Respecte a les tres següents, demanarem que siguin ells qui responguin; el que ells contestin ens permetrà saber les seves expectatives respecte al programa i així poder reconduir allò que valorem que no s'apropa als objectius previstos.

Arribem a un punt important de la primera sessió del programa i que serà molt important al llarg de totes les sessions: l'establiment d'unes normes. El compliment d'aquestes serà molt més efectiu si aconseguim consensuar-les entre tots, i que siguin els mateixos joves qui les proposin.

L'educadora inicia la tasca demanant als joves si pensen que les normes dins d'un col·lectiu, grup, família, ciutat,... són necessàries. A partir d'aquí, els joves, els quals acostumen a respondre que sí, se'ls demana que pensin quines han de regir el nostre grup.

És molt important que en aquesta negociació de normes, l'educadora sol·liciti respecte entre els membres del grup, fent incís que res estarà millor o pitjor sempre i quan es respectin entre sí. Si els joves no aporten res, l'educadora pot llençar preguntes per acordar-les, per exemple, que passa si cadascú arriba a

l'hora que vol? Què passa si a un dels joves quan intervé els altres posa mala cara?

(Les normes bàsiques que haurien de sortir en aquest punt són: puntualitat, assistència, respecte i confidencialitat, sinó fos així, caldrà fer preguntes com les que hem mencionat abans fins que siguin ells qui les proposin).

A partir del que ha anat sorgint en aquesta sessió i la informació que els joves tenen del programa (en funció d'on vinguin derivats), els hi farem tres preguntes que ens permetran tenir un punt de partida de l'estat inicial i les expectatives dels joves.

Preguntarem als joves què pensem sobre...

Què farem?

Com ho farem?

Per què ho farem?

Recollirem totes les respostes dels joves i ho compararem després amb la mateixa activitat un cop realitzat el programa (sessió 8. Reconeixement i cloenda).

Com a punt i final d'aquesta sessió, farem un recordatori de tot el que hem fet i obrirem un torn de preguntes per si els joves tenen algun dubte respecte al funcionament del programa.

Us ha quedat tot clar? Voleu comentar alguna cosa que us preocupi? Necessiteu que us clarifiquem quelcom?

I finalitzem el coneixement del grup i la presentació del programa donant pas a la primera sessió de comunicació.

Sessió 1. La comunicació (I)

a) Objectius

- Identificar els elements que apareixen a la comunicació (emissor, receptor, missatge i context).
- Analitzar els components que apareixen a la comunicació (relació que establim, la percepció del missatge i les emocions).
- Reflexionar sobre els efectes de la comunicació a la nostra qualitat de vida.

b) Continguts

- Emissor i receptor
- Comunicació verbal i no verbal
- Unidireccionalitat i bidireccionalitat en la comunicació
- Escolta activa
- Empatia

c) Competència

- Interacció
- Afectiva

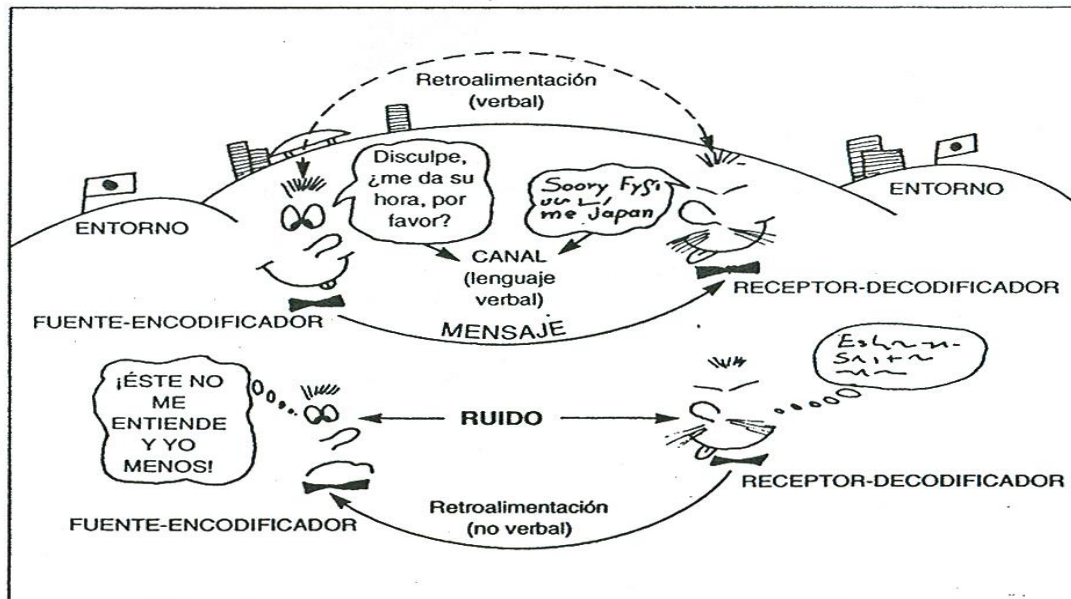
d) Desenvolupament de la sessió

Comencem la sessió preguntant de quina manera acostumem a conèixer a altres persones, a buscar feina, a demanar el que volem, a aprendre etc. D'aquesta manera apuntem a la pissarra allò que diuen els joves, recollint totes aquelles paraules que tenen relació amb la comunicació. Se'ls planteja el següent:

Gràcies a la comunicació, ens podem relacionar amb els demés, la comunicació és imprescindible per poder-nos relacionar amb els altres i fer la nostra vida agradable. La felicitat té bastant a veure amb tenir una bona comunicació amb els demés. Quan he tingut “bronques”, o he “discutit” amb algú, no estic indiferent, acabo el dia amb una sensació interior negativa.

Què succeeix a la següent imatge?

Es demana als joves que ens expliquin la següent imatge.



El fet de no compartir l'idioma fa que no ens puguem comunicar. Però puc intentar-ho a partir de senyals, expressions de la cara, etc. Això seria la comunicació no verbal. Aquest tipus de comunicació és casi tant important com la verbal. Quan ens comuniquem no tant sols donem informació (missatge) sinó que a més decidim també quin tipus de relació vull tenir amb aquella persona. Per exemple, amb una persona que no conec, guardaré les distàncies i, en canvi, amb un amic seré més proper. Per tant, en la comunicació no només hi ha la paraula, que seria la comunicació verbal, també hi ha la comunicació no verbal (postures, silenci, ritme de la veu, gestos, etc.)

Què succeeix quan viatgem a un país estranger on no entenem l'idioma amb el que ens parlen? El fet de no poder-nos comunicar o fer-ho amb restriccions fa que ens sentim perduts i sols. De la mateixa manera quan no m'entenc amb els meus amics, la meva família, la meva parella, etc. la vida es torna més complicada. Podríem dir que hi ha masses SOROLLS que fan que no em pugui comunicar bé. De fet, la causa de molts conflictes acostuma a ser la falta d'una bona comunicació. Per exemple, quan discutim amb un amic, quan amaguem informació, quan diem un SI quan en veritat volem dir un NO són situacions en que no estem expressant les coses de manera correcta i això pot ser l'arrel d'un possible conflicte.

L'emissor és sempre el responsable, diu el que pensa, el que vol, i el receptor és qui escolta, qui ho rep, qui ho compren, però no s'ha d'oblidar que a la

vegada el receptor es converteix en emissor del missatge, amb la qual cosa tant un com l'altre acaben sent responsables de la conversa (comunicació).

El context (entorn) també és important a tenir en compte i també ens diu sobre com hem d'actuar en aquell lloc i moment, ja que una mateixa conducta serà interpretada de manera diferent segons el context on es doni. Per exemple, vestir-se amb pantalons curts no és adequat per un casament, en canvi, barallar-se amb algú pot ser delictiu o un esport segons si és al carrer o en un quadril·later. El context és important i cal tenir-lo en compte.

Es pot projectar aquesta frase:

*UNA MALA COMUNICACIÓ ACOSTUMA A SER LA CAUSA DE MOLTS
CONFLICTES*

Per tal de poder començar a entendre el procés comunicatiu, es dóna pas a la següent activitat:

Activitat: Comunicar-nos amb o sense preguntes

Un dels joves té un dibuix amb figures geomètriques que haurà d'explicar a la resta en dues situacions diferents (situació A i B) per tal que facin el dibuix. En el cas que el nivell del grup sigui molt baix es pot fer abans un repàs dels noms de les figures que hauran de dibuixar (rombe, quadrat, rectangle i cercle).

Una vegada realitzats ambdós dibuixos, es confrontaran amb el model inicial i s'analitzarà com ha estat cadascun dels processos i quins elements poden haver influenciat en el resultat.

Els dibuixos són els següents:

Figura A

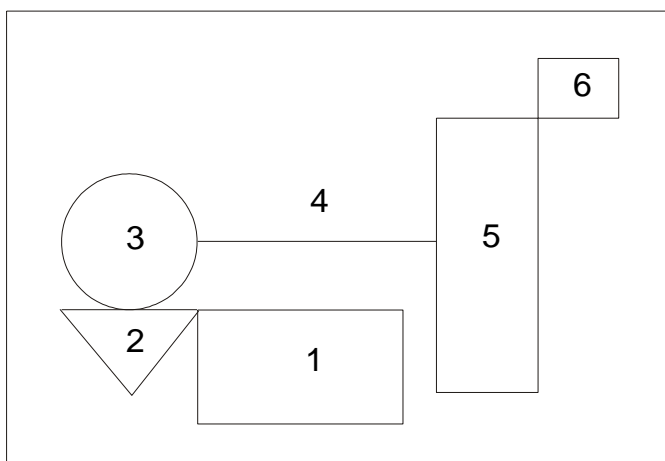
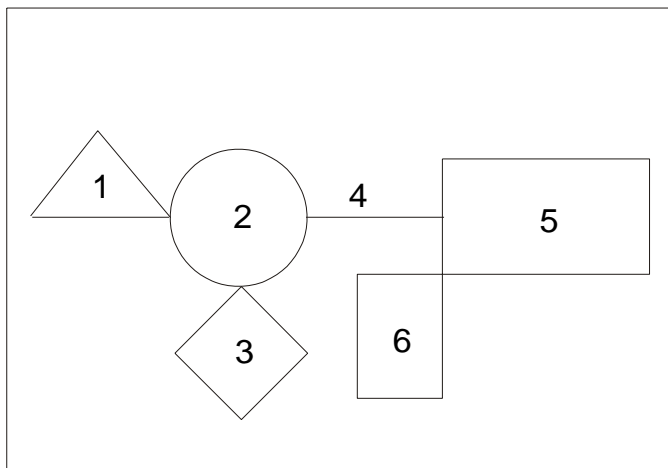


Figura B

Situació pel dibuix A: unidireccional

La persona voluntària, d'esquena a la resta dels participants, comença a explicar com dibuixar la figura A sense que el grup vegi el dibuix. Els participants han de realitzar l'activitat de manera individual i no poden parlar ni fer preguntes a qui està fent l'explicació. Quan acaba l'explicació de la primera figura, es dóna per finalitzada aquesta part i guarden el dibuix.

El/la dinamitzador/a ha de controlar el temps que triga aquesta fase; les



accions, comportaments i actituds dels participants i del voluntari que explica, així como les reaccions que van tenint al llarg de l'exercici.

Situació per el dibuix B: bidireccional

La persona voluntària dóna instruccions per realitzar la figura B però aquesta vegada la seva posició varia. Ha de fer-ho davant els participants i poden contestar i donar feedback a les preguntes i comentaris d'aquests. Els participants han de fer, igual que abans, l'activitat de manera individual i no poden mirar-se entre ells.

Confrontació dels dibuixos i anàlisi del procés

El/la dinamitzador/a mostra a la pissarra o en el projector les dues figures. Cadascú confronta els seus dibuixos amb el model inicial. Es compara el temps que va estar explicant cada figura i quin dels dos dibuixos és més precís,

segons l'ubicació de les figures amb la mostra. No importa tant l'ordre com la mida i la precisió de les formes.

Probablement el temps per fer el segon dibuix és més llarg, però el resultat final és més correcte. És llavors quan s'introdueixen les següents preguntes al grup.

- Quines diferències s'aprecien entre una i altra situació?
- Com ens hem sentit en un cas –comunicació unidireccional- i en l'altre – feedback-?
- Quina forma ens ha proporcionat el millor resultat?
- Com s'ha sentit la persona que ha fet les explicacions del dibuix?

A partir d'aquests exercicis s'introdueix l'escolta activa, l'empatia i la bidireccionalitat en la comunicació:

Tal com s'ha vist en la primera part de l'exercici tots heu fet un dibuix segons la vostra imaginació. No teniu l'oportunitat de poder preguntar ni demanar aclariments i ell tampoc es podia expressar del tot bé. En canvi, els dibuixos del segon exercici són més fidels al real ja que tots us sentíeu més segurs del que estàveu dibuixant perquè podíeu buscar a l'altre i que ell us donés la informació que a vosaltres us interessava.

Tant important és saber parlar com escoltar. Si es donen les dues condicions hi ha la base per una bona comunicació. Les barreres que s'han de poder superar per poder escoltar a l'altre i que a la vegada aquest es senti escoltat són (conduir al grup de tal manera que apareguin les següents frases anotant-les en una pissarra):

- No criticar a l'altre. Què succeeix quan es rebutja l'opinió de l'altre? L'altre es sent malament i poc valorat.
- No ser impacient. Interrompre a l'altre i no deixar que acabi d'expressar-se.
- No preguntar allò que no ha quedat clar.
- Evitar conclusions massa ràpides.
- Fingir que li estem parant atenció.

Així, quan volem tenir una bona comunicació i d'aquesta manera connectar amb l'altre, què penseu que cal fer per la nostra part? (Conduir el grup de tal manera que apareguin les següents frases anotant-les en una pissarra):

- Deixar que parli i saber esperar que acabi.

- Escoltar sense jutjar a l'altre. Un cop ha acabat li podem donar la nostra opinió però sense criticar el que ens ha dit.
- Revisar el que s'ha dit en veu alta perquè l'altre ens pugui corregir.
- Fer-li preguntes.

Quan el receptor, és a dir, qui escolta, fa aquest esforç de posar-se “en les sabates de l'altre” és quan som capaços de veure el problema o allò que ens està explicant des del punt de vista de l'altre. Aquesta habilitat se li diu empatia. Ara bé, l'empatia no significa entendre bé el missatge que ens vol donar la persona amb la que estem parlant, sinó sintonitzar amb ella, connectar amb els seus sentiments i el seu estat emocional. Així doncs, ser empàtics no implica que compartim les seves opinions o que trobem correcte el seu comportament. Significa respectar el que l'altre ens transmet.

A la comunicació ja hem vist que no tant sols entra en joc la part verbal (el que diem a l'altre), sinó també els gestos i l'actitud corporal. Ningú es creu que estem tristos mentre el to de veu i l'expressió facial és riallera. És bo mantenir contacte visual, parar atenció a l'altre i que la nostra expressió de la cara pugui anar en sintonia amb la de l'altre. El llenguatge no verbal serveix, entre altres coses, per mostrar empatia a l'altre persona i aconseguir, d'aquesta manera, que la persona es senti més còmode i legitimada.

Es pot projectar aquesta frase:

*L'EMPATIA ÉS L'HABILITAT PER COMPENDRE LES EMOCIONS DE
L'ALTRE*

Es planteja als joves una segona activitat:

Activitat “El telèfon”

A partir d'aquesta es pretén que prenguin consciència de com el missatge es pot anar transformant i, per tant, la comunicació és un procés que comporta problemes i no sempre és fàcil aconseguir el resultat que ens proposem.



De l'aula surten tots els joves excepte un. Al jove que es queda a l'aula es mostra la següent fotografia demanant que es fixi en ella i amb els detalls:

A continuació es retira la imatge i entra un dels joves que estaven fora. El noi/a que ha vist la imatge haurà d'explicar al que acaba d'entrar què hi havia a la imatge, descrivint-la. El jove que no ha vist la imatge, però que es fa una idea a partir del que li ha explicat el company, haurà d'explicar-li la imatge al noi/a que està fora i així successivament fins que l'últim explica també al grup què hi ha a la imatge. En acabat, se'ls pregunta: Què ha passat?

A partir de les seves aportacions, exposem les següents conclusions:

- Tendim a distorsionar la informació, i més quan la informació que tenim és poc clara.
- És d'utilitat demanar a l'altre que ens clarifiqui allò que no ens ha quedat clar.
- Es donen per "suposades" algunes qüestions i pot ser que ens equivoquem.

Una reflexió a la que podem arribar a partir d'aquesta activitat és la necessitat de no anar massa ràpid en extreure conclusions i que, en ocasions, és bo contrastar la informació que tenim (preguntar a més gent, buscar més informació, etc.) abans d'arribar a fer-nos una opinió.

Resum

Avui hem vist que per millorar les nostres relacions amb els demés i evitar possibles conflictes, hem d'intentar comunicar-nos bé i que això recau tant en l'emissor com en el receptor, ja que tots dos acaben sent responsables d'una bona comunicació. Si mantinc una conversa amb algú ens entendrem molt millor si, qui escolta, posa interès i té una actitud respectuosa. Així mateix qui parla també ha d'estar atent i observar si l'altre el segueix. Buscar aquesta connexió ens permet una millor comprensió mútua, tant del missatge que ens transmet, com de les emocions o els sentiments de l'altre.

e) Treball individual

Posteriorment a la sessió grupal, es poden treballar a nivell individual amb el jove els següents aspectes:

Escolta activa: saber escoltar amb tot els sentits, fer preguntes que ajudin a clarificar els missatges, prendre una actitud de respecte i donant entendre a l'altre el que estem escoltant.

Empatia: saber posar-nos en el lloc de l'altre perquè la comunicació pugui ser més completa, entendre com es sent l'altre i com em sento jo.

Sessió 2. La comunicació (II)

a) Objectius

- Analitzar els diferents estils de comunicació que podem adoptar davant de situacions de difícil gestió.
- Entrenar la tècnica de l'assertivitat.

b) Continguts

- Estils de comunicació (agressiu, passiu, assertiu)

c) Competència

- Interacció

d) Introducció

L'altre dia vam veure quins eren els elements implicats a la comunicació. Recordeu? (intentar que siguin els mateixos joves qui esmentin l'emissor, el receptor, el missatge, el canal i el context). A més, vam dir que quan ens comuniquem ho fem verbalment, i que aquest missatge oral acostuma a anar acompanyat de gestos, expressions de la cara, to de veu i que, generalment, això va en sintonia amb el que volem transmetre.

També vam insistir que tant un com l'altre són responsables d'aquesta situació: l'emissor de saber donar l'opinió, expressar el que vol, i l'altra part ha d'escoltar recollint informació. Si no l'entén, ha de preguntar, havent així reciprocitat entre un i altre. Quan escoltem i fem l'esforç per entendre a l'altre i ens posem a la seva pell, estem sent empàtics amb l'altra persona.

A mode de conclusió, una bona comunicació ens ajuda a tenir relacions riques i satisfactòries amb les persones que ens envolten. De manera contrària, quan la comunicació es perd, s'entrebanca o hi ha mals entesos i existeix el risc que puguin aparèixer problemes.

e) Desenvolupament de la sessió

Comencem la sessió de Comunicació II amb una activitat:

Activitat. Com cuino el meu plat preferit?

Es demanen tres voluntaris. Un dels joves surt de l'aula i els altres es queden fent l'exercici. Ens ha d'explicar com cuina el seu plat preferit. En aquest cas el/la dinamitzador/a no l'escolta, es mira les mans, no l'observa i no li fa cap pregunta (exemplifica la comunicació passiva). El segon ha de fer el mateix que el primer, és a dir, explicar un plat de cuina, i el/la dinamitzador/a l'interromp, li qüestiona el com cuina i li explica com ho fa ell/a (exemplifica la comunicació agressiva). Finalment, amb l'últim el/la dinamitzador/a pren nota, l'escolta, li fa preguntes per clarificar el que no ha entès (comunicació assertiva).

Un cop feta l'activitat es fan les següents preguntes a la persona que explicava el plat de cuina?

- En quin moment t'has sentit més incòmode?
- Quan t'has sentit millor?

Hi ha diferents maneres de relacionar-nos i, per tant, de comunicar-nos amb els demés. Una d'elles és la comunicació passiva: no faig cas del que em diu l'altre i no li paro atenció. No hi ha res pitjor que sentir-se ignorat. En el segon cas, quan critico i pregunto sense deixar que l'altre s'expliqui, estic sent agressiu. Si que l'escolto però faig sentir malament a l'altre. És una manera de ser agressiu, encara que no sigui una agressió física; de vegades podem actuar de manera poc respectuosa amb l'altre. I, en l'últim cas, s'ha tingut en compte a l'altre, se li ha parat atenció, i si no se l'entenia se li preguntava perquè expliqués més. Aquesta última opció seria la correcta, l'adequada per una bona comunicació; aquesta és la comunicació assertiva.

Un cop introduïts els estils de comunicació, es dóna pas a la segona activitat:

Activitat Situacions comunicatives

Es demana als joves que facin les següents dramatitzacions (veure en el següent paràgraf). El/la dinamitzador/a pot escollir una de les tres, o bé fer-les totes. A partir d'aquestes dramatitzacions s'espera que els joves adoptin diferents maneres de comunicar-se i que a partir de les explicacions que doni el/la dinamitzador/a dels estils de comunicació, els mateixos joves, amb l'ajut del/la dinamitzador/a, puguin identificar quin estil de comunicació han utilitzat.

Dramatitzacions:

- El meu xicot em planteja anar amb ell aquest cap de setmana de càmping, està molt il·lusionat amb la idea. Això em planteja un problema i és que porto temps organitzant l'aniversari d'una de les meves amigues just per a aquest cap de setmana. A més, a ell, no li cauen molt bé les meves amigues, diu que són unes "pijas".
- Fa dos o tres mesos la relació amb els meus pares es va distanciar encara més del que estava. Jo sóc una persona molt independent i, per contra, ells són molt casolans. Jo necessitava llibertat total i els vaig comentar que em volia anar de casa. Ells no s'ho van prendre gens bé. Fins i tot, gairebé, em van deixar de parlar.

- Un amic em deu diners des de fa més d'un mes. Últimament, quan em veu, es dóna a la fuga. Jo necessito els diners i veig que no té intenció de tornar-me'ls.

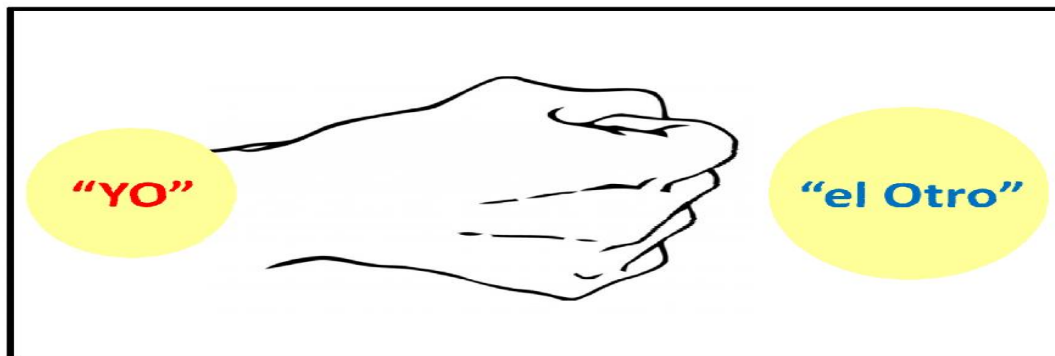
Es pregunta als joves perquè creuen que s'ha creat la discussió o el problema entre les parelles que han fet la dramatització.

Els conflictes acostumen a aparèixer quan hi ha interessos diferents en les persones i s'han de posar d'acord. Serà llavors quan entri en joc la nostra capacitat per negociar amb l'altre i expressar-li quin és el nostre desig, respectant l'opinió o el que també vol l'altre, però sense deixar de fer o dir allò que nosaltres pensem.

Els estils de comunicació "no sans", i que són perjudicials per nosaltres i les relacions amb els demés són la comunicació passiva i agressiva.

Segurament que tots, en algun moment, hem utilitzat la comunicació passiva. La persona passiva respecta les decisions, opinions i voluntats dels altres, però s'oblida de les seves. Diem que una persona té una conducta passiva quan permet que els altres:

COMUNICACIÓ PASSIVA



- Passin per sobre d'ella. "Accepta" el que li "ve de fora" sense donar valor al que ella pensa o sent.

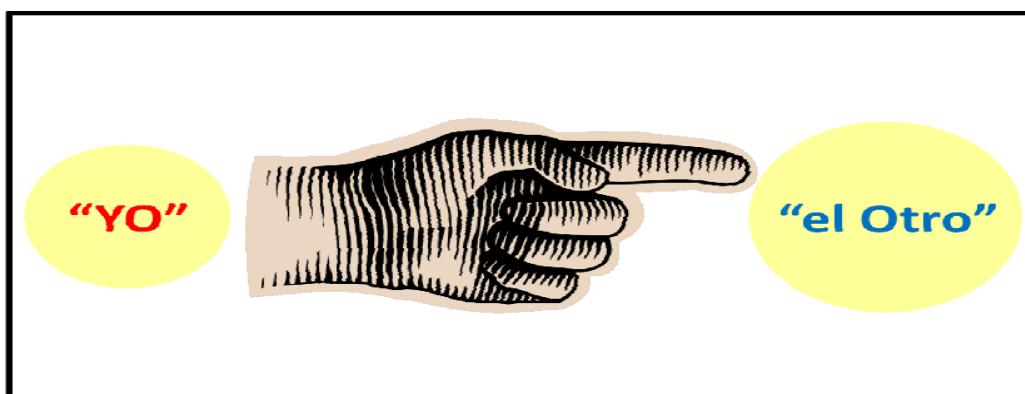
Quines avantatges té? Doncs que, rarament, entra en conflicte, ni rep un rebuig dels altres perquè sempre acostuma a anar a la corrent dels demés. Quins serien els inconvenients? Que pot ser que els altres s'aprofitin d'aquesta falta de cura per vetllar la persona passiva pels seus propis interessos.

El dibuix (mà tancada amb forma de puny) que tenim exemplifica a la persona passiva, no hi ha dit que apunti cap a ella (quines són les meves necessitats), ni cap enfora (de reclamar a l'altre res del que ella voldria).

L'altre estil incorrecte per relacionar-nos amb els demás seria l'estil agressiu. Aquesta persona defensa de manera exagerada els seus interessos, les seves opinions o les seves idees, sense tenir en compte, els interessos, les opinions, les idees, dels altres. Quan es donen diferències amb els altres acaba:

- Discutint
- Barallant-se
- Amenaçant: "com no facis el que et demano.."
- Replicant: "perquè tu em vas dir"
- Xantatge emocional: " doncs marxaré de casa.."

COMUNICACIÓ AGRESSIVA



Totes aquestes accions són agressions cap a l'altre. Les avantatges de ser una persona agressiva és que normalment aconseguix els seus objectius, ja que la resta de persones no s'atreveixen a portar-li la contrària, ni a dir la seva opinió per por a sentir-se malament. Els inconvenients és que les persones que l'envolten s'allunyan d'ella amb el temps, perquè no la volen tenir al seu costat.

Tal i com veiem a la imatge, l'estil de comunicació agressiu és aquell on el dit sempre va cap a en fora, perquè sempre està reclamant, exigint, replicant a l'altre.

Per últim l'estil de comunicació assertiu seria el més correcte. L'estil assertiu és aquella actitud i conducta que permet a un mateix expressar-se a partir dels seus propis interessos, necessitats, preferències o sentiments, sense tenir por

del que et pugui dir l'altre, perquè no busquem l'aprovació externa. Per tant, aquesta tècnica permet a la persona expressar-se lliurement i això és important, sense:

- Atacar, menysprear a l'altre.

COMUNICACIÓ ASSERTIVA



D'altra banda, ser assertiu (important remarcar-ho) no significa "sortir-me amb la meua", és a dir, no sempre aconseguirem el que volem, sinó que vol dir expressar a partir del "nosaltres", els nostres pensaments o necessitats. Per aquest motiu el dibuix que ho representa és una mà amb el dit que "apunta a mi".

Les avantatges de l'estil assertiu són que un mateix pot aconseguir el que vol:

- A partir d'un mateix, no des de fora.
- Que depèn d'un mateix .

Què ens aporta ser assertius? Un augment del nostre "respecte" i la nostra "autoestima", al sentir-nos satisfets per vetllar pels nostres interessos, i una major acceptació per part dels demés, ja que aquests podran reconèixer que fem valer els nostres interessos, respectant i legitimant els dels altres.

Un cop el/la dinamitzador/a ha explicat els diferents estils de comunicació demana als joves que relacionin els conceptes treballats amb l'actitud i la conducta que ells han utilitzat a la dramatització anterior.

Ara anem a practicar com podem ser assertius a partir de la tècnica de "l'entrepà". Aquesta tècnica rep aquest nom perquè, en un entrepà, la part succulenta o de més difícil digestió és la que està al mig, entre la base i la tapa de l'entrepà. El bacó (la part succulenta) és la part que més ens costa de dir a l'altre, mentre que la tapa, és la introducció i la base, el tancament de la conversa.

ASSERTIVITAT COMPLETA

La tècnica de "l'entrepà"



La tapa de l'entrepà: preparo el terreny.

"Vull parlar amb tu perquè per mi ets un gran amic i m'agradaria que la nostra amistat continués".

La base de l'entrepà: tancament.

"Hem passat bons moments, i sé que en moltes ocasions m'has donat un cop de mà. Ets un bon amic".

El bacó: (la substància de l'entrepà)

- *Què sento?, Què em passa?, Com estic?*
- *Què vull?*
 - *De mi*
 - *Per mi*
 - *A partir de mi (dels meus propis recursos sense esperar-exigir de l'altre)*

"Em preocupa l'actitud que tens amb mi quan tenim opinions diferents. Em fa mal quan no respectes la meva opinió. Jo penso que aquestes diferències que tenim les podem resoldre si parlem i busquem que els dos estiguem conformes amb el que volem. Em quedo tot "ratllat" després d'una discussió amb tu".

Tot seguit practiquem la tècnica de l'entrepà amb la següent activitat:

Activitat L'entrepà

Individualment, que cada jove pensi amb alguna persona (amic, familiar, parella, etc..) amb qui ha tingut algun enfrontament o discussió, i voldria solucionar-ho. Cal utilitzar la tècnica de l'entrepà:

a) La tapa de l'entrepà:

- Introdueix la conversa, fent sentir a l'altre bé i apreciand allò que tu destaqués d'aquesta persona o de la relació que tens amb ella (2-4 línees).

b) El bacó:

- Fes saber a l'altre "des de tu" com et sents, què et passa, com estàs, què voldries, sense exigir a l'altre allò que tu vols (4-6 línees).

c) La base de l'entrepà:

Torna a valorar i a insistir què significa per tu aquesta relació (amistat, família, parella, etc..) (2-4 línees).

Un cop finalitzat l'exercici el/la dinamitzador/a pot demanar voluntaris per comentar els escrits o bé recollir-los i, preservant l'anonimat dels joves, fer la correcció en grup. També pot corregir i comentar aquesta activitat en l'espai individual amb el jove.

Quan estem utilitzant l'assertivitat, tal com hem vist, diem les coses:

- De MANERA correcta: Hem vist la tècnica de l'entrepà.
- En el "LLOC" adequat: A vegades cal buscar el lloc per parlar de temes que són difícils.
- En el "MOMENT" adequat: A vegades cal saber esperar i no parlar de temes controvertits quan estem molt enfadats.

Resum

Avui hem vist que quan parlem amb els demés acostumem a utilitzar diferents actituds que ens porten a comunicar-nos de diferents maneres. Hi ha tres estils de comunicació: el passiu, l'agressiu i l'assertiu. Els dos primers no serien els correctes donat que amb el passiu es fa una renúncia a la nostra pròpia voluntat, sense fer sentir la nostra pròpia veu, ni expressar-nos a partir de les nostres pròpies conviccions. En el segon cas, l'agressiu, aconsegueixo el que vull, però passant per alt i sense escoltar ni tenir en compte a l'altre. Finalment, l'assertiu és, de tots ells, el més complicat (cal mantenir la calma, buscar el lloc i el moment, fins hi tot preparar-ho abans de parlar-ho amb la persona), però pot ser la tècnica que em porti més avantatges, ja que amb ella explico des de "mi", amb el dit "apuntant a mi", sobre els meus desitjos, opinions, interessos, respectant a l'altre i sense esperar ni exigir que, finalment, l'altre cedeixi en el que jo voldria. Si l'altre ho fa, i jo també, és perquè no anem a guanyar, sinó a per el bé de la relació.

f) Treball individual

Posteriorment a la sessió grupal, es poden treballar a nivell individual amb el jove els estils comunicatius (assertivitat, agressivitat i passivitat), tot reflexionant en quin és l'estil que ell/a acostumar a tenir; fer-lo pensar sobre les avantatges i els inconvenients que li suposa utilitzar aquest estil i no un altre; quina conseqüències té utilitzar l'estil que utilitza i de quina altra manera podria canviar-lo. També es pot recuperar l'activitat individual (tècnica de l'entrepà) feta a la sessió grupal i aprofundir en el que ha posat tot reflexionant amb els continguts treballats.

SESSIÓ 3. PERCEPCIÓ (I)

a) Objectius

- Analitzar les tendències que tenim a posar-nos barreres mentals.
- Generar diverses solucions possibles pel conflicte.

b) Continguts

- Percepció.
- Diferència entre percepció, pensament, emoció i comportament.

c) Competència

- Cognitiva
- Afectiva

d) Introducció

El dinamitzador farà referència a la sessió anterior i preguntarà si han pensat en el que es va parlar i com ho relacionen amb la seva vida quotidiana. Seguidament donarà informació del que es treballarà en aquesta sessió.

e) Desenvolupament de la sessió

Començarem explicant què és la percepció.

Se'ls pregunta què els suggereix les dues primeres frases (“les percepcions són l’assumpció de responsabilitats”):

Les **coses No** són com són elles, sinó com som **nosaltres**”

“Tot **depèn** del **color del cristall** amb el que es mira”

El fet que utilitzem la taula de colors per introduir el tema o les ulleres es perquè nosaltres pintem el que ens succeeix. Utilitzar per exemple el vermell o el verd farà que veiem la realitat d'una determinada forma, i que en base a això reaccionem utilitzant sentiments positius (per ex. serenitat) o negatius (per ex. ràbia).

La manera d'enfocar el problema, en com pintem el que ens succeeix, és per la nostra forma de pensar i veure les coses, d'enfocar el problema o la relació que tinc amb l'altra persona.

Posem la següent diapositiva:

NOSALTRES SOM ELS RESPONSABLES DE LES **NOSTRES REACCIONS EMOCIONALS** JA SIGUI:

- EN FORMA D' **ACTITUT EMOCIONAL** (“em dóna **enveja**”)
- JA SIGUI COM REACCIONO (“**no la tinc en compte**”)

...I TOT REFERIT A LA RELACIO AMB **ALTRES PERSONES** O EN RELACIÓ A LES **COSES QUE ENS SUCCEIXEN**.

El cert és que nosaltres ens enrabiem o ens deprimim profundament depenent de com percebem/pensem/avaluem el tipus d' interacció o relació que existeix entre aquesta altra persona i nosaltres.

Per tant, és important pensar que som nosaltres qui fem la maniobra amb respecte als nostres pensaments, actituds, emocions, paraules, to de veu i conductes.

És normal que davant de comentaris desagradables d'altres persones, problemes o malentesos amb els altres surtin sentiments com l'enuig, la por, la tristor, la preocupació, però el que no està bé és alterar aquests sentiments per tres (+++). Quan alterem aquests sentiments i els intensifiquem ja no parlem d'enuig (seria el sentiment per ú +) sinó d'altres sentiments que ens resulten molt més complicats dominar-los (de tres +++).

A continuació, escriure en una pissarra el següent:.

- Enuig per tres (+++) → R (ràbia)
- Por per tres (+++) → P (pànic)
- Tristor per tres (+++) → D (depressió)
- Preocupació per tres (+++) → O (obsessió)

Preguntar als joves que pensin en quins sentiments apareixen si els multiplico per tres, en el cas de l'enuig, la por, la tristor i la preocupació.

Quan les persones es troben en una situació **de tres (+++)** és quan es donen reaccions “explosives/destructives” vers a un mateix i els altres (ràbia, pànic, depressió, obsessió). És llavors quan s' expressa cridant, aixecant la veu, tallant la paraula a l'altre, posant males cares etc.

SI NO ADMITIM COM A PROPIS ELS NOSTRES PENSAMENTS, PERCEPCIONS I EMOCIONS, LLAVORS CONTINUAREM PENSANT QUE ÉS L'ALTRA PERSONA LA CAUSA DE LES NOSTRES REACCIONS.

Aquest és un acte d'assumir la pròpia responsabilitat de les nostres accions, sense donar les culpes als altres sobre la nostra manera de maniobrar davant de diferents situacions conflictives.

Per tant, recordar que la nostra forma de pensar/percebre la realitat determinarà la nostra resposta emocional (per 1+, 2+, o 3+++) i, en conseqüència, la nostra manera de comportar-nos.

Es pot presentar gràficament el següent esquema:

Pensament/percepció → emoció → comportament

Posem exemples per facilitar la comprensió:

Imaginem a quatre persones i totes elles amb una relació sentimental amb una altra persona, la qual l'està sent infidel. Reaccionaran emocionalment igual aquestes quatre persones davant aquesta situació? Com reaccionaries tu? Aquestes són preguntes que es poden formular al grup per a generar un debat. Se'ls explica que el més probable és que NO reaccionin tots de la mateixa manera.

Observem: sota quin "color" han vist aquestes persones el problema que tenen amb la seva parella?

(Continuem amb el power point) La primera persona: es **deprimeix** (entristeix per tres+++) donat que la seva parella manté una relació amb una altra persona. Amb ell donarà lloc a aquest pensament:



*“És el **pitjor** que **mai** m'ha passat a la vida. El fet que la meva parella em rebutgi significa que **no em valora**. Me'n vaig a **beure fins a rebentar**”.*

La segona persona: S' enfada (per tres +++) pel que ha succeït amb la seva parella, amb la qual cosa aquesta persona generarà el següent pensament:



“La meva parella **NO** m’hauria de tractar d’aquesta manera **tan immerescuda**, així que vaig a resoldre això, ja que es **mereixen la mort**, vaig a donar-li una pallissa.”

La tercera persona: Es sent **ferida, trista, enfadada, frustrada** (només per un +) ja que el que ha fet la seva parella li generarà el següent pensament:



“Quina **mala sort** he tingut a l’ajuntar-me amb aquesta persona que m’ha estat infidel. **No pensava** que això em podria passar a mi. Jo **no vull per mi** una persona que sigui d’aquesta manera. Demà mateix **em separo** i així podré plantejar-me en el futur una **altra relació**”

La quarta persona: Es sent preocupada i trista (només per 1+) per la infidelitat de la seva parella, amb el que pensarà el següent:



“ **Reconeixo** que el que ha fet la meva parella es deu a la **“crisis de parella” o “crisis personal”** per la que està passant i que això **res té a veure amb mi**. Intentaré perdonar-la/lo per ser-me infidel i esperaré que superi la crisi que està tenint”.

El problema és el mateix però com afrontem el succeït és diferent. No és tant la gravetat dels fets sinó la manera d’ enfocar-los. Les dues últimes persones són capaces de minimitzar (no donar-li tanta importància) i relativitzar “el dany emocional” que senten i són capaces de portar a terme accions responsables, que les ajuden a evitar fer-se mal a elles mateixes o als altres.

És important comprendre que les persones amb les que ens relacionem no són les que fan que ens sentim profundament rabiosos o deprimits sinó que nosaltres escollim **“el cómo viure i afrontar” els problemes** que puguin aparèixer en la nostra relació diària amb els altres. És normal sentir-nos malament per comentaris desagradables d'una altra persona i que ens enutgem; si no sentíssim res en aquests moments difícils no seriem humans, sinó que seríem de pedra. Una altra cosa és arribar a un nivell de tres (+++) i, per tant, d'emocions extremes.

Una altra idea important a transmetre és que nosaltres tenim poder sobre “nosaltres” però no en els altres. Nosaltres podem escollir els nostres pensaments, sentiments i reaccions però no sobre l'altre, això està fora de les nostres possibilitats.

Realment, doncs, val la pena canviar el nostre pensament i la percepció del problema, de manera que puguem plantar cara d'una manera més tranquil·la. Quan ens adonem que estem pujant de "pluses (+)" en les nostres emocions i que hi ha el risc de fer-nos mal a nosaltres o als altres ens podem formular les següents preguntes:

Tornem a posar el power point:

- Quina llei (pensament/percepció) imposada per mi diu que **he d'obtenir sempre el que vull i a qualsevol preu?**
- Quina llei (pensament/percepció) diu que davant les **males paraules** d'una altra persona jo m'hagi de **sentir sempre malament?**

Resposta:

- No aconseguir allò que vull no significa que un hagi de sentir-se “obligatòriament fracassat”. És útil pensar que les coses es fan amb temps, “el camí es construeix al caminar, pas a pas..”.
- No existeixen lleis que diguin com els altres han o haurien de tractar-me. Existiran situacions que els altres diran coses que NO ens agraden escoltar. Si li donem massa importància a l'altre o ens fem molt petits davant aquests comentaris o molt més grans, estàs escollint una situació de perill i conflicte assegurat. **Surt d'aquesta situació i ja la tornaràs a agafar quan estiguis més tranquil/a.**

Se'ls explica que, evidentment, ens agradaria que sempre ens tractessin bé, o aconseguir allò que anhelem però que no està a les nostres mans, que

això sempre serà així, hi ha moltes coses que se'ns escapen i que no podem canviar. El que sí està a les nostres mans és no permetre alterar-nos (donar-se un bon tracte a un mateix), no afegir més llenya al foc (solucionar els problemes des d'un plus (+) no des de tres (+++)) i no pretendre canviar a l'altre sinó la nostra forma de pensar i d'actuar.

Resum

- No són els aconteixements de la vida el que ens altera profundament per tres (+++), el que ens altera realment és la nostra forma de veure'ls.
- Nosaltres no hauríem ni podríem modificar a l'altre, però si tenim el poder de canviar el nostre propi comportament i la nostra manera de pensar.

f) Treball individual

Se'ls recorda les conclusions a les que hem arribat al llarg de la sessió. Que se n'adonin de les vegades que interpretem sense saber tota la realitat i que no es pot jutjar sense tenir la suficient informació. Que les coses es poden veure de diferents punts de vista.

SESSIÓ 4. PERCEPCIÓ (II)

a) Objectius

- Reflexionar sobre les distorsions cognitives que apareixen a la comunicació.
- Detectar les tendències a treure conclusions sense tenir la suficient informació.
- Reflexionar sobre el prejudicis o judicis anteriors.

b) Continguts

- Projeccions, prejudicis.

c) Competència

- Cognitiva
- Afectiva

d) Introducció

S'inicia la sessió recordant què es la percepció i de quina manera influeix en la comprensió de la realitat. També es comenta que tenir sentiments d'enuig, de tristor, de preocupació, etc, davant una situació és completament normal i lícit. En canvi, si la situació que percebem està sesgada per la nostra mirada, llavors aquests sentiments els elevem a +3 i és quan apareixen la ràbia, la depressió, l'obsessió. Recordem els aspectes principals de la sessió anterior fent èmfasi en la percepció com l'assumpció de responsabilitats; per tant, la importància de prendre consciència de quina és la nostra mirada vers la situació, la realitat.

e) Desenvolupament de la sessió

Aquesta segona sessió sobre percepció ens servirà per ampliar conceptes i realitzar altres activitats més vivencials. Comencem per l'activitat de l'aniversari:

Activitat l'aniversari

Primer es visualitzarà la primera part del vídeo.

Posteriorment s'aturarà i se'ls realitzaran les següents preguntes:

Què penses del protagonista? Si hagués de prendre una decisió relativa a la seva personalitat, què diria?

Quina de les diferents versions exposades et sembla que es correspon millor amb la realitat?

Has notat contradiccions a la pel·lícula (vestimenta, posat, aparença, colors, paraules, etc.)?

Es farà un posada en comú per veure les seves opinions i, seguidament, es passarà l'altra part del vídeo.

La segona part de la pel·lícula mostra la situació del protagonista tal i com ell l'ha percebut. Es pot comparar aquesta versió amb la d'una persona que comenta la seva pròpia vida sense saber si correspon a la veritat de la versió dels altres. Es plantegen les preguntes següents:

Què pensen de la comunicació que existeix entre el protagonista i els altres personatges? ¿Quines són les barreres que impedeixen una correcta comunicació?

Per què cada un dels altres personatges percep el protagonista de forma diferent. Com se'ls podria convèncer que tots s'equivoquen en el seu judici sobre el protagonista?

Quines són les qualitats necessàries per saber jutjar als altres i quins són els mitjans per evitar les "distorsions" i els "sorolls"?

Comentar:

Els judicis ràpids basats en les primeres impressions.

La projecció o tendència a atribuir als altres les pròpies motivacions o frustracions.

El prejudici o judici preconcebut provocat per experiències passades.

La predisposició o tendència a treure conclusions abans de conèixer tots els fets.

La falta de consideració per les fantasies, les idees o els ideals dels altres (motivació).

Amb aquesta podem treballar els prejudicis, les projeccions personals, el treure conclusions sense tenir la suficient informació, el jutjar els altres, el no empatitzar, etc. Ens permet posar en relació tots els continguts que es van treballar en les sessions anterior i com tots aquests aspectes es poden tornar en positiu.

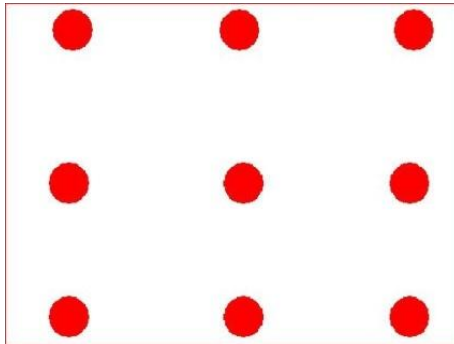
Acabada aquesta activitat, donem pas a la següent:

Activitat Els 9 punts

Aquesta activitat planteja com solem posar-nos barreres mentals nosaltres mateixos.

Primer se'ls hi dóna el paper amb els nou punts o se'ls hi dibuixa a la pissarra o a un paperògraf i es dóna la següent instrucció:

Uneix els 9 punts amb 4 línies rectes sense aixecar el llapis del paper.

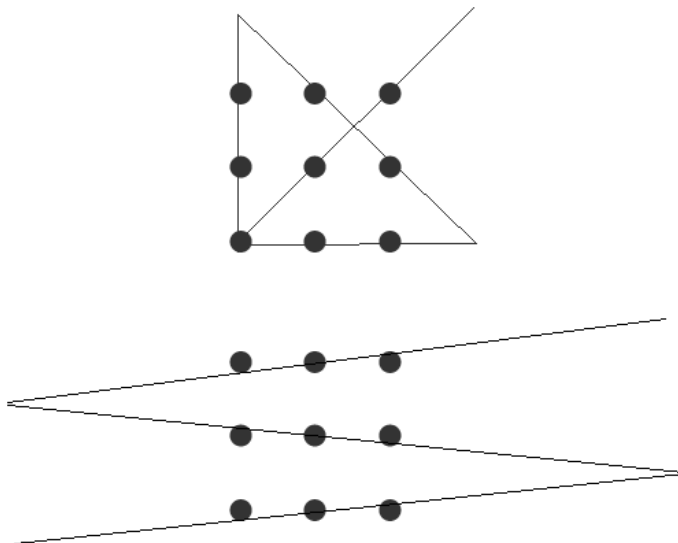


Es deixa uns 5'-10' i es posa en comú el que ha passat.

Què ha passat?

Heu pogut unir els 9 punts tal i com us he indicat? En cas negatiu, per què no? La idea clau és que percebem un quadrat, cal que “obrim” la mirada i “veiem” més enllà dels 9 punts.

Se'ls demostra la solució. Què ha fet possible que es pugui realitzar? Què necessitem per poder realitzar els 9 punts?



Una altra activitat possible per treballar les percepcions és la següent:

Activitat El còctel perceptiu

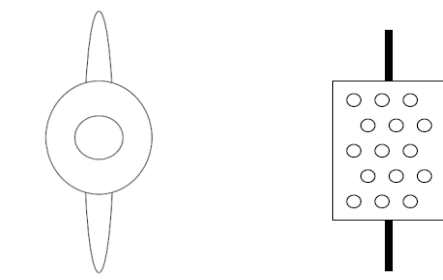
Aquesta activitat és un mix de diferents activitats: la jove i la vella; els dibuixos i el conte de l'elefant. Consisteix en reflexionar vers la construcció de la realitat i com la percepció juga un paper important i clau.

En primer lloc, es projecta la imatge de la jove/la vella al canó o bé, si no tenim projector, repartim fotocòpies de la imatge als participants. Demanar que diguin què veuen:



Posar en comú què ha vist cada u i decidir quina és la imatge correcta, què és de tot el que diuen el que realment hi ha.

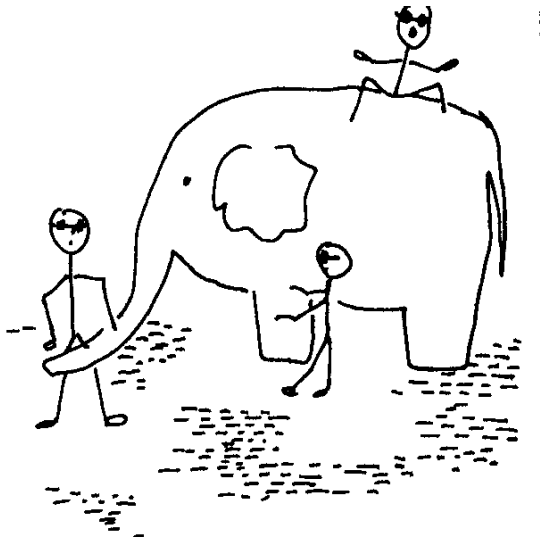
A continuació, de la mateixa manera que a l'anterior, visualitzen els dos dibuixos i se'ls pregunta què és aquest dibuix. Es posa en comú què ha vist cada u, inclosa l'educadora, i decidim què és el que realment és cada dibuix:



Possibilitats de resposta: 1. Un mexicà amb canoa, un ventilador, un avió vist per davant, una oliva amb un escuradents, etc. 2. Un quadre abstracte, un repartidor de magdalenes amb bicicleta, un colador, una caixa per portar ocells, un pinxo de formatge, etc.

I, finalment, se'ls explica el conte de l'elefant com a mode de conclusió final i per generar reflexió vers el paper important que tenen les percepcions en la construcció de la realitat:

Un grup de cecs es troben per primera vegada amb un elefant. Agafant-lo per la cua, un d'ells diu:



"Un elefant és com una corda". Agafant-lo per l'orella, altre cec exclama: Què va! Sembla cartró gruixut". Un altre més, abraçant-lo per la cama, explica: "A mi em sembla més bé com un tronc d'arbre". Però un altre més, apretant-li la trompa, diu: "Jo diria que és com una serp".

Com que ningú d'ells el percebí en la seva totalitat, cadascú tenia una idea parcial del que era. Si bé cada percepció era verdadera, tal percepció no era més que una part de la totalitat.

Acabades les tres dinàmiques de l'activitat, es plantegen les següents preguntes per generar debat:

Què és el que ha passat? Què heu vist a les imatges?

De tot el que dieu, quina és la resposta correcta?

Per què creieu que això passa?

Què considereu que pot comportar que cada u vegi quelcom diferent d'un mateix objecte?

Alguna vegada us ha passat alguna situació similar amb la vida real?

f) Treball individual

A partir del conflicte que ha tingut el jove i pel qual està complint una mesura en règim de medi obert, es proposa reflexionar de quina manera han influït les percepcions.

A partir d'aquí, es sol·licita que expliqui què ha après de la sessió i com li pot ajudar en la seva vida quotidiana.

Es finalitza la sessió concretant els punts fonamentals que han sortit.

SESSIÓ 5. ACTITUDS, ESTILS D'AFRONTAMENT AL CONFLICTE I VALORS

a) Objectius

- Reflexionar sobre les pròpies actituds i valors.
- Promoure el sentit d'agència (responsabilitat) davant la presa de decisions.
- Conèixer quins estils d'afrontament es poden adoptar davant els conflictes.
- Fomentar una resolució als conflictes de caire cooperatiu i solidari.

b) Continguts

- Les actituds.
- Els passos a seguir davant la presa de decisions pel canvi d'actituds i comportaments.
- Els valors.

- Estils d'afrontament davant el conflicte: competir, evitar, acomodar i col·laborar⁴.

c) Competència

- Cognitiva
- Interacció

d) Introducció

Començarem la sessió recordant l'anterior sessió sobre les percepcions.

Recordarem que :

- Tot no és com sembla a primera vista.
- Necessitem contrastar la informació que tenim.
- Tot és relatiu.
- En la nostra manera de ser i fer actuem sense utilitzar l'empatia, l'escolta activa. Utilitzem, generalment, els prejudicis, les projeccions i tot el contrari del que hauríem de fer servir...

e) Desenvolupament de la sessió

Cada un de nosaltres té una sèrie d'actituds en relació a diferents temes que organitzen la nostra vida. Aquests temes són comuns per a tots però cada persona tria la manera sobre com vol viure aquestes qüestions. El llistat que a continuació us presento forma el projecte vital d'una persona. A quins assumptes m'estic referint?: (el/la dinamitzador/a projecte la imatge del power point).

Tota aquesta agenda de temes defineixen com sóc, són el meu carnet d'identitat.

A continuació, donem pas a la primera activitat.

ACTIVITAT Com sóc?

L'activitat comença responent, a nivell individual, a la següent pregunta:

4 Tot i que són 5 els estils d'afrontament al conflicte, s'ha cregut convenient treure el de compromís donat que la limitació amb l'estil de col·laboració és molt estreta i podria dificultar la comprensió en els joves.

Explica com ets en relació a tres d'aquests temes (higiene personal, imatge personal, ordre i neteja, cura dels meus objectes personals, alimentació, salut, estudis, amistats, sexualitat, família), pots triar els que tu vulguis.

Cada un dels joves explica a la resta del grup el que ha escrit. Els joves han reflexionat sobre ells mateixos, i el fet d'exposar-ho en grup permet que la resta pugui conèixer millor als seus companys. Si el/la dinamitzador/a ho considera convenient es pot reservar aquesta activitat per treballar-la més en profunditat en l'espai individual amb el jove.

Possiblement en alguns dels temes haureu coincidit, però en d'altres cadascú de vosaltres és diferent. Això és perquè cada persona porta aquests temes a la seva manera, en funció de les seves preferències, del que està bé o malament per ella i, sobretot, acaba fent allò que li ha funcionat bé. Per exemple, en temes d'higiene, si només em dutxo un cop a la setmana, sóc brut, probablement la gent s'aparti i algú em comentarà que faig mala olor. Si jo sóc brut però veig que el resultat és negatiu per mi, possiblement faci un canvi d'actitud i procuri ser més net. En el futur mantindré aquesta actitud i el comportament perquè veure que la gent no em rebutja, sinó al contrari.

Les actituds passen per la pròpia persona, són personals i pròpies. Tal i com hem comentat abans, tots aquests temes són comuns per tots, però cada persona els porta a la seva manera. Anem a veure quins serien els passos a seguir en cas de voler canviar algunes d'aquestes actituds.

Utilitzarem el dibuix d'una cascada (un braç) perquè s'entengui millor. Tot comença per l'espatlla (poso l'actitud), el colze (executo un comportament), l'avantbraç (tinc un resultat), la nina (és el moment per valorar) i els dits (hi ha mobilitat per introduir noves actituds).

1r pas) Les actituds personals són les que fan que nosaltres ens posicionem o ens definim davant les nostres obligacions, activitats o tasques a fer o situacions de la vida.

2n pas) Aquesta actitud, com la podem veure? Amb la nostra manera de comportar-nos. Tornant a l'exemple d'abans, si jo tinc una actitud de ser poc

net, segurament aniré brut. Així, la persona, a partir d'una actitud, executa un comportament.

3r pas) L'actitud i el comportament tindrà un resultat. Es generen, per tant, unes conseqüències per mi, tant si es tracta d'un resultat negatiu o d'un positiu.

4r pas) Segueix sent la pròpia persona qui, a partir d'aquestes conseqüències, es pot donar l'oportunitat de valorar (pensar) si ha resultat bo per ella aquest resultat. Per tant, la persona pot valorar: la seva actitud inicial, la seva conducta i, per últim, el resultat. Per això, el dibuix és "la nina" de la mà, ja que té moviment, és flexible i dóna marge al canvi.

5è pas) Finalment serà la pròpia persona qui té la capacitat de canviar i el poder de modificar les seves actituds personals. Això li ha de permetre aventurar-se en noves actituds i maneres de comportar-se en els temes que hem vist abans.

Es pot projectar el següent:

*NOSALTRES, PER TANT, SOM ELS RESPONSABLES, JA QUE TOT PASSA
"PER MI" O "PER LA MEVA "PRÒPIA PERSONA".*

Ens hem de fixar que en el quart pas apareixen els valors. Les persones no tenim una actitud indiferent i passiva amb allò que veiem o amb el que ens passa, sinó que o ho veiem bé o malament, just o injust, correcte o incorrecte, agradable o penós segons la nostra manera de pensar. Li donem valor a les coses quan, per a nosaltres, té una qualitat important (negativa o positiva) i pot ser que justifiqui a vegades una actitud i un comportament pels valors que jo tinc. Si jo li dono valor a la família, segurament faré possible per estar bé amb ella, i si no m'entenc amb ella potser ho passi malament perquè, per a mi, és important, té un valor. Molt sovint acostumem a prendre decisions i aquestes es prenen segons els meus valors.

A continuació es presenta una activitat on els joves hauran de prendre una decisió en funció dels seus valors i els seus esquemes de pensament.

Activitat El trasplantament de cor

Consisteix en presentar un dilema ètic a resoldre grupalment.

Consta de 3 fases:

1º. Es presenta la situació-dilema:

“Ets cirurgià d’un gran hospital. Pertanyes a una comissió que ha de prendre una important decisió:

Teniu 7 pacients en espera urgent d’un trasplantament de cor. Ara mateix, només teniu un donant. Tots els pacients podrien rebre el cor.

Quin pacient creus que hauria de rebre el cor? Per què?

La comissió ha d’arribar a un acord abans de 15 minuts.

Pacients:

- *Una famosa cirurgiana a la cresta de la seva carrera. Té 31 anys. No té fills.*
- *Una nena de 12 anys. Estudia música.*
- *Un professor de 40 anys. Té 2 fills.*
- *Una noia de 15 anys embarassada. Soltera i sense fills.*
- *Un sacerdot de 35 anys.*
- *Un jove de 17 anys. És cambrer i manté als seus progenitors amb els seus ingressos.*
- *Una dona científica a punt de descobrir la vacuna de la SIDA. No té fills i és lesbiana.”*

2º. Es deixa un temps per prendre una decisió individualment.

3º. Ens organitzem per subgrups (de 4-5 persones màx.). Es deixa un temps per a debatre i prendre una decisió conjunta.

A mesura que arribem al temps límit, anar informant dels minuts restant (per augmentar la tensió).

4º. S'exposa al grup-classe les decisions que ha pres cada subgrup.

Reflexió amb el grup-classe. Es pregunta:

- Quin paper ha tingut el temps en la presa de decisions?
- Quins elements heu tingut en compte alhora de decidir?
- Què és allò que sí tenia el pacient que li heu donat el cor?
- Què és allò que heu valorat negativament que tingués o tinguessin els pacients?
- Et diu alguna cosa sobre les teves idees preconcebudes? I en relació a les idees socials? (explicar els conceptes de: prejudicis, discriminació)

Quins elements creieu que han facilitat que us hagueu posat d'acord?

Quins elements creieu que han dificultat que us hagueu posat d'acord?

Hem vist com les actituds determinen la nostra manera de veure la realitat. Ara concretarem més i treballarem les actituds que un pot prendre davant determinades situacions de dificultat o problema. És important entendre que és normal que apareguin problemes i conflictes amb els altres, no som perfectes i, precisament, superar aquestes situacions de manera que no ens fem mal a nosaltres ni als altres ens pot ajudar a aprendre i a créixer de l'experiència. Per

tant, l'important és com jo afronto la situació i quin és el resultat final. Podem adoptar diferents estils, i l'exercici que a continuació us proposo, tracta de veure quins estils podem adoptar davant dels conflictes i quines són les conseqüències per mi i els demés.

Activitat La taronja

De l'aula surten quatre persones (que són les que formaran parella) i s'han de llegir les instruccions que hi ha continuació. Si el/la dinamitzador/a ho considera oportú, pot sortir de l'aula amb els joves perquè no parlin entre ells de l'activitat que han de fer.

Primer una de les parelles farà l'activitat, i la resta de persones que s'han quedat a l'aula observaran. Després que hagi actuat la primera parella, ho farà la segona.

CANDIDAT A

Estem a l'any 2127. Un desastre nuclear ha eliminat totes les plantes de la terra. La misèria i les malalties són quotidianes en el dia a dia de l'anomenada nova humanitat.

El teu marit/dona està molt greu i li resta poc temps de vida. Per a salvar la seva vida és necessari la pell d'una taronja, però, lamentablement, és poc probable trobar una taronja.

Ho has d'intentar!!! Has de fer tot el possible per salvar la seva vida!!!; deixes la teva parella a un pas de la mort i inicias un viatge desesperat als camps més propers allà on sou.

Després de molt buscar arribes a un hort on veus que hi ha un taronger; sembla que és mort però, quina sort!!! encara conserva una taronja. De sobte, un altre visitant arriba amb les mateixes intencions d'endur-se la taronja.

Tu necessites la taronja, i no et queden més que pocs minuts per a salvar la vida de la teva parella.

ACONSEGUEIX-LA!

CANDIDAT B

Estem a l'any 2127. Un desastre nuclear ha eliminat totes les plantes de la terra. La misèria i les malalties són quotidianes en el dia a dia de l'anomenada nova humanitat.

El teu marit/dona està molt greu, i li resta poc temps de vida. Per a salvar la seva vida és necessari el suc d'una taronja, però, lamentablement, és poc probable trobar una taronja.

Ho has d'intentar!!! Has de fer tot el possible per salvar la seva vida!!!; deixes la teva parella a un pas de la mort i inicias un viatge desesperat als camps més propers allà on sou.

Després de molt buscar arribes a un hort on veus que hi ha un taronger; sembla que és mort però, quina sort!!! encara conserva una taronja. De sobte, un altre visitant arriba amb les mateixes intencions d'endur-se la taronja.

Tu necessites la taronja i no et queden més que pocs minuts per a salvar la vida de la teva parella.

ACONSEGUEIX-LA!

A partir d'aquesta dinàmica s'espera que els joves hagin utilitzat un estil d'afrontament al conflicte. L'ideal és que es puguin adonar que si parlen i negocien s'adonaran que, malgrat tenir interessos comuns (la taronja), cada un d'ells perseguia coses diferents, un el suc i l'altre la pell. És important remarcar que les actituds col·laboradores són les que ens permeten construir relacions positives entre les persones i que si s'arriba a un acord i es negocia, tots dos acaben guanyant.

L'actitud de voler sempre guanyar (competir), no respectar a l'altre, ni preocupar-se, entorpeix i destrueix. Només pensa en el seu propi benefici,

possiblement aconseguim el que volíem, però es perd una amistat, una parella, un familiar, si de manera sistemàtica utilitzo aquest estil. No és una bona manera de resoldre els conflictes amb els demés, perquè utilitzem formes desagradables, que intimiden i rebaixen a la persona que tenim al davant.

L'acomodació seria l'altre extrem, és quan em preocupo massa per l'altre i poc de mi, cedeixo en tot, i m'oblido de defensar allò que per mi és important o just.

L'evitació és quan no faig res per solucionar-ho, pot ser útil quan l'altre està massa enfadat i podem preveure que sigui impossible parlar, o quan s'ha intentat però no veiem en l'altre cap intenció o voluntat per parlar. En aquest cas tots dos perden. En determinats casos, per tant, pot ser útil evitar a certes persones amb les quals és impossible que em pugui arribar a entendre. No sempre parlant solucionem les coses, cal que l'altre també posi de la seva part.

Per últim la col·laboració seria el més semblant a l'estil comunicatiu assertiu que vam veure en la sessió de comunicació. Em preocupo d'allò "meu" però sense desconsiderar ni menysprear el que l'altre demana, vol o necessita. Intento arribar a un acord i, en cas que ho aconseguixi, tots dos surten guanyant. L'altre persona també té una actitud oberta, dialogant i flexible.

e) Resum

Avui hem vist que les actituds es poden canviar i que depèn únicament de nosaltres que això sigui possible. Prèviament a un canvi d'actitud, cal una voluntat perquè això passi, i això ens ve donat perquè valorem les conseqüències del que ens ha passat com a negatives per a nosaltres. Per això cal aturar-nos a pensar i veure què no ens està funcionant bé per començar a fer canvis d'actituds.

Davant determinats conflictes, els quals poden venir donats per una mala comunicació (tal com vàrem veure a les sessions anteriors), o per tenir punts de vista diferents i interessos comuns, acostumem a adoptar actituds egoistes (competir), passives (acomodar o evitar) o col·laboradores. Si vull conservar la relació (preocupació per l'altre), però també fer-me valer i defensar el que per

mi és just o desitjo, utilitzaré una actitud col·laboradora. Aquesta actitud implica tenir obertura (cosa que em permetrà escoltar), confiança en l'altre (cosa que em permetrà voler dialogar) i tenir clar quin és el meu missatge (que vull, com em sento). Però, no sempre les persones es volen entendre; a vegades, el conflicte no es pot resoldre, cal voluntat d'entesa per totes dues parts.

f) Treball individual

Es proposa realitzar una activitat que consisteix en quatre situacions i on cada situació hi ha quatre maneres diferents de respondre. Aquestes quatre maneres corresponen als diferents estils de conflicte treballats a nivell grupal els quals ha d'identificar el jove. A més, l'educadora pot repassar conjuntament amb el jove l'estil que amb més freqüència utilitza el jove.

Identificar l'estil de cada persona ajuda a entendre el seu punt de vista, com viu la situació. Algunes preguntes que poden ajudar a la reflexió són:

Quina és la resposta que acostumo a donar amb més freqüència? Quines conseqüències comporta? Quina responsabilitat té ell/a davant la resposta seleccionada? La resposta escollida, compleix els tres criteris d'adequació de l'estil (practicitat, resolució i component ètic)? Considero que és l'adequada? Què suposaria escollir una altra? Per què no l'escullo? Quins beneficis hi ha entre escollir una o una altra? M'agradaria canviar-la? En cas afirmatiu, què podria fer per canviar-la?

SITUACIONS

«La festa»

La Marta i tu aneu a una festa amb el seu xicot. Ell és dos anys més gran i no ha parat de beure alcohol i de comportar-se grollerament amb les noies. Tu ho has passat molt malament i només esperaves el moment de marxar. La Marta sembla no adonar-se de res i està realment encantada de sortir amb aquest noi. Com que prevèieu que faríeu tard, la Marta t'ha convidat a quedar-te a dormir a casa seva i, lògicament, comenteu la festa. La Marta vol saber què opines del seu xicot.

Què li dius?

1. Li dius el que penses sense ofendre. Escoltes els motius pels quals a la Marta li agrada aquest noi. Vas amb molt de compte a l'hora de manifestar la teva opinió.
2. Li dius que tens molta son i que ja en parlareu un altre moment.
3. Mires de convèncer-la de com és el noi en realitat, ja que ella n'està massa enamorada i no se n'adona.
4. Intentes manifestar la teva opinió però quan veus que la Marta està molt segura del seu xicot, penses que, probablement, estàs equivocada.

«L'equip de futbol»

L'equip de futbol del teu poble ha perdut dos partits seguits. Tu ets el germà gran d'un dels jugadors i creus que ni l'entrenador ni cap company es preocupa d'acompanyar a uns jugadors que no tenen com desplaçar-se quan juguen fora; durant setmanes, ho has hagut de fer tu. Tu tens un altre germà que juga a bàsquet i no el pots acompanyar ni veure jugar gairebé mai. Fa quinze dies vas dir que tenies el cotxe espatllat per forçar a algú a assumir la seva part de responsabilitat. El resultat ha estat que només han comparegut cinc jugadores cada partit i, sense ningú a la reserva, està clar que sempre perdran.

Què fas?

1. Decideixes parlar amb la presidenta del Club i li dius que o bé arregla la situació o es queda sense jugadors.
2. Consideres que no té cap importància perdre els partits i que l'important és participar.
3. Decideixes parlar amb les famílies dels jugadors per esbrinar com és que no ofereixen suport a aquests joves. Expliques com et trobes i escoltes les seves raons. Mireu de posar-vos d'acord entre tots/es.
4. No vols portar problemes i decideixes seguir fent el transport.

«El cinema»

Avui és el dia de l'espectador i els teus amics Juan Carlos, Rubén, Antonio, Iván i tu heu quedat per anar-hi. Heu de decidir quina pel·lícula aneu a veure. A tu t'agraden els thrillers, al teu amic Antonio les pel·lícules de ciència ficció i a la resta els hi és igual. Les darreres dues pel·lícules que heu anat a veure eren de ciència ficció i l'Antonio és qui sempre ha escollit. Tu tens moltes ganes de veure l'última pel·lícula que ha sortit "Non stop (sense escales)"; t'han dit que és molt emocionant i que estàs amb un "ai" tota la pel·lícula. Proposes tot il·lusionat veure la pel·lícula, però l'Antonio diu que no, que millor veure l'última de ciència ficció que hi hagi a cartellera. La resta d'amics no diuen res. Tu t'has quedat sorprès davant la reacció de l'Antonio.

Què fas?

1. Entres a veure la pel·lícula que diu l'Antonio i quan s'acaba dius que tens molta pressa i marxes cap a casa.
2. T'acostes a l'Antonio per dir-li que segurament és una pel·lícula molt bona i que segur que us ho passareu molt bé.
3. Discuteixes amb l'Antonio i decideixes que el millor és que cada u entri a veure la pel·lícula que més li agradi.
4. Dius a l'Antonio que et sap greu que no tingui en compte quina pel·lícula volen veure la resta. Proposes que cada u digui quina pel·lícula vol veure i aneu a la més votada.

«La porra»

L'altre dia vàreu fer una porra pel partit futbol. Vas guanyar tu i vas decidir anar-te'n amb uns amics a menjar unes hamburgueses i convidar-los amb els diners de la porra. Al cap d'uns dies et vas trobar amb l'Albert, és un dels teus millors amics i feia molt que no el veies perquè està molt ocupat "amb els seus nous amics del barri". Et va preguntar què vas fer amb els diners de la porra. Tu et vas quedar aturat perquè no sabies què respondre. Saps que li sabrà greu que no l'hagis convidat. Ho volies fer, però estàs dolgut perquè últimament no et diu res.

Què fas?

1. Quan veus a l'Albert aprofites l'ocasió i li dius que vols quedar amb ell per parlar de com et sents. Estàs disposat a escoltar-lo però també vols explicar el teu punt de vista.
2. Dius a l'Albert que no té sentit continuar sent amics quan ell passa de tu.
3. Comentes a l'Albert que vas convidar a uns amics. Ell et diu que també està sortint amb un altre grup de nois, que aquestes coses passen, que vas coneixent a gent nova i comences a sortir amb altre gent. No li dóna importància, de manera que ho deixes així.
4. No vols que li sàpiga greu que no l'hagis convidat i decideixes dir-li que el volies convidar i en aquell moment aneu a menjar una hamburguesa.

SESSIÓ 6. PRESA DE DECISIONS

Per començar la sessió, el dinamitzador introduirà el tema amb una petita aportació teòrica i els participants tindran 4 o 5 fulles molt sintetitzades del contingut.

Per introduir aquesta sessió podríem començar per fer una pregunta sobre el que voldrien ser EN UN FUTUR, quines coses cal saber per poder prendre una decisió que ens ajudi a muntar el nostre FUTUR... Això donarà lloc a establir un feedback que els ajudarà a veure quin tipus de preguntes-respostes necessiten per poder PRENDRE UNA DECISIÓ.

Les Competències d'interacció, són diverses conductes observables com: compartir, parlar per torns, sincerar-se, negociar, acceptar crítiques, no estar d'acord de manera efectiva per intercanviar i resistir la pressió dels companys per no cedir quan no correspon.

Les decisions es poden classificar tenint en compte diferents aspectes, com ho és la freqüència amb què es presenten. Es classifiquen pel que fa a les circumstàncies que afronten aquestes decisions sigui quina sigui la situació per decidir i com decidir.

Les decisions programades són aquelles que es prenen freqüentment, és a dir, són repetitives i es converteix en una rutina prendre; com el tipus de problemes que resol i es presenten amb certa regularitat ja que es té un mètode ben establert de solució i per tant ja es coneixen els passos per abordar aquest tipus de problemes, per aquesta raó, també se les anomena decisions estructurades. La persona que pren aquest tipus de decisió no té la necessitat de dissenyar cap solució, sinó que simplement es regeix per la qual s'ha seguit anteriorment.

Les decisions programades es prenen d'acord amb polítiques, procediments o regles, escrites o no escrites, que faciliten la presa de decisions en situacions recurrents perquè limiten o exclouen altres opcions.

Per exemple, els gerents poques vegades han de preocupar-se pel ram salarial d'un empleat recent contractat perquè, per regla general, les organitzacions

compten amb una escala de sous i salaris per a tots els llocs. Hi ha procediments rutinaris per tractar problemes rutinaris.

En certa mesura, les decisions programades limiten la nostra llibertat, perquè la persona té menys espai per decidir què fer. No obstant això, el propòsit real de les decisions programades és alliberar-nos. Les polítiques, les regles o els procediments que fem servir per prendre decisions programades ens estalvien temps, permetent amb això dedicar atenció a altres activitats més importants.

Les decisions no programades, també anomenades no estructurades, són decisions que es prenen davant de problemes o situacions que es presenten amb poca freqüència, o aquelles que necessiten d'un model o procés específic de solució, per exemple: "Llançament d'un nou producte al mercat", en aquest tipus de decisions és necessari seguir un model de presa de decisió per generar una solució específica per a aquest problema en concret.

PROCÉS DE PRESA DE DECISIONS

1. Identificar i analitzar el problema

Aquesta etapa consisteix a comprendre la condició del moment i de visualitzar la condició desitjada, és a dir, trobar el problema i reconèixer que s'ha de prendre una decisió per arribar a la solució d'aquest. El problema pot ser actual, perquè hi ha una bretxa entre la condició present real i la desitjada, o potencial, perquè s'estima que aquesta bretxa existirà en el futur.

QUÈ?

2. Identificar els criteris de decisió

Consisteix en identificar aquells aspectes que són rellevants al moment de prendre la decisió, és a dir, aquelles pautes de les quals depèn la decisió que es prengui. Moltes vegades, la identificació dels criteris no es realitza en forma conscient prèvia a les següents etapes, sinó que les decisions es prenen sense explicitar els mateixos, a partir de l'experiència personal dels prenedors de decisions. A la pràctica, quan s'han de prendre decisions molt complexes i en

particular en grup, pot ser útil explicitar, per evitar que al moment d'analitzar les opcions es manipulin els criteris per afavorir a una o altra opció de solució òptima.

QUI?

3. Definir la prioritat per atendre el problema

La definició de la prioritat es basa en l'impacte i en la urgència que es té per atendre i resoldre el problema. És a dir, l'impacte descriu el potencial al qual es troba vulnerable, i la urgència mostra el temps disponible que s'explica per evitar o almenys reduir aquest impacte.

QUAN?

4. Generar les opcions de solució

Consisteix a desenvolupar diferents possibles solucions al problema. Si bé no és possible en la majoria dels casos conèixer tots els possibles camins que es poden prendre per solucionar el problema, com més opcions s'hagin va ser molt més probable trobar una que resulti satisfactòria.

COM?

Per generar gran quantitat d'opcions cal una quota important de creativitat. Existeixen diferents tècniques per potenciar la creativitat, com ara la pluja d'idees, les relacions forçades, etcètera.

En aquesta etapa és important la creativitat dels prenedors de decisions.

ON?

5. Avaluar les opcions

Consisteix en fer un estudi detallat de cadascuna de les possibles solucions que es van generar per al problema, és a dir, mirar els seus avantatges i desavantatges, de forma individual pel que fa als criteris de decisió, i una respecte a l'altra, assignant-los un valor ponderat.

En aquesta etapa del procés és important l'anàlisi crítica com a qualitat del prenedor de decisions.

6. Elecció de la millor opció

En aquest pas s'escull l'opció que segons l'avaluació va a obtenir millors resultats per al problema. Hi tècniques (per exemple, anàlisi jeràrquic de la decisió) que ens ajuden a valorar múltiples criteris.

QUINA?

Els següents termes poden ajudar a prendre la decisió segons el resultat que es busqui:

- Maximitzar: Prendre la millor decisió possible.
- Satisfer: Triar la primera opció que sigui mínimament acceptable satisfent d'aquesta manera una meta o objectiu buscat.
- Optimitzar: La que generi el millor equilibri possible entre diferents metes.

7. Aplicació de la decisió

Posar en marxa la decisió presa per així poder avaluar si la decisió va ser o no encertada. La implementació probablement derivi en la presa de noves decisions, de menor importància.

AQUESTA?

8. Avaluació dels resultats

Després de posar en marxa la decisió cal avaluar si es va solucionar o no el problema, és a dir, si la decisió està tenint el resultat esperat o no.

Si el resultat no és el que s'esperava s'ha de mirar si és perquè s'ha de donar una mica més de temps per obtenir els resultats o si, definitivament, la decisió no va ser l'encertada, en aquest cas s'ha d'iniciar el procés de nou per trobar una nova decisió.

QUAN?

El nou procés que s'iniciï en cas que la solució hagi estat errònia, comptarà amb més informació i s'haurà coneixement dels errors comesos en el primer intent.

9. Processos cognitius implicats en la presa de decisions

Igual que en el pensament crític, a la presa de decisions s'utilitzen certs processos cognitius com:

1. Observació: Analitzar l'objectiu, examinar atentament i pudor, entreveure. Inquirir, investigar, escodrinyar amb diligència i cura alguna cosa. Observar és aplicar atentament els sentits a un objecte o a un fenomen, per estudiar-tal com es presenten en realitat, pot ser ocasional o causalment.
2. Comparació: Relació de semblança entre els assumptes tractats. Fixar l'atenció en dos o més objectes per descobrir les seves relacions o estimar les diferències o semblança. Símil teòric.
3. Codificació: Autoconèixer, conèixer qui sóc, qui som i aclarir valors. Fer o formar un cos de lleis metòdic i sistemàtic. Transformar mitjançant les regles d'un codi la formulació d'un missatge.
4. Organització: Curs d'acció més responsable, avaluar opcions per triar el curs d'acció més responsable. Disposició d'arranjament o ordre. Regla o manera que s'observa per fer les coses.
5. Classificació: Ordenar disposant per classes / categories. És un ordenament sistemàtic d'alguna cosa.
6. Resolució: Implementació de la presa de decisions. Terme o conclusions d'un problema, part en què es demostren els resultats.
7. Avaluació: Fer l'assenyalament del rang. Anàlisi i reflexió dels anteriors raonaments i les conclusions.
8. Retroalimentació (feedback): Avaluació dels resultats obtinguts, el procés de compartir observacions, preocupacions i suggeriments, amb la intenció de recaptar informació, a nivell individual o col·lectiu, per intentar millorar el funcionament d'una organització o de qualsevol grup format per éssers humans. Perquè la millora contínua sigui possible, la realimentació ha de ser pluridireccional, és a dir, tant entre iguals com en l'escalafó jeràrquic, en

el qual hauria de funcionar en tots dos sentits, amunt i avall i de baix cap amunt.

Per treballar la presa de decisions una de les activitats proposades podria ser la NASA, en la qual entren els factors que ens corresponen com són: la presa de decisions, la diferència del treball individual i de grup, el saber defensar un criteri i el negociar.

ACTIVITAT LA NASA

Es presenta als alumnes el full amb els quinze elements i el text de la situació concreta.

Han d'anar seguint les indicacions, amb una puntuació individual i, posteriorment, una altra en grup, per arribar al consens.

Primer, se'ls hi llegeix el full amb l'explicació del que han de fer. Per tant, ompliran la puntuació individual, en 10 minuts.

Després, amb el grup, han d'arribar a un consens respecte a la puntuació i escriure-ho a la columna corresponent durant 20 minuts.

Posteriorment, analitzaran els resultats obtinguts segons les indicacions.

Finalment, es veurà que és molt més difícil arribar a uns resultats adequats individualment i que, per tant, és millor el treballar en equip, que és diferent que en grup, s'ha d'arribar a un consens.

f) Treball individual

A partir d'aquest exercici i del que el dinamitzador hagi destacat en l'observació, s'hauria d'anar treballant aquells factors significatius com, per exemple:

- ✓ Defensar el criteri de forma assertiva.
- ✓ Escoltar els altres per contrastar els criteris.
- ✓ Arribar al consens després del diàleg i el feedback.
- ✓ Valorar l'aportació dels altres i la nostra pròpia.

SESSIÓ 7. GESTIÓ DE LES EMOCIONS (I)

a) Objectius

- Identificar les emocions.
- Analitzar les emocions.
- Reflexionar sobre els motius que ens porten a determinades reaccions.

b) Continguts

- Les emocions (identificació i anàlisi).
- L'ansietat i la ira.
- Formes concretes de gestionar les emocions d'ansietat i ira.

c) Introducció

Preguntem als nois i noies el següent: Què vam fer el dia anterior?

A partir de les diferents aportacions sorgides, els recordem que vam estar treballant la presa de decisions i la pressió que pot tenir el grup d'iguals en la presa de les nostres decisions. Els hi preguntem de nou: Què em passa quan prenc una decisió o una altra? Per exemple, si la meva amiga em demana un jersei i jo prenc la decisió de no deixar-li, com em sento?

Arrel de les diferents respostes que diguin (per exemple: bé, malament, estranya, feliç, etc.) se'ls hi pregunta: què són això? Bé, malament, estranya, feliç, etc.?

Això són EMOCIONS, SENTIMENTS. Per tant, a l'hora de prendre decisions em sentiré d'una o altra manera i això farà que actuï d'una manera o d'una altra. Per exemple, si estic feliç, doncs seré amable amb les meves amigues; si estic enfadada, llavors actuaré de forma agressiva o passant de tot. Doncs això és el que treballarem a partir d'ara: LES EMOCIONS I COM LES EMOCIONS TENEN A VEURE A COM JO ACTUO AMB MI I AMB ELS ALTRES.

g) Desenvolupament de la sessió

Una vegada hem introduït la temàtica de la sessió (les emocions), al llarg de la sessió d'avui realitzarem el següent:

Identificar les emocions. El primer que hem de conèixer per poder gestionar les emocions, és saber identificar-les. Per treballar-ho, realitzarem les següents activitats:

- Vídeo. Són cinc talls de diferents dibuixos animats coneguts i propers als joves i en cada un d'ells s'expressa una emoció. En acabar el vídeo, cal que diguin quina emoció és. Cal prendre atenció del que diuen perquè de vegades no diferencien l'acció de l'emoció (per exemple, de vegades diuen "agressiu" en l'escena del *Pato Donald*; en aquest cas no és una emoció, sinó una acció).

- Dau. Asseguts tots en rotllana es passen el dau amb les diferents emoticones en cada una de les cares del dau que expressa una emoció determinada. La dinàmica consisteix que cada u llença el dau i segons l'emoticona que li ha sortit, ha de pensar una situació on es va sentir així. Posem un exemple: si surt l'emoticona 😊 (feliç) "em vaig posar feliç quan el noi que m'agrada em va enviar un whatsapp per veure'ns".

En acabar el vídeo i l'activitat del dau, fem un llistat de els emocions que han sortit i presentem la diapositiva 1 del power point per completar el llistat amb d'altres emocions que potser no han sortit.

Analitzem les emocions. Aquesta part es treballa a partir de l'activitat: PENSO-SENTO ACTUO. Primer de tot se'ls explica que abans de sentir, he pensat i després de sentir, actuo en conseqüència. Per tant, l'ordre que fem és: Pensar (cap), sentir (cor) i actuar (mans) i se'ls hi posa la diapositiva 2 del power point. A continuació, se'ls hi posa tres exemples (diapositiva 3):

QUAN meva amiga Claudia em demana que li deixi la moto PENSO que no ho hauria de fer perquè si li passa alguna cosa després em posaré en problemes. Llavors SENTO que l'estic fallant (decepció), encara que no estic convençuda del tot però no vull que s'enfadi amb mi i parli malament de mi, de manera que vaig actuar deixant-la, sense dir-li res perquè vegi que sóc una enrotllada, però jo no paro de estar angoixada (preocupació) fins que me la torna.

QUAN meu xicot em alça la veu PENSO que no es mereix res en aquest món. SENTO que li odi i va actuar cridant més i acabem barallats (enuig).

QUAN em llevo aviat pels matins PENSO que vaig a aprofitar el dia. SENTO felicitat i alegria i va actuar simpàtica i amablement amb els altres.

Acabats els exemples, se'ls reparteix l'activitat i se'ls explica que ara són ells i elles qui han de pensar en una situació que els hagi passat i han de trobar què

van pensar?, què van sentir? i com van actuar? Se'ls diu que l'exercici és anònim, que ha de fer un exercici de sincerar-se i que després recollirem totes les situacions i les analitzarem conjuntament.

Aquesta activitat els pot resultar difícil. Per això és important que les dinamitzadores de la sessió ajudin individualment a cada un dels joves a realitzar-la.

Una vegada han acabat l'activitat, es recullen totes i es comenten en gran grup: primer es llegeix la situació i després se'ls pregunta:

- Què en penseu de com ha pensat-sentit-actuat aquesta persona davant d'aquesta situació?
- Creieu que ha estat correcte? Per què sí/ per què no?
- De quina altra manera hagués pogut sentir i actuar? L'important es veure que hi ha altres alternatives que ens porten a accions més positives, en el cas d'accions negatives.
- Què necessita per poder sentir i actuar d'una altra manera? Es pot vincular amb el tema de les percepcions.

Acabem l'activitat explicant les diapositives 4, 5 i 6 del power point que ha d'anar acompanyada d'exemples propers als joves per tal de facilitar la comprensió dels continguts ⁵:

5 Autoria: Marcuello, A. *Técnicas de control emocional*.

Les emocions

Les emocions són reaccions naturals que permeten posar-nos en alerta davant determinades situacions que impliquen perill, amenaça, frustració, etc. Els components centrals de les emocions són les reaccions fisiològiques (increment de la taxa cardíaca i de la respiració, tensió muscular, etc.) i els pensaments. És necessari adquirir certes habilitats per gestionar les emocions, ja que una intensitat molt alta pot fer que les persones les visquin com estats desagradables o les portin a realitzar conductes indesitjables.

Davant aquest tipus de situacions en la majoria dels éssers vius solen produir-se una sèrie de reaccions fisiològiques dirigides a posar l'organisme en alerta. En les persones també es produeixen aquestes reaccions, però són més complexes que en els animals ja que aquestes reaccions van acompanyades per pensaments específics, que ens permeten diferenciar un rang major d'emocions. A més, les persones no hem de reaccionar de forma instintiva (per exemple, agredint a allò que ens amenaça o escapant de la situació), sinó que al llarg de la nostra infància aprenem formes de comportar-nos més adequades.

Així en les emocions humanes entren en joc quatre aspectes:

- Una situació concreta
- Una sèrie de reaccions fisiològiques específiques o sensacions (acceleració del pols i de la respiració, tensió muscular, etc.)
- Uns pensaments determinats
- Un tipus de respostes concretes apropiades per aquesta situació

L'ansietat i la ira són reaccions naturals i positives que tenim per posar-nos en alerta davant determinades situacions, que són considerades com a perilloses. Però també poden ser emocions negatives que no funcionen com haurien, activant-ne davant estímuls inofensius i provocant malestar i conductes inadequades. Comprendre, conèixer i admetre les emocions es el procediment per poder controlar-les.

L'ansietat

L'ansietat és una d'aquestes emocions que s'ha de saber gestionar perquè són viscudes com a desagradables i poden provocar conductes inapropiades, especialment quan es produeixen davant contextos socials (per exemple parlar en públic) o davant situacions que no tenen cap perill (per exemple pujar en ascensor, sortir al carrer, etc.).

L'ansietat consisteix en un conjunt de sentiments de por, inquietud, tensió, preocupació i inseguretat que experimentem davant situacions que considerem amenaçadores (tant física com psicològicament). Això és, l'ansietat, i inclou els següents components:

- Els pensaments i les imatges mentals atemoridores (cognitiu).
- Les sensacions físiques que es produeixen quan estem nerviosos o enfadats (fisiològic).
- Els comportaments que són la conseqüència de la resposta d'ansietat (conductual).

A l'ansietat, com en qualsevol altre emoció, juga un paper molt important el tipus de pensaments que tenim i les reaccions físiques experimentades. La manera com ens comportem quan estem ansiosos a mesura és inadequat i interfereix en el nostre funcionament normal. És molt important controlar aquest tipus d'emocions ja que poden afectar seriosament a la capacitat de desenvolupar una vida sana.

La ira

La ira és una altra emoció que pot ser problemàtica. La ira fa referència a un conjunt particular de sentiments que inclouen l'enuig, la irritació, la ràbia, l'enuig, etc. i que solen aparèixer davant una situació en la que no aconseguim el que desitgem. Les reaccions fisiològiques davant la ira són similars a les que es produeixen davant l'ansietat; el que diferencia a una de l'altre és el tipus de situacions que les provoquen, els pensaments que es produeixen en aquestes situacions i les conductes que es desencadenen.

Formes concretes de gestionar les emocions d'ansietat i ira

Els estats emocionals dels que estem parlant són habitualment viscuts de forma negativa i solen donar lloc a conductes inadequades, el que fa que les persones busquin formes d'eliminar-los.

Moltes de les persones desenvolupen estratègies específiques per gestionar les seves emocions. Algunes d'elles poden ser adequades, però també hi ha d'altres que poden ser ineficaces o tenir conseqüències negatives.

RESUM

A l'acabar la sessió es pregunta als joves: què heu après avui?

A partir del que diuen se'ls recorda el següent:

- Tenir clar què és una emoció i la diferència d'una acció; és a dir, que l'acció és la conseqüència de l'emoció (identificar les emocions).
- Els tres passos (pensar-sentir-actuar) per analitzar les emocions i com les situacions poden ser diferents; de quina manera jo les puc sentir i actuar de forma diferent de tal forma que sigui beneficiós tant per mi com pels altres.
- La diapositiva 5.
- La diapositiva 6, recordant que hi ha diferents estratègies per poder gestionar l'ansietat i la ira que ens ocasiona una situació determinada. Nosaltres tenim la capacitat d'elecció. Per tant, de nosaltres depèn que escollim la que més ens beneficiï o la que més ens perjudiqui.

h) Treball individual

Per tal de poder treballar la primera part de la gestió de les emocions a nivell individual a partir del treballat grupalment, es proposa:

- Reprendre la fitxa de sento-penso-actuo del jove i reflexionar vers el que ha posat i aprofundir-hi sol·licitant al jove que posi situacions.
- Reflexionar si ha tingut reaccions com la ira i l'ansietat. En cas afirmatiu, demanar que posi un exemple de cada una de les reaccions i aprofundir en com ha gestionat aquesta situació; si ha estat la manera més adequada; si hagués pogut donar un altre tipus de resposta i quin tipus de resposta hagués pogut ser, etc.

SESSIÓ 8. GESTIÓ DE LES EMOCIONS (II)

a) Objectius

- Gestionar les emocions.
- Transformar les emocions.
- Conèixer tècniques per manejar l'ansietat i la ira.
- Comprendre el procés emocional (identificar, analitzar, gestionar i transformar les emocions).

b) Continguts

- La gestió i la transformació de les emocions.
- Quatre tècniques concretes per gestionar les emocions d'ansietat i ira:
 - *Respiració profunda.
 - *Detenció del pensament.
 - *Relaxació muscular.
 - *Assaig mental.

c) Introducció

Recordem el que vam realitzar la sessió anterior preguntant als joves *Què vam fer l'últim dia?* A partir de les seves aportacions, repassem el contingut. En primer lloc, saber què és una emoció i com es produeix (situació concreta, reaccions fisiològiques, emoció i conducta); conèixer el procés que fem “pensar-sentir-actuar” i per últim ser conscients que davant una situació que em provoqui ansietat i ira, tinc varies opcions per donar resposta; cal escollir aquella que beneficiï tant a mi com amb els altres.

Amb els continguts de la sessió anterior repassats, se'ls hi diu que a la sessió d'avui treballarem com jo puc gestionar les meves emocions, és a dir, com puc regular-me, controlar-me.

d) Desenvolupament de la sessió

1. Una vegada identificada i analitzada l'emoció, cal que sapiguem **gestionar les emocions**. Perquè ho entenguin se'ls fa un símil amb un semàfor. Se'ls explica que el semàfor té tres colors: verd (passar), groc (vigilar perquè es pot posar en vermell en qualsevol moment) i vermell (aturar-se, prohibit passar). Imaginem una situació on em controlo, així com pot ser que un amic meu em digui que no em deixa el jersei. Com que ho entenc, no passa res, em quedo en el verd. En canvi, si aquesta mateixa situació em genera nervis perquè penso que és molt egoista al no voler deixar-me'l, llavors estic al color groc que vol dir, atenció, he d'estar alerta. Si aquesta situació em sobrepassa i se

m'escapa de les mans, passo al color vermell, on de l'enfado he passat a la ràbia, a la ira i m'he descontrolat. Per tant, què he de fer? He de passar del groc al verd una altra vegada, he de trobar la manera d'autoregular-me, de controlar-me perquè les conseqüències han de ser beneficioses tant per mi com pels altres. Se'ls pregunta si això els ha passat alguna vegada i si estan d'acord. En cas afirmatiu, se'ls demana que posin exemples.

2. Què puc fer per què no es posi en vermell el semàfor? El que cal fer és **transformar les emocions**. Per això, tornem a les situacions que havien descrit en l'activitat del dia anterior del "quan... penso... sento..... actuo....." i les transformem en positiu. La diapositiva 8 els pot ajudar a entendre-ho.

3. Se'ls expliquen quatre tècniques per gestionar l'ansietat i la ira (diapositiva 9) i ho provem. Se'ls pregunta què senten amb cada una de les tècniques, si funciona o no funciona. En acabades les quatre, se'ls pregunta si amb alguna es senten millor que amb una altra.

L'explicació de les quatre tècniques és la següent:

En primer lloc es presenten (diapositiva 9). I, a partir d'aquí, ens aturem en cada una d'elles per explicar-les:

Tècnica núm. 1: Respiració profunda

Aquesta tècnica és molt fàcil d'aplicar i és útil per a controlar les reaccions fisiològiques abans, durant i després d'enfrontar-se a les situacions emocionalment intenses.

- Inspira profundament mentre comptes mentalment fins a 4
- Mantingues la respiració mentre comptes mentalment fins a 4
- Deixa anar l'aire mentre comptes mentalment fins a 8
- Repeteix el procés anterior

Del que es tracta és de fer les diferents fases de la respiració de forma lenta i una mica més intensa del normal, però sense arribar a haver de forçar en cap moment. Per comprovar que fas la respiració correctament pots posar una mà al pit i una altra a l'abdomen.

Estaràs fent correctament la respiració quan només se't mogui la mà de l'abdomen en respirar (alguns en diuen també respiració abdominal).

Tècnica núm. 2: Detenció del pensament

Aquesta tècnica es pot utilitzar també abans, durant o després de la situació que ens causa problemes. Aquesta estratègia es centra en el control del pensament. Per posar-la en pràctica has de seguir els següents passos:

Quan et comences a trobar incòmode, nerviós o alterat, pren atenció al tipus de pensaments que estàs tenint, i identifica tots aquells amb connotacions negatives (centrats en el fracàs, l'odi cap a altres persones, la culpabilització, etc.) Vaig donar per a tu mateix "Prou!" Substitueix aquests pensaments per altres més positius. El problema d'aquesta tècnica és que es necessita certa pràctica per identificar els pensaments negatius, així com per donar-los la volta convertir-los en positius. En el següent quadre et presentem alguns exemples:

Pensaments negatius	Pensaments positius
"Sóc un desastre"	"Sóc capaç de superar aquesta situació "
"No puc suportar"	"Si m'esforço tindrè èxit"
"Em sento desbordat"	"Preocupar no facilita les coses "
"Tot sortirà malament"	"Això no serà tan terrible"
"No puc controlar aquesta situació "	"Segur que ho aconseguiré"
"Ho fa a propòsit"	"Possiblement no s'hagi donat compte "que el que fa em molesta"

Tècnica núm. 3: Relaxació muscular

Aquesta tècnica també serveix per aplicar abans, durant i després de la situació, però per al seu ús eficaç requereix entrenament previ. Per la seva pràctica segueix els següents passos: Seu tranquil·lament en una posició còmoda. Tanca els ulls. Relaxa lentament tots els músculs del teu cos, començant amb els dits dels peus i relaxant després la resta del cos fins arribar als músculs del coll i el cap. Un cop hagi relaxat tots els músculs del teu cos, imagina't en un lloc pacífic i relaxant (per exemple, estirat en una platja). Qualsevol que sigui el lloc que triïs, imagina't totalment relaxat i despreocupat. Imagina't en aquest lloc el més clarament possible. Practica aquest exercici tan

sovint com sigui possible, almenys una vegada al dia durant uns 10 minuts en cada ocasió. Si t'ha convençut la utilitat de l'exercici, recorda que has de practicar per arribar a automatitzar el procés i aconseguir relaxar-te en pocs segons.

Tècnica núm. 4: Assaig mental

Aquesta tècnica està pensada per a ser utilitzada abans d'afrontar situacions en les que no ens sentim segurs. Consisteix simplement en imaginar-te que estàs en aquesta situació (per exemple, demanant-li a algú que surti amb tu) i que ho estàs fent bé, al mateix temps que et sents totalment relaxat i segur. Has de practicar mentalment el que vas a dir i fer. Repeteix això diverses vegades, fins que comencis a sentir-te més relaxat i segur de tu mateix.

4. Diapositiva 10 on s'emfatitza la importància de la única responsabilitat del que un sent i com actua en conseqüència és la d'un mateix. Per tant, cal que cada u de nosaltres pensi molt bé quines decisions prenc, perquè les decisions són accions. Tenir en compte que les decisions estan carregades de valors tal i com vam veure en sessions anteriors. Per tant, com que cada u té uns valors diferents als valors d'uns altres, cada u prendrà una decisió diferent davant d'una mateixa situació. Així que, recordant també el que es va fer en sessions anteriors, cal que cada u prengui les seves pròpies decisions sense influència ni pressió de ningú.

5. A mode de resum i conclusió realitzem dues activitats. La primera, l'activitat dels meus amics i amigues. Contestar a les preguntes plantejades en parella. I, la segona activitat, consisteix en el següent: se'ls dóna un full en blanc a cada u. De forma individual han d'escriure en el seu paper alguna cosa que li agradi fer molt. Se'ls deixa un minut perquè pensin (per exemple, m'agrada jugar a futbol) i després pensar en alguna cosa d'aquesta activitat que no li agrada (per exemple, no m'agrada anar als entrenaments o no m'agrada fer-me la bossa). Fan una ratlla i, a sota, han de pensar en una activitat que no els hi agradi res. (Per exemple: no m'agrada matinar). I d'aquesta "activitat", algo que sí que els hi agradi (per exemple, aprofito més el dia). És una activitat individual que no s'ha de posar en comú, simplement ens serveix per reflexionar. Se'ls pregunta:

què ha passat? Si us agrada tant fer aquesta activitat, com és que heu posat algo que no? I de la que no us agrada fer gens, heu trobat alguna cosa positiva?

REFLEXIÓ: totes les situacions són POSITIVES, depèn de com la percebim. Depèn del nostre PENSAMENT, tindrem un SENTIMENT i una ACCIÓ.

RESUM

Les idees clau de la sessió d'avui, són les següents:

- Com em puc controlar? Podem regular les emocions a partir de prendre consciència del “semàfor” i de les tècniques per gestionar la ira i l'ansietat.
- Tenir en compte l'assumpció de responsabilitat que tenim cada u de nosaltres quan reaccionem d'una manera o d'una altra. Cada u és responsable de les seves pròpies accions.
- Podem transformar les situacions en positiu.

e) Treball individual

Es proposa realitzar un qüestionari que avalua la capacitat de gestió emocional. És molt llarg però és una eina útil que ens serveix per poder conèixer millor al jove en aquesta dimensió i aprofundir en les necessitats que es detectin. És recomanable analitzar les respostes amb el jove per tal de reflexionar conjuntament.

SESSIÓ 9. RECONeixEMENT I CLOENDA

a) Objectius

- Identificar les potencialitats pròpies i dels altres.
- Recopilar els continguts treballats i les tècniques emprades per assolir-los.
- Reajustar expectatives dels joves vers el programa.

b) Continguts

- Què és l'autoestima?
- Importància de l'autoestima.
- Aprenentatges adquirits al llarg del programa.

c) Competència

- Afectiva
- Interacció
- Cognitiva

d) Introducció

Es recorda la sessió anterior de les emocions.

e) Desenvolupament de la sessió

Iniciem aquesta activitat com a cloenda de les sessions, venim de treballar la gestió de les emocions i amb aquesta activitat volem marxar amb un reconeixement de l'esforç i de les coses que fem bé! No es tracta treballar de manera exhaustiva l'autoestima, però sí fer una dinàmica que els permeti identificar certes qualitats tant seves com dels altres i expressar-les de manera adequada.

Per tancar el programa proposem fer l'activitat del paperògraf per recopilar la feina feta, els continguts apresos i les tècniques emprades. Això ens permetrà poder reajustar amb els joves les expectatives dipositades en el programa i fer un retorn de tota la feina feta, convertint-ho en un reconeixement cap a ells.

Benvinguda i breu recordatori de la sessió anterior. Recordarem que podem incidir en els nostres pensaments per així tenir sentiments positius i actuar en conseqüència. Podem recordar quina de les tècniques hem emprat per gestionar les emocions negatives i si ho han intentat en alguna ocasió els dies anteriors.

Iniciem l'activitat llençant als joves algunes preguntes:

COM SOC?

I ELS ALTRES, COM EM VEUEN?

**I NOSALTRES, COM VEIEM ALS
ALTRES?**



No t'has fet mai aquestes preguntes???

Introduïm una definició d'autoestima: L'**AUTOESTIMA** fa referència al concepte que tenim de nosaltres mateixos, segons unes qualitats subjectives, ja que es basa en la percepció que tenim de nosaltres mateixos i la que creiem que tenen els altres de nosaltres i, segons unes qualitats de tipus valoratiu, ja que en funció de les nostres experiències i dels valors que imperen en la nostra cultura, atribuïm a aquestes qualitats un valor **positiu** o **negatiu**.

L'origen de la nostra autoestima es troba en el nostre entorn social, més concretament en les nostres relacions interpersonals més significatives per a nosaltres, així, pares, germans, professors i amics són els que més contribueixen a afavorir o dificultar les experiències socials on podem comprovar les nostres qualitats, en funció del mode en què ens tracten, de com interpreten les nostres conductes i de la informació concreta que ens transmeten sobre nosaltres mateixos.

Admirem a les persones o les detestem en funció de quines qualitats els atribuïm i pensem que tenen.

Sol·licitem als joves que triïn un personatge al que admirin i quines qualitats pensen que té.

Activitat!

1. Per parelles, trieu un personatge
2. Seleccionau les qualitats que té
3. Posada en comú
4. Quines coses positives han fet? Èxits?



A continuació els hi posem un llistat de qualitats, les llegim en veu alta i preguntem dubtes.

QUALITATS

Sincer/sincera	Positiu/positiva	Agradable
Entusiasta	Confiat/confiada	generós/generosa
solidari/solidària	Raonable	Agraït/agraïda
Enèrgic/enèrgica	Cordial	honest/honesta
Tendre	respectuós/respectuosa	Alegre
Equilibrat	Creatiu/creativa	honrat/honrada
Tolerant	Responsable	Amable
tranquil/tranquil·la	Dialogant	humà/humana
obert/oberta	senzill/senzilla	Amb sentit de l'humor
Bondadós/bondadosa	Segur/segura	Independent
Optimista	Diligent	Atrevit/atrevida
Coherent	Sensible	just/justa
ordenat/ordenada	Decidit/decidida	Altruista
Compassiu/compassiva	Serè/serena	Madur/madura
Pacient	Divertit/divertida	Amical
Comprensiu/comprendiva	simpàtic/simpàtica	modest/modesta
Persistent	Eficaz	Autèntic/autèntica
	Comunicatiu/comunicati va	

Els hi demanem que triïn quines qualitats el defineixen del llistat, les apunten i després les posem en comú. Els altres aporten comentaris, si estan d'acord, si el personatge que ell han triat també la té,...

A continuació els hi demanem que ens diguin coses positives que fan o han fet aquests personatges i quins són o han estat els seus éxits.

COSES QUE FAIG BÉ

Cuido a mis amigos	Me gusta ayudar a los demás
Escribo bien	Me concentro con facilidad
Tengo buena memoria	Soy trabajador o trabajadora
Pienso antes de actuar	Las dificultades no me desaniman
Soy constante en las cosas que empiezo	Me acepto como soy
Soy deportista	Defiendo mis ideas
Soy buen compañero o compañera	Es difícil que me desanime
Soy colaborador o colaboradora	Me gusta mi aspecto físico
Escucho los demás	Me intereso por las noticias
Sé guardar un secreto	Soy educado o educada
Comparto con los demás	Aprendo con facilidad
Me esfuerzo	Consigo lo que me propongo
Bailo bien	Reconozco mis errores
Canto bien	Me entretengo con facilidad
Soy bueno o buena en algunos juegos	Aprendo de los errores
Leo bien	Intento resolver mis propios problemas
Tengo buenas ideas	Tengo capacidad de motivarme
Soy ordenado u ordenada	Suelo defenderme de las injusticias
Dibujo bien	No me dejo llevar por los demás
Cuido mi salud	Me gusta aprender cosas nuevas
Caigo bien a los demás	Ayudo en casa
Me porto bien en casa	Me relaciono con la gente con facilidad

El dinamitzador indica als joves que dibuixin un arbre en un foli, amb les seves arrels, branques, fulles i fruits. En les arrels escriuran les qualitats positives que cada u creu tenir, a les branques, les coses positives que fan i ls fruits, els èxits o triomfs.

Es pot posar música clàssica de fons per a ajudar-los a concentrar-se i relaxar-se. Una vegada acaben, han d'escriure el seu nom i els seus cognoms en la part superior del dibuix.

A continuació, cadascú farà una explicació del seu dibuix i parlarà de l'arbre en primera persona, com si fos l'arbre.

Després ens aixecarem (farem un tomb pel bosc) amb el dibuix enganxat al pit, i els altres companys li faran retorn del que veuen: de manera que cada vegada que et trobis un arbre els altres llegiran en veu alta el que hi ha escrit "Tu ets..." "Tu fas..." "tu has aconseguit..."

A continuació, es fa la posada en comú, en el transcurs de la qual, cada participant pot afegir "arrels" i "fruits" que els altres li reconeixen i indiquen.

Un cop finalitzada l'activitat el dinamitzador pot llançar les següents preguntes per comentar l'activitat:

- Com us heu sentit durant el passeig pel bosc?
- Com heu reaccionat quan els vostres companys han dit les vostres qualitats en veu alta?
- Quin arbre, a més del vostre, us ha agradat?
- Quin company ha dibuixat un arbre semblant al vostre?
- Com us sentiu després d'aquesta activitat?

Un cop finalitzada aquesta activitat i com a cloenda final de tot el programa, portarem a terme l'activitat del **Paperògraf**:

La persona dinamitzadora presenta l'activitat, explicant que no volem marxar sense fer una mirada enrera i recordar entre tots que hem treballat al llarg de les sessions:

- Treball de tres preguntes: la persona dinamitzadora planteja tres qüestions:
 - Què vam fer? (que els joves destaquin els continguts que s'han treballat)
 - Com ho vam fer? (destacar les dinàmiques, el seu estat inicial versus el seu estat final en quant a coneixements, habilitats, actituds, valors, etc.).

- Per què ho vam fer? (quina finalitat té participar en el programa, quina utilitat, per què els hi serveix).
- Sessió plenària: a partir de les aportacions dels participants, anem reconstruint el procés, clarificant dubtes, assentant aprenentatges i detectant les coherències i les incoherències del propi programa. Una persona voluntària recull les aportacions en un papelògraf.

f) Treball individual

Fitxa sobre el futur: com s'imagina en uns anys el jove, projectes de futur. A partir d'aquí que pensi quines qualitats té per aconseguir-ho i quines creu que ha de millorar.

Orientar al jove a prendre consciència de les actituds que faciliten aconseguir els objectius personals.

Seria recomanable finalitzar amb l'entrega d'un diploma de participació i un pisolabis.

Annex 5. Taules d'anàlisi de resultats

Taula 34. Anàlisi del indicador "percepció" (1a pregunta)

M'agrada escoltar quan els amics m'expliquen els seus problemes					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Si	28	84,8	84,8	84,8
	No	5	15,2	15,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Acostumo a felicitar als amics quan fan quelcom bé					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Si	27	81,8	81,8	81,8
	No	6	18,2	18,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Em sé posar al lloc de l'altre encara que actüi de manera diferent a la meva					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Si	21	63,6	63,6	63,6
	No	12	36,4	36,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Quan dos amics es barallen, solen demanar-me ajuda					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Si	11	33,3	33,3	33,3
	No	22	66,7	66,7	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Quan algú em parla, escolto amb atenció					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Si	30	90,9	90,9	90,9
	No	3	9,1	9,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
M'agrada dir a una persona que estic satisfet per quelcom que ha fet					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0	3,0	3,0
	Si	22	66,7	66,7	69,7
	No	10	30,3	30,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Acostumo a intervenir en els problemes entre companys					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Si	16	48,5	48,5	48,5
	No	16	48,5	48,5	97,0
	11	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Quan tinc un problema amb algú altre, em poso al seu lloc i miro de solucionar-ho					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Si	20	60,6	60,6	60,6
	No	13	39,4	39,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Si tinc la impressió que algú està molest amb mi, li pregunto per què					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0	3,0	3,0
	Si	20	60,6	60,6	63,6
	No	12	36,4	36,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Taula 35. Anàlisi del indicador “presa de decisions” (1a pregunta)

Confio en ells (amics/gues) per prendre decisions			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Si	24	72,7
	No	9	27,3
	Total	33	100,0
Busco varies solucions i analitzo lo positiu i lo negatiu abans de decidir			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Si	24	72,7
	No	9	27,3
	Total	33	100,0
Deixo que decideixi la resta			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	7	21,2
	No	25	75,8
	Total	33	100,0
Escolto abans la opinió dels amics que coneixen millor el tema			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Total	26	78,8
	Total	33	100,0
Només m'importa el que jo penso y miro que la resta facin el que jo dic			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Si	4	12,1
	No	29	87,9
	Total	33	100,0
Dono la meva opinió i argumento a favor o en contra del que diu la resta			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Si	26	78,8
	No	7	21,2
	Total	33	100,0

Taula 36. Anàlisi de l'indicador "gestió de les emocions"

Algunes coses m'enfaden molt			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	28	84,8
	No	4	12,1
	Total	33	100,0
Em barallo amb gent			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	5	15,2
	No	27	81,8
	Total	33	100,0
Tinc mal geni			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	2	6,1
	Si	10	30,3
	No	21	63,6
	Total	33	100,0
M'enfado amb facilitat			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	2	6,1
	Si	14	42,4
	No	17	51,5
	Total	33	100,0
Quan m'enfado amb algú, em dura molt			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	11	33,3
	No	21	63,6
	Total	33	100,0
Em resulta difícil esperar el meu torn			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	11	33,3
	No	21	63,6
	Total	33	100,0
Sovint penso en els meus sentiments			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	20	60,6
	No	12	36,4
	Total	33	100,0

Estic molt atent als meus sentiments			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	18	54,5
	No	14	42,4
	Total	33	100,0
Em sento responsable dels meus comportaments			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	30	90,9
	No	2	6,1
	Total	33	100,0
Tinc bon caràcter			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	3	9,1
	Si	25	75,8
	No	5	15,2
	Total	33	100,0
Quan estic enfadat, sé identificar les raons			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	28	84,8
	No	4	12,1
	Total	33	100,0
Sempre puc dir com em sento			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	2	6,1
	Si	15	45,5
	No	16	48,5
	Total	33	100,0
Si em sento malament penso en coses agradables			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	14	42,4
	No	18	54,5
	Total	33	100,0
M'esforço per estar de bon humor			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	20	60,6
	No	12	36,4
	Total	33	100,0

Quan m'enfado, actuo sense pensar			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	17	51,5
	No	15	45,5
	Total	33	100,0
Si dono massa voltes a les coses, miro de calmar-me			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdut	1	3,0
	Si	25	75,8
	No	7	21,2
	Total	33	100,0

Taula 37. Valoració dinamitzadors adequació objectius programa al contingut de les sessions

Nom sessió	Poc	Mig	Bastant	Molt	Total
Coneixement del grup i Comunicació1		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)
Comunicació2			2 (40%)	3 (60%)	5 (100%)
Percepció	1 (20%)		2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Estils d'enfrontament al conflicte		1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	4 (100%)
Presca de decisions i valors	1 (20%)		2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestió de les emocions1			1 (20%)	4 (80%)	5 (100%)
Gestió de les emocions2			3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconeixement i cloenda		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)

Taula 38. Valoració dinamitzadors sobre els recursos

Nom sessió	Poc	Mig	Bastant	Molt	Total
Coneixement del grup i Comunicació1	1 (20%)	2 (40%)		2 (40%)	5 (100%)
Comunicació2			2 (40%)	3 (60%)	5 (100%)
Percepció	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Estils d'enfrontament al conflicte	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)		4 (100%)
Presa de decisions i valors		1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	4 (100%)
Gestió de les emocions1		2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	5 (100%)
Gestió de les emocions2			3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconeixement i cloenda		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)

Taula 39. Valoració dinamitzadors sobre la temporització

Nom sessió	Poc	Mig	Bastant	Molt	Total
Coneixement del grup i Comunicació1		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Comunicació2	1 (20%)		3 (60%)	1 (20%)	5 (100%)
Percepció		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Estils d'enfrontament al conflicte	1 (25%)		1 (25%)	2 (50%)	4 (100%)
Presa de decisions i valors		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestió de les emocions1		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)
Gestió de les emocions2		3 (60%)		2 (40%)	5 (100%)
Reconeixement i cloenda		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)

Taula 40. Valoració dinamitzadors sobre aspectes a canviar

Canviaries quelcom?				
Sessió	Aspectes logístics	Durada	Horari	Total
Comunicació 2	0,0%	1 100,0%	0,0%	1 100,0%
Percepcions	0,0%	1 100,0%	0,0%	1 100,0%
Conflicte	2 100,0%	0 ,0%	0,0%	2 100,0%
Presa de decisions i valors	0 ,0%	0,0%	1 100,0%	1 100,0%
Emoció 1	1 100,0%	0,0%	0,0%	1 100,0%
Emoció 2	1 100,0%	0,0%	0,0%	1 100,0%

Taula 41. Valoració dinamitzadors sobre adequació del contingut

Nom sessió	Poc	Mig	Bastant	Molt	Total
Coneixement del grup i Comunicació1	1 (20%)	1 (20%)	2 (40%)	1 (20%)	5 (100%)
Comunicació2		2 (40%)		3 (60%)	5 (100%)
Percepció		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Estils d'enfrontament al conflicte	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	4 (100%)
Presa de decisions i valors	1 (20%)		2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestió de les emocions1			3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestió de les emocions2		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconeixement i cloenda	1 (20%)		1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)

Taula 42. Valoració dinamitzadors sobre els desenvolupament de les activitats

Nom sessió	Poc	Mig	Bastant	Molt	Total
Coneixement del grup i Comunicació1		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Comunicació2			3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
Percepció		2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	5 (100%)
Estils d'enfrontament al conflicte	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)		4 (100%)
Presca de decisions i valors		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestió de les emocions1		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)
Gestió de les emocions2		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconeixement i cloenda		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)

Taula 43. Valoració dinamitzadors sobre el material

Nom sessió	Poc	Mig	Bastant	Molt	Total
Coneixement del grup i Comunicació1		3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	5 (100%)
Comunicació2		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)
Percepció		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Estils d'enfrontament al conflicte	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	4 (100%)
Presca de decisions i valors	1 (20%)	2 (40%)		2 (40%)	5 (100%)
Gestió de les emocions1		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestió de les emocions2		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconeixement i cloenda			3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)

Taula 44. Valoració dinamitzadors sobre sdequació al grau de maduració dels joves

Nom sessió	Poc	Mig	Bastant	Molt	Total
Coneixement del grup i Comunicació1		2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	5 (100%)
Comunicació2			4 (80%)	1 (20%)	5 (100%)
Percepció		3 (60%)	2 (40%)		5 (100%)
Estils d'enfrontament al conflicte		1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	4 (100%)
Presa de decisions i valors			4 (80%)	1 (20%)	5 (100%)
Gestió de les emocions1			4 (80%)	1 (20%)	5 (100%)
Gestió de les emocions2		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconeixement i cloenda		1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	5 (100%)

Taula 45. Valoració dels joves sobre les sessions

T'ha agradat la sessió d'avui?		
Sessió	Si	No
Comunicació 1	30 (100%)	0
Comunicació 2	21 (100%)	0
Percepcions	20 (95,2%)	1 (4,8%)
Conflicte	27 (96,4%)	1 (3,6%)
Presa de decisions i valors	18 (94,7%)	1 (5,3%)
Emoció 1	19 (95%)	1 (5%)
Emoció 2	22 (95,7%)	1 (4,3%)
Tancament	15 (93,8%)	1 (6,3%)
Total	172 (96%)	6 (3,4%)

Taula 46. Valoracions dels joves sobre “Què he après?”

Què he après?							
Sessió	Habilitats socials	Res	Autocontrol	Moltes coses	Habilitats socials i autocontrol	Continguts	Total
Comunicació 1	10 35,7%	3 10,7%	4 14,3%	1 3,6%	2 7,1%	8 28,6%	28 100,0%
Comunicació 2	9 42,9%	0 ,0%	1 4,8%	1 4,8%	1 4,8%	9 42,9%	21 100,0%
Percepcions	0 ,0%	0 ,0%	13 61,9%	2 9,5%	1 4,8%	5 23,8%	21 100,0%
Estils de resposta al conflicte	1 3,7%	0 ,0%	13 48,1%	3 11,1%	1 3,7%	9 33,3%	27 100,0%
Preses de decisions i valors	1 5,9%	1 5,9%	5 29,4%	3 17,6%	1 5,9%	6 35,3%	17 100,0%
Emoció 1	0 ,0%	3 15,0%	5 25,0%	4 20,0%	1 5,0%	7 35,0%	20 100,0%
Emoció 2	1 4,5%	1 4,5%	8 36,4%	2 9,1%	1 4,5%	9 40,9%	22 100,0%
Tancament	3 23,1%	3 23,1%	4 30,8%	2 15,4%	0 ,0%	1 7,7%	13 100,0%
Total	25 14,8%	11 6,5%	53 31,4%	18 10,7%	8 4,7%	54 32,0%	169 100,0%

Annex 6. Jornades Mundet



JORNADA FINAL DEL CURS “JOVES I COMPETÈNCIES SOCIALS”

4 juliol 2014. Saló de Graus de la Facultat de Pedagogia. Edifici Migdia I, 4t pis

11'00h Arribada i benvinguda

11'15h **Obertura oficial** a càrrec de la *Dra. Mercedes Torrado Fonseca*, Directora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

11'30h **Presentació de Narratives Digitals** a càrrec de la *Dra. Carme Panchon Iglesias*, Vicerectora d'Administració i Organització de la Universitat de Barcelona i Professora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia.

12h **Lliurament de Diplomes** a càrrec del *Sr. Joaquim Clavaguera Vilà*, Director General d'Execució Penal a la Comunitat i de Justícia Juvenil, i de la *Dra. Carme Panchón Iglesias*, Vicerectora d'Administració i Organització de la Universitat de Barcelona i Professora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia.

12.30h **Tancament de la Jornada i Píscolabis**

Organitza:



Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona

DIPLOMA:

CERTIFICA QUE:..... amb DNI

HA ASSISTIT AMB APROFITAMENT AL CURS:

COMPETÈNCIES SOCIALS PER A LA GESTIÓ POSITIVA DE CONFLICTES

Amb una duració de 12 hores durant el mesos d'abril, maig i juny de 2014.

**SIGNATURA DE LA
COORDINADORA**

**SIGNATURA DE
L'INTERESSAT/ADA**

Barcelona, 04 de juliol de 2014