

Àmbit d'execució penal

Ajuts a la investigació 2017

L'aprenentatge servei com a innovació metodològica a medi obert

Autores

Esther Luna González, Elena Monllaó Manzanares, Berta
Palou Julián, Carme Panchón Iglesias,
M^aPaz Sandín Esteban, Miquel Àngel Tapias Jaén

Any 2018

L'aprenentatge servei com a innovació metodològica a medi obert

Coordinadora:

Esther Luna González

Investigadores:

Elena Monllaó Manzanares

Berta Palou Julián

Carme Panchón Iglesias

M^aPaz Sandín Esteban

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.

Avís legal



Aquesta obra està subjecta a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca) el text complet de la qual es troba disponible a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/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.

Agraïments

A la Fundació Ampans per la seva acollida i el seu suport en el projecte.

Al professorat i alumnat de l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona per facilitar la realització del projecte d'ApS.

A Fernando Seminario Gil pel seu suport en l'execució d'un dels projectes d'aprenentatge servei.

Al Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada per creure en aquest projecte.

A Isma de la UEC "La Clau" de Manresa per la seva orientació i suport en un dels projectes.

Sumari

| | |
|---|----|
| 1. Introducció | 8 |
| 2. Objectius..... | 11 |
| 3. Justícia Juvenil i el treball amb la comunitat..... | 12 |
| 4. L'aprenentatge servei, què és?..... | 18 |
| 4.1. L'ApS com una pràctica educativa innovadora? | 19 |
| 4.2. Beneficis educatius de l'ApS | 23 |
| 4.3. Etapes d'un projecte d'ApS..... | 26 |
| 4.4. I per què ApS? | 30 |
| 5. La integració: una necessitat | 33 |
| 6. Metodologia | 39 |
| 6.1. Disseny de la investigació avaluativa | 41 |
| 6.1.1. El Pla d'Avaluació | 41 |
| 6.1.1.1. Qüestions d'avaluació que orienten la investigació..... | 41 |
| 6.1.1.2. Fases del desenvolupament de la investigació avaluativa..... | 43 |
| 6.1.1.3. Mostra | 47 |
| 6.1.1.4. Equip d'avaluació | 47 |
| 6.1.2. El pla de recollida d'informació | 48 |
| 6.1.2.1. Els criteris i indicadors d'avaluació que guien la recollida d'informació | 49 |
| 6.2. Estratègies de recollida d'informació..... | 52 |
| 6.2.1. Entrevista..... | 52 |
| 6.2.2. Observacions..... | 55 |
| 6.2.3. Valoracions dinamitzadores..... | 57 |
| 6.2.4. Valoracions joves..... | 58 |
| 6.2.5. Grup de discussió | 59 |
| 6.2.6. Dinàmica..... | 61 |
| 6.2.7. Diari reflexiu..... | 62 |

| | |
|---|-----|
| 6.2.8. Reunions equip de treball | 63 |
| 6.3. Relació de les estratègies de recollida d'informació amb els seus objectius..... | 64 |
| 6.4. Rigor científic de la investigació | 65 |
| 7. Resultats..... | 70 |
| 7.1. Avaluació inicial: diagnòstic inicial dels joves..... | 70 |
| 7.1.1. Objectius, qüestions avaluatives i tècniques de recollida d'informació | 70 |
| 7.1.2. Els projectes d'Aprenentatge Servei..... | 80 |
| 7.1.2.1. Entrenem a futbol!..... | 80 |
| 7.1.2.2. El projecte de Cultura marroquí | 85 |
| 7.2. Aplicació i avaluació processual de l'ApS | 90 |
| 7.2.1. Objectius, qüestions avaluatives i tècniques de recollida d'informació | 90 |
| 7.3. Avaluació dels resultats..... | 111 |
| 7.3.1. Objectius, qüestions avaluatives i tècniques de recollida d'informació | 111 |
| 8. Conclusions | 129 |
| 9. Referències bibliogràfiques..... | 133 |

Annexos

| | |
|--|-----|
| Annex 1. Entrevista estructurada joves | 139 |
| Annex 2. Entrevista semiestructurada..... | 146 |
| Annex 3. Observació | 150 |
| Annex 4. Fitxa Valoració Dinamitzadora | 152 |
| Annex 5. Fitxa valoració joves..... | 154 |
| Annex 6. Grup discussió joves | 155 |
| Annex 7. Grup discussió agents territori i tècnics..... | 157 |
| Annex 8. Dinàmica | 160 |
| Annex 9. Material per orientar la preparació dels entrenaments | 164 |

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.

El concepte de la intervenció educativa amb menors 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*.

La intervenció educativa en la jurisdicció de menors 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*.

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 realitzen un acompanyament socioeducatiu per tal de possibilitar les condicions necessàries (personals, familiars i de l'entorn) per progressar.

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.

A Catalunya, des de fa anys, l'Execució Penal a la Comunitat per justícia juvenil compta amb una xarxa de professionals especialitzats estesa per tot el territori català per donar resposta a diferents serveis per a persones menors d'edat.

Més recentment, i amb l'aprovació de l'Estatut de la Víctima, es comença a ampliar i a desenvolupar la Justícia Restaurativa, l'objectiu de la qual és contribuir a restaurar les relacions de convivència i reparar el dany causat a través de crear comunitat. Al seu torn, reclama "reivindicar la veu de la víctima i de la comunitat en el procés d'administració de justícia".

La posada en marxa de la llei 11/1985, derogada per tot el conjunt normatiu posterior, però va permetre introduir canvis transcendentals en la consideració del menor infractor. Destacant, entre altres, aspectes com:

- La consideració que l'individu es troba en constant evolució i que necessita ajuda per evolucionar positivament.
- 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).

Normatives posteriors d'àmbit estatal i europeu, fan èmfasi en la necessitat d'incorporar i tenir en compte l'entorn immediat des de l'etapa inicial fins al seguiment posterior. L'elaboració de l'informe tècnic que preveu l'article 27.1 de la llei 5/2000, destaca els aspectes fonamentals que haurà de contenir aquest informe "la situació psicològica, educativa i familiar del menor així com sobre el seu entorn social i qualsevol altra circumstància rellevant". En aquest sentit, pel que fa a l'estructura de l'informe d'assessorament, un dels elements a tenir en compte és: "valorar la problemàtica més rellevant del menor, destacant possibles situacions de risc, les necessitats socioeducatives i les possibilitats de recursos del seu entorn".

El treball amb la comunitat és imprescindible per a la seva reinserció i en aquesta direcció les Regles Europees del Consell d'Europa per a infractors

menors d'edat sotmesos a sancions o mesures (2008) contenen diversos apartats. Subratllem la Regla 12 "En molts països, la legislació en matèria de menors, dóna prioritat a la mediació i a la justícia restaurativa com a mètodes alternatius als procediments formals en diverses etapes de la justícia juvenil" i la Regla 15 "Remarca l'enfocament multidisciplinari, en el qual participen diferents disciplines i diferents organismes en tot el procés. Aquest enfocament hauria d'implicar, tan com es pugui, entitats i organitzacions de fora del sistema judicial més properes possibles al menor".

Les *propostes educatives* 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 una reinserció real, cal *incorporar al conjunt de joves a experiències o projectes participatius* que permetin desenvolupar les habilitats i els coneixements que necessiten per sentir-se vinculats i ser part activa de la societat.

En la línia per la que aposta Justícia Juvenil i sent coherents amb el treball que es pretén fonamentar, l'Aprenentatge-Servei (d'ara endavant ApS) suposa una resposta metodològica.

2. Objectius

L'*objectiu general* d'aquesta recerca és *validar l'aprenentatge servei com una metodologia en el treball amb joves de medi obert per a la millora de la convivència i la cohesió social a partir d'una experiència pilot.*

Per assolir aquest objectiu, es plantegen els següents *objectius específics*:

Realitzar una *avaluació inicial* que ens permeti:

Realitzar un diagnòstic que permeti conèixer l'estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben.

Realitzar una *avaluació processual* que ens permeti:

Valorar el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS.

Realitzar una *avaluació de resultats* una vegada finalitzats els projectes d'ApS que, atenent als diferents components, es concreti en:

Conèixer els canvis que l'aplicació de projectes d'ApS ha produït en els joves de medi obert participants de la recerca.

Identificar les "bones pràctiques" per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura de l'ApS.

3. Justícia Juvenil i el treball amb la comunitat

La justícia juvenil a Catalunya segueix sent objecte de gran atenció per part de les diferents administracions i institucions que en tenen competència. Organismes com Nacions Unides i el Consell d'Europa dicten normatives que orienten i emmarquen la intervenció socioeducativa sota l'empара dels drets de les persones i la posada en marxa de programes inclusius.

Un ampli ventall normatiu internacional ens aporta instruments, alguns d'ells ja incorporats en la legislació estatal i autonòmica vigent que, vetllant per la defensa dels drets dels nois i noies en aquest àmbit, permeten desenvolupar un conjunt de programes educatius que han d'assegurar la incorporació dels nois i noies a la xarxa social normalitzada.

A partir de l'aprovació de la Llei 14/2010, de 27 de maig, Llei dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, es consolida el paradigma de treballar per la protecció dels drets de les persones menors d'edat en tots els contextos de relació i desenvolupament. Especialment, s'ha de fer èmfasi en aquells contextos on es troben infants i adolescents desenvolupant mesures ja sigui de protecció o de justícia de menors. Aquesta Llei dona resposta a l'article 17 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya relatiu a: "Reconeixement del dret de les persones menors d'edat a rebre l'atenció integral necessària per al desenvolupament de llur personalitat i llur benestar en el context familiar i social". Una oportunitat per deixar de banda un model assistencialista, fragmentat i passiu per un model educatiu de relació d'ajuda, integral i proactiu.

Si, a més, ens fixem en l'objectiu 4, del conjunt d'Objectius per a un Desenvolupament Sostenible 2030, que demana "Universalitzar l'educació de qualitat: Garantir una educació inclusiva per a tothom i promoure oportunitats d'aprenentatge duradores que siguin de qualitat i equitatives", el pes recau en la millora de la societat en el seu conjunt. Una millora de la societat que faciliti l'accés i la participació activa de les persones en llurs processos d'aprenentatge i de desenvolupament personal.

Alguns dels principis motors del canvi són:

- Prioritzar la prevenció en tots els seus nivells (promoció, prevenció, atenció, protecció).
- Prioritzar un model d'intervenció basat en els drets de les persones i contextos de desenvolupament positius.
- Prioritzar el dret a l'educació en qualsevol etapa del cicle vital de la persona (una educació per a la vida i per a la ciutadania global).
- Prioritzar les intervencions en el territori com a context d'intervenció socioeducatiu (la comunitat, medi obert).

Entenem l'educació en un sentit ampli, més enllà de l'escola o el centre educatiu. L'educació és un instrument per a garantir la participació efectiva dels infants, adolescents i joves, com a ciutadans de ple dret, que ha d'afavorir la seva inclusió social i la seva participació en els processos de decisió de tot allò que els hi afecti. En definitiva, passar d'objecte a subjecte d'educació (Panchón, 2015a).

Per tant, la resposta que es doni és molt important i, en el cas que ens ocupa, ha d'estar adreçada a propiciar la reinserció i evitar la reincidència¹.

Els adolescents i joves han de situar-se en el centre de les polítiques, dels programes i de les accions educatives per a l'adquisició de competències socials que afavoreixin la seva integració positiva i la convivència.

Una de les principals característiques del nostre sistema de justícia juvenil és aconseguir l'equilibri entre aspectes legals i educatius. Per una banda, l'aplicació de la llei i, per altra banda, no oblidar que la finalitat de la intervenció ha de ser primordialment educativa, prioritzant sempre que es pugui les intervencions en el propi entorn.

¹ El 70% dels joves reincidents ho han fet en el primer any després de finalitzar el programa. La taxa de reincidència dels joves que provenen d'internament és superior a la general (Recerca: La reincidència en la justícia de menors. CEJFE, 2017)

Les mesures judicials en medi obert són les mesures previstes a la llei orgànica 5/2000, de 5 de juny, de responsabilitat penal del menor, que no impliquin la privació de llibertat. S'executen en l'entorn social i familiar dels menors i joves, el que permet fer un seguiment del seu procés de socialització, continuar i/o millorar els vincles de les relacions existents i treballar per assolir els objectius que la pròpia Direcció General d'Execució Penal a la Comunitat i Justícia Juvenil va concretar:

- La integració del menor o jove i la participació de la comunitat en la resolució del conflicte.
- Garantir l'atenció al menor o jove en els àmbits de salut, educació, lleure i inserció laboral
- El suport al procés d'inserció social.
- La implicació de la comunitat, mitjançant acords i convenis de col.laboració amb altres departaments, ajuntaments, consells comarcals i entitats del sector associatiu.

Per aconseguir aquests objectius els equips de medi obert (EMO) han de treballar a diferents nivells: individu, família, grups i comunitat. Han de treballar mitjançant la dinamització de grups i de manera individualitzada facilitant que l'adolescent o jove millori les seves possibilitats d'integració social.

En medi obert el Projecte Educatiu Individualitzat (PEI) consta de: el Programa Individualitzat d'Execució (PIE), que és l'informe periòdic adreçat al jutge i del Model Individualitzat d'Intervenció (MII).

Des d'aquesta perspectiva integral els programes de medi obert també fan referència a les famílies i a la comunitat. Es plantegen objectius específics de l'àrea de relació de l'adolescent o jove amb la família i, al seu torn, objectius propis de col.laboració i implicació de la família en el projecte individualitzat del seu fill o filla.

El territori, la comunitat s'identifica com a context de la intervenció socioeducativa. La intervenció socioeducativa és l'acció educativa intencional i

sistemàtica amb població amb necessitats específiques, objectiu de la qual és el desenvolupament de la persona, dels grups o de la comunitat. L'objectiu d'aquesta acció educativa és millorar la qualitat de vida de totes les persones i/o del territori implicat a partir dels recursos existents (formals i no formals)² tant humans com materials.

La comunitat és un espai, una confluència, on hi ha multiplicitat d'actors per a la intervenció socioeducativa. Una comunitat és una realitat social objectiva i, com a tal, observable i analitzable empíricament.

Les principals característiques de la comunitat i la xarxa social són:

- Proveeixen un sistema de suport imprescindible tant per als nois i noies com per al conjunt de professionals.
- Constitueixen un referent fonamental per a la intervenció socioeducativa: proximitat, cooperació, comunicació, intercanvi.
- Esdevenen un eix ineludible de l'àmbit institucional/polític (Administració local, Consorcis administracions, Altres tipus d'agrupaments transprofessionals i/o transinstitucionals).
- Exigeixen al conjunt d'actors del territori: coordinació, coresponsabilitat i complementarietat en les accions educatives.
- Responsabilitzen al conjunt d'actors del territori, entre altres: promoure la participació comunitària, desenvolupar el principi de cooperació, enfortir el teixit social (Panchón, 2015b).

Exigeixen canvi en les metodologies de treball: metodologies integrals; treball en xarxa; cooperació entre serveis, associacions i persones; reformes estructurals: reorganització dels serveis i recursos.

² Mapa de recursos de la zona (territori, comunitat): consta de la xarxa de recursos formals i no formals.

És imprescindible la incorporació de noves metodologies de treball que permetin donar resposta adient també a l'increment de les necessitats socials insatisfactòries. El treball en xarxa, com a metodologia específica va més enllà de la coordinació i la col·laboració, vol dir organitzar-se de manera diferent.

El treball en xarxa s'ha de concretar amb la posada en pràctica de diferents objectius específics:

- Compartir objectius comuns.
- Compartir espais d'acció comuna.
- Desenvolupar formes de coordinació efectiva.
- Desenvolupar el màxim de punts de convergència.
- Desenvolupar espais d'aprenentatge comuns.
- Actuar amb la màxima transparència i ètica.
- Desenvolupar i compartir dinàmiques comunicatives.

El treball en xarxa s'inscriu en el treball comunitari i és una metodologia cada cop més necessària per a una acció educativa efectiva.

L'acció educativa no es redueix exclusivament a una activitat tècnica que pot ser repetitiva, és una relació estreta entre el professional i el noi o la noia. Aquí és on també s'incorpora l'orientació d'individus o grups en la construcció o reconstrucció d'itineraris vitals d'integració social.

L'acció educativa en la intervenció comunitària és el primer nivell d'atenció, un entorn d'aprenentatge que ha de proporcionar, al mateix temps, a l'adolescent o jove l'assumpció dels seus conflictes i el reconeixement de les seves potencialitats.

El reconeixement i desenvolupament de les potencialitats de la ciutadania hauria de ser un dels objectius a aconseguir amb les polítiques de prevenció. Polítiques de prevenció especialment dissenyades per a adolescents i joves

amb mitjans educatius, amb participació comunitària i amb un ampli ventall de serveis i programes que incideixin en una evolució personal positiva.

En aquesta línia la proposta educativa d'aprenentatge servei (ApS) encaixa perfectament. L'ApS cerca espais per a poder desenvolupar i intercanviar relacions basades en la solidaritat i l'ajuda mútua. Fa referència a una pràctica concreta, que es desenvolupa en un espai, un territori, una comunitat i que promou interaccions, processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat. Les persones participants es formen a la vegada que donen resposta a alguna de les necessitats reals de l'entorn. Prèviament es fa una detecció de necessitats reals de la comunitat i aquesta proposta educativa actua sobre elles.

L'aprenentatge servei obre les institucions educatives a l'entorn social i a partir del disseny del programa o del projecte, genera intencionalitat educativa i accions conjuntes en les que els participants se situen en el paper d'experts.

Hi ha un gran consens a l'hora de presentar l'ApS con una pedagogia basada en l'experiència, la reflexió i la reciprocitat, és a dir "una pedagogia que parteix d'activitats reals que duen a terme els joves, però d'activitats que es complementen amb una reflexió sobre tots i cadascun dels aspectes de l'experiència i, finalment, d'activitats dissenyades de manera que la relació entre els joves que presten un servei i els receptors del servei sigui recíproca: tots dos han de guanyar alguna cosa i d'oferir-ne alguna" (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006: 21).

Les universitats³ com a institucions d'educació superior es projecten i s'impliquen amb l'entorn social de manera crítica i constructiva per, entre altres, generar coneixement conjunt i contribuir d'aquesta manera tant al desenvolupament personal com al desenvolupament social i a la transformació de l'entorn.

³ Estatut Universitat de Barcelona, article 3.2. Els objectius fonamentals de la Universitat de Barcelona són: b) el foment del pensament crític i de la cultura de la llibertat i el pluralisme, i la transmissió dels valors cívics i socials propis d'una societat democràtica.

4. L'aprenentatge servei, què és?

L'ApS es concep com una filosofia i una metodologia d'ensenyament-aprenentatge que es plasma en uns programes a través dels quals els joves s'impliquen en la quotidianitat de la comunitat propera, barri, ciutat o poble, mitjançant la prestació d'algun servei planificat institucionalment -per totes les institucions que col·laboren i que forma part del contingut d'aprenentatge. S'entén com a filosofia en tant que la responsabilitat i el compromís social constitueixen els principis orientadors del procés d'aprenentatge. També es pot entendre com a metodologia perquè és un instrument pedagògic molt valuós per implicar els joves en la societat i contribuir a establir relacions centre-comunitat de manera recíproca i actuar interactivament en doble sentit.

No es pot dir que l'ApS representi una nova filosofia o una nova metodologia d'ensenyament-aprenentatge en el món educatiu però sí que representa una novetat la manera de plantejar la relació institució educativa-comunitat i com s'estructura.

Efectivament, el procés d'un projecte d'ApS posa en joc els principis pedagògics ja exposats per autors com Freire (1970 i 1990), Tyler (1973) o Taba (1952) on els joves aprenen mitjançant l'experiència i l'educador és un orientador i facilitador d'aquest aprenentatge, que involucra el jove en la planificació i seguiment de les seves experiències d'aprenentatge. També es relaciona amb les teories de Dewey (1916), Piaget (1983), Vigotsky (en Manacorda, 1979), i altres teòrics constructivistes que conceben l'aprenentatge com a resultat de la interacció amb el medi, des d'on es construeixen significats que contribueixen a la reestructuració dels esquemes inicials. En la línia d'aquests autors, l'ApS es situa en el constructivisme social on el jove és un agent actiu del seu aprenentatge i el construeix a partir de les seves experiències a la comunitat.

Igualment l'ApS es situa en les perspectives de la teoria de l'aprenentatge experiencial de Kolb (1984). Les fases d'un projecte d'ApS guarden gran similitud amb el cicle experiencial d'aquest autor on l'alumnat observa i analitza la realitat, reflexiona sobre la informació i dades obtingudes d'aquesta realitat,

teoritzada sobre ells per comprendre-la i identificar els elements claus que la configura i, en conseqüència, planeja algun tipus d'acció que doni resposta a les necessitats observades i que contribueixi a recrear la realitat que, al seu torn, torna a ser observada i així continuar de manera cíclica en diàleg i acció amb el context.

També l'ApS utilitza tots els principis d'aprenentatge col·laboratiu on es busca que el jove comparteixi les seves experiències amb altres joves, treballant des de la riquesa que representa l'aportació dels diferents estils d'aprenentatges presents en el grup, es reconeguin les vàlues i contribucions personals i, particularment, es valori l'acció col·lectiva com un eficaç instrument per aconseguir fites i objectius socials.

Igualment pot dir-se que l'ApS manté una estreta relació amb mètodes d'aprenentatge àmpliament coneguts com són el treball per projectes, els estudis de casos i l'aprenentatge per problema. Particularment, aquest últim, l'aprenentatge per problema, guarda una gran similitud amb les fases principals del desenvolupament d'un projecte d'ApS com veurem més endavant: analitzar un problema, buscar possibles alternatives de solució, seleccionar una d'elles i actuar. No obstant, l'ApS introdueix un component de solidaritat comunitària i protagonisme del jove que no necessàriament es troba present en les metodologies esmentades.

4.1. L'ApS com una pràctica educativa innovadora?

Davant la similitud de l'ApS amb plantejaments pedagògics i metodològics tradicionals, cal preguntar-se què és el que aporta de nou aquesta forma d'aprenentatge en el panorama educatiu. Creiem que els trets que fan nous els plantejaments pedagògics de l'ApS es refereixen al tipus de relació solidària que s'estableix entre la institució i la comunitat i al desenvolupament de la reflexió crítica com a element clau del procés. Tanmateix, ens agradaria destacar els següents cinc aspectes que qualifiquen l'ApS com una pràctica educativa innovadora:

- Integració curricular. Tot programa o projecte d'ApS ha d'establir els objectius curriculars que es treballaran en les activitats solidàries,

reconeguts tant per la institució educativa com per l'entitat o organisme en què es porta a terme el projecte.

- Relació recíproca i equilibrada de la institució educativa amb la comunitat. Es concep la relació del centre amb la comunitat no de manera unidireccional, com sol ser el freqüent, sinó que es tracta d'establir una relació horitzontal recíproca on centre i comunitat elaboren un projecte conjunt que els enriqueix mútuament i els compromet en la seva realització. També es fuig d'una relació assistencialista o paternalista ja que el que més s'emfatitza és el caràcter recíproc d'aquesta metodologia i el benefici que ha d'obtenir per ambdues parts (Furco, 1996). Cal esmentar que Bartolomé (1982) ja posa de manifest la importància de la relació institució educativa-comunitat però la relació que s'estableix a través de l'ApS suposa una innovació, ja que aquesta relació implica el desenvolupament del contingut d'aprenentatge.
- Sistema de treball cooperatiu i en xarxa amb el partenariat que facilita la creació de teixit social en aquells espais on no n'hi hagués i crea capital social des d'on actuar de manera coordinada i aprofitar les sinergies que s'originen.
- Coresponsabilitat educativa en la mesura que la comunitat accepta la seva responsabilitat en assegurar una educació més efectiva, de major sentit i utilitat per als joves, contribuint al desenvolupament de les seves competències acadèmiques i ciutadanes.
- Desenvolupament del pensament crític social a través de la reflexió com a element clau que caracteritza aquesta metodologia enfront d'altres treballs comunitaris que sent valuosos no pretenen de manera intencional afavorir la crítica social. Segons els partidaris d'aquesta postura (Chapin, 1998 i Wade, 1997), en el concepte d'ApS subjau el posicionament crític davant les desigualtats, contribuir des de l'acció i la reflexió a la reconstrucció social en claus d'equitat i justícia social (Martínez-Odria, 2005). Això significa que l'ApS hauria d'arribar a ser

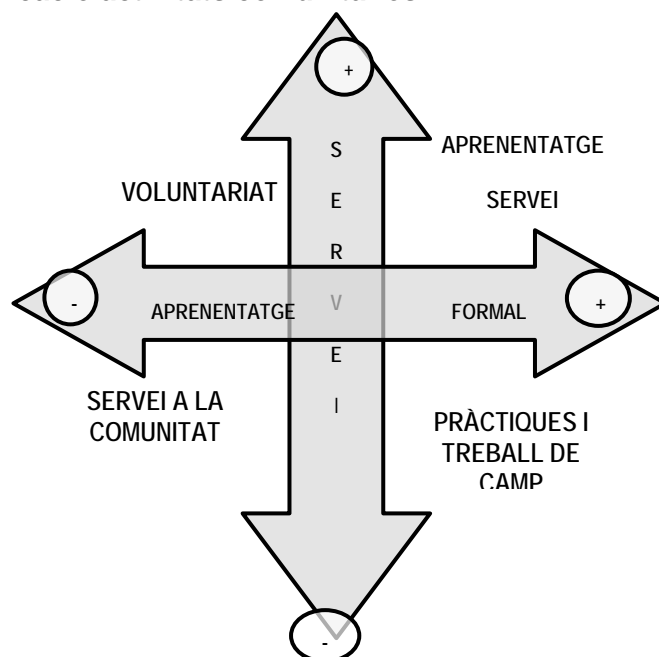
una experiència transformadora per a les persones que hi participen com per a les organitzacions que s'impliquen.

En definitiva, a través dels projectes d'ApS s'afavoreixen i s'amplien els canals de comunicació i coordinació de les actuacions educatives formals amb altres agents i espais educatius. Des de les diferents instàncies, directament educatives o no, i persones que hi participen (alumnat, professorat, agents comunitaris, etc.) s'accepta una coresponsabilitat educativa i de compromís per la millora i transformació social, que facilita la implicació dels joves en la seva comunitat i desenvolupa la seva sensibilitat per l'anàlisi i la solució de problemes col·lectius.

Insistim que amb els programes d'ApS es pretén anar més enllà de l'assistencialisme a través de la promoció de pràctiques compromeses amb el judici crític i la transformació social, i anar més enllà d'iniciatives puntuals i asistemàtiques d'activitats a la comunitat mitjançant el desenvolupament de projectes comunitaris de solidaritat estables i institucionalitzats.

La consideració dels dos elements claus de l'ApS, l'aprenentatge curricular i el servei a la comunitat, porten a Sigmon (1994) a presentar aquests dos conceptes i la tensió entre ells utilitzant l'eix de coordenades (Figura 1); la figura resultant és àmpliament utilitzada en la bibliografia per diferenciar l'ApS d'altres activitats similars amb les que sol confondre.

Figura 1. Classificació activitats comunitàries



Font: Sigmon, 1994.

El *voluntariat* és un tipus de servei a la comunitat que es caracteritza per ser "molt servei" i "poc aprenentatge formal", en tant que és un tipus de servei organitzat des de l'entitat social i el voluntari/a realitza les tasques encomanades. A l'altre extrem tenim les *pràctiques i treballs de camp* que emfatitzen l'aprenentatge formal concentrant els esforços en l'adquisició de competències acadèmic-professionalitzadores sense parar atenció al caràcter solidari o no del servei o accions realitzades. Els *serveis a la comunitat* representen actuacions molt puntuals i asistemàtiques que no garanteixen una implicació real en el servei solidari ni constitueixen una font d'adquisició d'aprenentatges acadèmics. A l'altre extrem es situa l'*Aprenentatge Servei* que possibilita realitzar projectes de diverses índoles on el jove ocupa un paper rellevant en el diagnòstic, en la formulació d'un pla d'acció, en el seu seguiment i en l'avaluació. Així, tan important és el servei solidari que presta, com l'adquisició d'objectius curriculars que es pretenen adquirir amb aquesta activitat.

Aquest procés d'aprenentatge suposa una motivació en el jove i, per extensió, a tota la comunitat educativa, en la mesura que genera una sèrie de dinàmiques, amb un impacte en el pedagògic i en el social, així com indiquen Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006: 143):

Quadre 1. L'ApS com agent motivador del procés d'aprenentatge de l'alumnat

L'ApS és un agent motivador durant tot el procés d'aprenentatge del jove perquè:

- "Dinamitza el desenvolupament d'un projecte i la consecució dels objectius relacionats amb els aprenentatges curriculars i amb el servei previst.
- Potència l'ús i la diversificació dels estils d'aprenentatge.
- Utilitza habilitats de relació i comunicació.
- Fomenta l'ambient de cooperació, de diàleg, respecte i confiança mútua.
- Cedeix als joves el procés de treball i d'aprenentatge, de manera que afavoreix l'autonomia i el desenvolupament de les competències personals.

D'aquesta manera, l'ApS, a més de suposar un aprenentatge curricular, també ofereix un servei a la comunitat, considerant l'ApS com una filosofia, una pedagogia, una metodologia que promou la participació dels joves a la seva comunitat posant-se en relació amb la institució educativa. La institució educativa no es percep com un bolet aïllat, sinó com un espai més dins de la comunitat que obre les seves portes per realitzar un treball educatiu en conjunt.

Pel que a l'àmbit de l'educació formal es refereix, trobem diferents experiències realitzades en tots els nivells educatius -infantil, primària, educació secundària obligatòria, educació secundària no obligatòria o batxillerat, formació professional de grau mitjà, formació professional de grau superior, educació universitària i formació bàsica de persones adultes- i en centres públics, concertats i privats (Billig, Root & Jesse, 2005; Puig, Batlle, Bosch i Pals, 2006 i Tàpia, 2006) que ens asseguren l'èxit de l'ApS quant a l'aprenentatge que suposa i la transformació social que implica. Aquestes experiències es donen a diferents nivells d'integració. En canvi, què ocorre amb l'àmbit de justícia juvenil, en concret, medi obert? Considerem que si és una metodologia que diferents investigacions afirmen el seu èxit, pot funcionar també a medi obert i aconseguir els beneficis educatius que s'especifiquen a continuació.

4.2. Beneficis educatius de l'ApS

L'ApS comporta una sèrie de beneficis educatius que semblen guardar cert reconeixement entre els autors:

a) *Fa possible un aprenentatge significatiu i contextualitzat dels aprenentatges curriculars.* Els projectes d'ApS ofereixen al jove oportunitats d'aprenentatge positives, reals i significatives participant en la recerca de solucions davant

problemes comunitaris sobre els quals pot actuar. El jove viu l'experiència de l'aplicabilitat directa i immediata del que aprèn, el que afavoreix la seva motivació i interès per l'aprenentatge.

b) *Treballar amb enfocaments metodològics participatius millora els èxits acadèmics.* En l'anàlisi de les millors pràctiques en educació per a la ciutadania, Osler i Starky (2004, 2005) assenyalen que una de les condicions associades a l'èxit dels programes és l'ús de metodologies que requereixin l'aprenentatge actiu del jove, especialment aquelles que li ofereixen l'oportunitat per treballar en projectes amb una real importància social i política. Igualment, successius anàlisi de les dades aportades per l'estudi internacional promogut per l'Associació Internacional per a l'assoliment Educatiu (IEA) sobre l'educació cívica, ratifiquen la relació positiva entre el desenvolupament de competències ciutadanes i metodologies d'ensenyament-aprenentatge participatives i d'elaboració de projectes socials. També, l'últim estudi de la Comissió Europea (2007) sobre les bones pràctiques en educació per a la ciutadania conclou afirmant que un dels factors més rellevants per al seu èxit és l'ús d'activitats d'aprenentatge que requereixin posar en joc les regles de la democràcia i la participació social.

c) *Respecta els diferents estils d'aprenentatge i afavoreix un aprenentatge col·lectiu més ric.* En el grup de treball cada jove pot participar realitzant aquella activitat que més es correspongui al seu estil d'aprenentatge. Uns poden dedicar-se més a l'estudi teòric i reflexiu mentre altres contribueixen amb aportacions pràctiques; uns prefereixen el dibuix o encarregar-se de la part més artística de la feina mentre altres s'ocupen de la seva exposició oral o escrita, etc. Tots i totes des del reconeixement de la seva individualitat enriqueixen el producte final.

d) *Afavoreix el desenvolupament de la sensibilitat social del jove.* Les activitats no només atenen processos d'aprenentatges curriculars sinó també al desenvolupament del seu sentit de pertinença a una comunitat i compromís per millorar-la o transformar aquells aspectes que resultin necessaris.

e) *Afavoreix l'empoderament del jove.* En la mesura que el jove és el protagonista de tot el procés, que assumeix una important i significativa responsabilitat en la presa de decisions i les seves conseqüències durant la planificació, desenvolupament i avaluació de les activitats empreses.

f) *Afavoreix el desenvolupament de competències transversals.* Al llarg de les etapes que comprèn un projecte d'ApS, l'alumnat desenvolupa habilitats transversals com prendre decisions, fer judicis valoratius, analitzar problemes i elaborar alternatives de solució, treballar en equip, redactar i exposar idees, reflexionar críticament, planificar, organitzar i gestionar el temps, valorar accions, etc.

g) *Possibilita viure l'aprenentatge curricular de manera holística i no compartimentat en assignatures.* El jove posa en relació objectius curriculars de diferents disciplines, tenint en compte la interconnexió dels coneixements i habilitats. Així, per exemple, si ha de fer una anàlisi de necessitats mitjançant una enquesta a la comunitat, aquesta activitat posa en joc objectius de matemàtiques (anàlisi de dades quantitatives, elaboració de gràfics, etc.) alhora que de llengua (precisió en la redacció de preguntes, elaboració d'informes escrits, etc.), de ciències socials (contrastos amb dades poblacionals existents, piràmide d'edats, etc.), d'ètica (respecte a la intimitat de les persones, anonimat, etc.), etc.

h) *És un enriquiment mutu entre la institució educativa i la comunitat.* Es crea una relació interactiva institució-comunitat i comunitat-institució. És a dir, no només consisteix en que la institució educativa es relaciona amb la comunitat sinó que la comunitat entra a la institució educativa en la línia exposada pel moviment de Millora Escolar Eficax de West i Hopkins (1995) i més recentment a Ainscow, Hopkins i Sowtworth (2001). Es pretén establir una relació equilibrada on la institució educativa i institucions comunitàries contribueixen des d'una actitud i comportament de coresponsabilitat en el fet educatiu.

i) *És un enriquiment per al professorat* en tant que representa una forma nova d'acostar-se als problemes de la comunitat i de promoure un treball amb agents comunitaris més enllà dels murs de la institució educativa. És més, suposa una

experiència educativa on els educadors afronten una situació de compromís i de transformació social que estimula tant la seva consciència ciutadana com la seva responsabilitat social; tot i que algun educador, més tradicional, considera que això no entra en les seves funcions.

Com hem exposat, l'ApS s'associa a l'aprenentatge per descobriment i el "aprendre fent". En definitiva, la seva contribució més nova és la rica i recíproca relació entre la institució educativa i la comunitat i el desenvolupament d'un comportament i una actitud crítica reflexiva dels joves sobre la societat.

4.3. Etapes d'un projecte d'ApS

Els projectes d'ApS segueixen un procés sistematitzat que consisteix en sis etapes (Luna, 2010):

Primera Etapa. Preparació: sensibilització i motivació.

Té per finalitat assegurar la viabilitat del projecte, a través de l'establiment d'un compromís institucional i personal per fer-ho i sensibilitzar el jove en els temes claus de caràcter transversal del projecte. Cal donar a conèixer la metodologia pròpia de l'ApS, reflexionar i valorar sobre les seves aportacions en el cas de no comptar amb experiència prèvia. És important no presentar-lo com una experiència puntual i desconnectada d'altres activitats acadèmiques o d'un altre tipus que es realitzen al centre. Cal el suport familiar ja que l'aprenentatge que es realitza a través de l'ApS no té l'estructura clàssica acadèmica i pot afavorir malentesos per part de les famílies pensant que suposa una pèrdua de temps, o bé, poden preocupar-se per l'impacte emocional negatiu que poden tenir en el treball amb determinats col·lectius.

Segona Etapa. Diagnòstic: selecció i anàlisi del problema.

Normalment es parteix d'un anàlisi sobre la realitat en què s'actua a fi d'identificar el problema o necessitat comunitària sobre la que es centrarà el projecte. Es tracta de plantejar un diagnòstic participatiu on intervien les diferents persones interessades i poden realitzar-se a través d'accions directes (estudis sobre el barri, etc.) o indirectes (invitació d'alguna persona que vingui a

parlar sobre alguna problemàtica del barri, analitzar la premsa, etc.). Un cop seleccionat el problema es porta a terme el seu anàlisi, per tal d'identificar una proposta d'actuació que contribueixi a la seva solució.

Tercera etapa. Planificar l'acció:

Un cop seleccionada l'acció que es pretén realitzar, s'ha de planificar amb cura seguint els passos de tot disseny d'intervenció: determinar les activitats concretes a realitzar, els recursos necessaris, el lloc o els llocs on es portaran a terme, etc. Els projectes comprenen una gran varietat d'accions com les següents:

Servei directe: s'intervé directament sobre la necessitat detectada; per exemple, classes d'idioma a col·lectius d'immigrants, secretària d'una Associació de veïns, conservació del medi ambient, etc.

Servei indirectes: les activitats es duen a terme al centre educatiu i contribueixen d'alguna manera a activitats del barri com, per exemple, campanyes de recollida de joguines, menjar o roba; celebracions populars o esdeveniments del barri com, per exemple, la "festa sobre la multiculturalitat", etc.

Accions de sensibilització i defensa cívica: es contribueix en campanyes de sensibilització sobre algun problema; per exemple, participant en l'enviament de cartes, repartiment de tríptics, audicions de ràdio, etc.

Recerca: es realitza algun tipus d'estudi o de recollida d'informació rellevant per a la vida de la comunitat com, per exemple, preparació d'una història de la comunitat, elaboració d'una guia de recursos comunitaris, etc.

Quarta Etapa. Realitzar l'acció i valorar el seu procés.

En aquesta etapa el jove duu a terme el projecte planificat en l'etapa anterior. Durant el desenvolupament del projecte s'ha de valorar el grau d'ajust entre les tasques que s'havien planificat i les que s'estan realitzant, per tal d'identificar els desviaments i introduir els reajustaments necessaris. És important també un anàlisi crític sobre el compliment de compromisos i funcions acordades. El diari

de camp reflexiu o l'elaboració d'un portafoli són instruments valuosos, per valorar en quina mesura es van aconseguint els objectius curriculars proposats i com a estratègia d'avaluació de les activitats d'ApS.

Cinquena Etapa. Reconeixement i avaluació de l'aprenentatge.

Cal reconèixer d'alguna manera les adquisicions assolides pels joves i valorar-les a la llum dels objectius proposats. És important un reconeixement de la tasca realitzada, dels èxits aconseguits en les seves accions o serveis prestats, per això s'ha de preveure una presentació pública del treball realitzat que animi i estimuli a altres companys i companyes a seguir en la mateixa línia. Es tracta de "celebrar" d'alguna manera el procés d'aprenentatge de les activitats realitzades i els èxits assolits. La valoració dels aprenentatges ha de plantejar-se, així com s'ha assenyalat més amunt, mitjançant tècniques com l'anomenada "avaluació autèntica" a través portafolis o carpetes d'aprenentatges i diaris reflexius. L'autoavaluació ocupa un lloc important, tant del procés seguit com dels resultats assolits en el seu rendiment acadèmic, personal i social. És bo que el jove reflexioni críticament sobre la seva actuació, els compromisos adquirits durant el desenvolupament i el nivell del seu compliment.

Sisena etapa. Valoració del projecte.

Un projecte d'ApS no hauria de finalitzar sense una valoració del projecte en si mateix, del seu abast i nivell de complexitat, així com del grau en què s'han aconseguit els objectius proposats, els èxits aconseguits per la comunitat o organització en la qual s'ha treballat i els canvis i incidències no planificades. Prendre en consideració la seva sostenibilitat a fi de valorar en quina mesura es pot seguir treballant en la mateixa direcció, si els canvis aconseguits tindran permanència en el temps, etc. També és important realitzar un inventari de bones pràctiques que contribueixin a millorar futurs projectes.

A continuació es descriuen les tasques específiques que comprenen cada una de les etapes:

Quadre 2. Tasques implicades en les etapes d'un projecte d'ApS

1a ETAPA. Preparació: Sensibilització i motivació dels joves

- Donar a conèixer la metodologia si no tenen experiència en ella.
- Valorar les aportacions de l'ApS i les condicions de viabilitat pel seu èxit.
- Establir possibles objectius curriculars que poden abordar-se al projecte; la seva concreció pot fer-se a la següent etapa.
- Realitzar un diagnòstic inicial dels joves.

REFLEXIÓ: Valorar amb els joves el seu estat inicial en temes transversals del projecte com els següents: responsabilitat social, solidaritat, coneixement del barri, participació ciutadana, etc.

2a ETAPA. Diagnòstic: selecció i anàlisi del problema i anàlisi del problema

- Identificació d'un problema o necessitat mitjançant activitats diagnòstiques:
 - activitats directes: enquesta, estudis sobre la comunitat: la seva història, canvis que ocorren i que poden donar lloc a problemes, integració de col·lectius de gent que ha arribat nova, etc.
 - activitats indirectes: lectura de diaris, invitació a alguna persona que vingui a parlar sobre alguna problemàtica (d'algun servei social, d'alguna ONG, de l'Associació de Veïns, etc.), etc.
- Selecció de la necessitat i consens grupal: aprenentatge de tècniques per arribar al consens
- Anàlisi del problema o necessitat: definició, origen, localització, població afectada, possibles causes, etc.

REFLEXIÓ: valorar amb l'alumnat les possibilitats d'intervenció davant el problema i la necessitat social: personals, acadèmiques, institucionals, etc.

3a ETAPA. Planificar una acció

- Dissenyar l'acció: què fer, com fer-ho, amb quin recurs, temps, etc.
 - Servei directe
 - Servei indirecte
 - Defensa cívica i sensibilització
 - Investigació
- Distribució de funcions i responsabilitats al grup.

REFLEXIÓ: valorar amb els joves què es vol fer, per què i què s'espera aconseguir: fortaleses i debilitats personals i grupals.

4a ETAPA. Realitzar l'acció i valorar el seu procés

- Seguiment de la planificació i reajustaments de l'acció.
- Compliment de compromisos/funcions.
- Registre de les activitats i procés d'aprenentatge: diari reflexiu, portafoli, etc.

REFLEXIÓ: valorar amb els joves què s'està aprenent, com i per què; dificultats, èxits aconseguits, etc.

Font: Luna, 2010, p.142.

Com es pot observar, cada etapa finalitza amb una tasca de reflexió, element essencial de la metodologia; és el moment on es valoren les posicions i contribucions individuals, col·lectives i, si escau, institucionals; els avenços, retrocessos, canvis i aportacions que es fan en les tasques pròpies de cada

fase; i prenent com a referència última els objectius d'aprenentatge a aconseguir i la millora social a desenvolupar.

Finalment, voldríem assenyalar que en la literatura especialitzada es gaudeix d'uns llistats de "bones pràctiques" en el desenvolupament d'un projecte d'ApS, respecte a la planificació del projecte, a la seva implementació i al seu desenvolupament, tal com es recull en el manual de l'ApS de la Universitat de Minnesota (2007) o en l'obra de Bhaerman, Cordell i Gomez (1998).

4.4. I per què ApS?

Actualment vivim un augment d'iniciatives d'ApS que no és aliè als reptes que avui planteja la societat davant de situacions que atempten contra la nostra democràcia i valors d'equitat, responsabilitat i cohesió social. Des de diferents instàncies educatives es pretén oferir mesures educatives que prenguin en consideració el desenvolupament d'una cultura democràtica participativa, que despertin l'interès dels joves per formar part activa de la vida pública amb un comportament responsable i de compromís amb el medi ambient, que promoguin la convivència en societats multiculturals des de la comprensió i el diàleg i que lluitin contra l'exclusió en pro de la cohesió social.

L'interès sobre l'ApS que durant aquests darrers anys s'ha anat generalitzant en el context europeu, hem de vincular-lo a l'èmfasi i promoció que avui vivim cap a una millora de la convivència i cohesió social. A través de l'ApS podem millorar, d'una banda, la sensibilitat social dels joves i el seu compromís amb la comunitat. I, de l'altra, les institucions educatives per promoure espais i temps de reflexió i participació democràtica solidària. Així, Howard (2003) assenyala que un dels components bàsics de l'ApS és el foment de la participació activa i l'enfortiment de la democràcia activa i responsabilitat social.

A més de considerar l'ApS com un treball pràctic i solidari a la comunitat, s'entén com *un aprenentatge contextual de capacitació dels joves com a ciutadans i ciutadanes actives, oferint un conjunt d'eines vàlides per saber-se*

manejar en el context de la seva comunitat i per dominar temes que fomenten la responsabilitat ciutadana.

La millora de la convivència i el foment de la cohesió social exigeix múltiples actors i espais més enllà del recinte educatiu. La institució educativa -en aquest cas entenem institució educativa com els equips de medi obert- necessita obrir els seus murs i entrar en col·laboració educativa amb diferents organitzacions i institucions comunitàries. Un dels objectius de la millora de la convivència en el context és precisament la implicació dels joves en la comunitat, el desenvolupament d'una ciutadania activa per mitjà de la seva participació en la vida social. Des de les finalitats i objectius que promou Justícia Juvenil, les propostes educatives amb els principis i metodologia de l'ApS constitueix una aproximació educativa efectiva per promoure el desenvolupament d'uns joves actius i responsables.

D'altra banda, cal assenyalar que l'ApS no s'ha de concebre com la incorporació de nous continguts "curriculars o acadèmics" en l'aprenentatge dels joves, sinó que constitueix una manera d'adquirir-los, donant-los sentit i significat en tant que contextualitza la utilitat dels mateixos. A més, uns aprenentatges contextualitzats en unes necessitats comunitàries ofereixen l'oportunitat a la institució educativa per redefinir la seva missió en la relació que estableix amb la comunitat. Des de la perspectiva de l'ApS, la institució educativa no només es converteix en un espai de "diàleg" sinó que "entra en diàleg" amb la comunitat conformant una forma relacional, recíproca, amb interessos i coresponsabilitats definides. A través dels projectes d'ApS la institució educativa es transforma en:

- a) Un espai intern de participació, de creació de democràcia i desenvolupament de visió comuna i recerca d'una línia d'actuació per "aprendre i actuar junts".
- b) Un espai que uneix i articula esforços amb altres institucions i entitats de la comunitat, que integra objectius curriculars i necessitats comunitàries, i que planteja un treball coordinat que enforteix el teixit social i contribueix a la creació de capital social.

c) Un promotor de la necessària coresponsabilitat educativa entre els diferents agents educatius, formals i no formals, per donar una resposta eficaç als problemes educatius que l'actual societat planteja.

Per tant, en aquesta línia, *l'ApS constitueix una resposta metodològica* al repte plantejat des de Justícia Juvenil de realitzar un treball real i comunitari amb el context; on els joves menors són els protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge participant d'un projecte amb la comunitat (entitats, fundacions, ajuntament, etc.) que es construeix a partir d'un anàlisi de necessitats del context amb la finalitat de millorar la convivència i fomentar la cohesió social del territori.

5. La integració: una necessitat

En el context del nostre estudi pren una especial rellevància el concepte d'integració. Com hem senyalat, ens trobem davant d'un col·lectiu de joves d'origen magrebí que s'observen en una situació que no podríem diagnosticar com d'exclusió però sí de manca d'identificació tant amb els referents majoritaris de la ciutat en la que resideixen com amb els freqüents dels orígens familiars.

El concepte d'integració és un dels conceptes clau de la gestió de la diversitat cultural. En aquest context, estem envoltats de polítiques públiques preocupades per atendre la integració de la població migrada i que tenen per objectiu arribar a un estatus coherent amb els drets humans i la cohesió social així com l'impuls del concepte de ciutadania en el que s'inclogui la població d'origen estranger. Sabem que es tracta d'un concepte que es caracteritza per l'ambigüitat del seu ús i la seva naturalesa multidimensional (integració legal, integració laboral, integració familiar, integració escolar, integració sanitària, integració social o convivencial i integració cultural) però per sobre de tot, sabem que el seu significat està estretament vinculat al marc polític en el que s'utilitza; per exemple, la tradició francesa equipara integració a assimilació o l'anglesa la identifica amb la convivència plural en un marc de tolerància. Des de la nostra perspectiva, la integració no és ni absorció ni coexistència. La solució és conviure. Apostem per la integració que és qüestió de dos i això passa per considerar a "l'altre" en termes de ciutadania i reconèixer que existeix un nou espai compartit (Palou, 2011a). La integració s'ha d'entendre com un procés voluntari que pressuposa la igualtat d'oportunitats acompanyat d'un accés efectiu a una cultura pública comú, on l'altre és reconegut en la seva diferència així com en la seva igualtat per a enriquir al conjunt social (Luna, Palou i Sabariego, 2016; Bilbeny, 2010; Samper, Moreno y Alcalde, 2006; Torres, 2002). Es tracta de "formar part" i no només "ser una part" de la societat. Insistim en que no és assimilació, adaptació o incorporació com si l'esforç perquè succeeixi depengués només del que arriba. Quan parlem del procés pel que om passa de "no formar part de" a "formar part de", es fa al·lusió inevitable al concepte d'integració. Per descriure el procés en el que es troba el nostre col·lectiu de joves, és necessari partir del concepte d'integració des

d'una dimensió àmplia i inclusiva que va més enllà de la mera incorporació. Es produeix la integració en la mesura que tots prenem part i ens sentim part d'una sola societat que ens inclogui i que, alhora, ens permeti construir aquest espai comú amb l'aportació i des del respecte a les regles comuns de convivència.

Des d'aquest posicionament, el concepte d'integració que defensem està relacionat amb el d'inclusió.⁴ El sentit inicial d'aquest concepte remet a la idea de "formar part" que s'oposa directament al concepte d'estar segregat i implica la idea de "transformació" pel que arriba, a dues constatacions. La primera, que s'està parlant d'una sèrie de processos socials i entenem per procés allò que implica un recorregut de quelcom que no és immediat sinó que demana temps. Així mateix, el procés porta implícit també el concepte d'evolució i, per tant, podem dir que no existeix una integració plena doncs es tracta d'un procés inacabat i en constant evolució (Álvarez de los Mozos, 2007). La segona constatació és que els processos socials no poden donar-se sense confrontació, sense conflicte i que, per tant, necessiten de dues parts. Un cop es dona la confrontació, hauran d'acceptar-se mútuament des del compromís; hauran de conèixer-se i reconèixer-se.

La idea d'integració en una comunitat es fonamenta sobre dos principis, un és el respecte cap a les diferents cultures dels seus membres independentment del seu origen i l'altre és el d'igualtat d'oportunitats per a tots els seus membres. La integració es configura com un procés dinàmic d'apropament i empatia recíprocs entre els membres de la societat (els d'origen immigrant i la societat d'acollida i suposa el reconeixement de valors de cada grup on "l'altre" és reconegut en la seva diferència així com en la seva igualtat en la que tothom suma (Palou, 2011b). En aquest sentit, apostem per la integració des d'un enfoc intercultural de diàleg i intercanvi i subscrivim la definició de Torres segons la qual la integració és:

4 El concepte d'inclusió com a principi d'actuació, sorgí en l'entorn educatiu als anys 90 i pretenia substituir al d'integració fins aquell moment dominant en la pràctica educativa. El concepte d'integració en aquest àmbit té una connotació molt tancada i finalista. Es basa en la normalització de la vida de l'alumnat amb necessitats educatives especials i no en el reconeixement i valoració de la diversitat com a realitat i com a dret humà.

“el proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad española en igualdad de condiciones, derechos y deberes con los nacionales, mediante el cual pueden llegar a ser participantes activos de la sociedad de acogida, conformando también la vida social, económica y cultural, sin que se le imponga el precio de renuncia a su cultura de origen” (Torres, 2002:51).

Amb aquest propòsit considerem d'interès el plantejament de Martínez (2006) que estructura un procés exitós d'integració en un model multidimensional amb quatre elements clau i els seus respectius factors explicatius per al seu aterratge pràctic:

La *dimensió estructural*, referida a la participació de l'individu en les activitats professionals, institucions socials i polítiques segons el principi d'igualtat d'oportunitats. Les variables d'aquesta dimensió són la situació legal (ciutadania i residència), l'estatus dins dels sistemes d'educació i qualificació i la posició en el mercat laboral, els recursos econòmics, l'accés a l'habitatge i als sistemes del benestar. L'Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015 (Generalitat de Catalunya, 2016) també aborda les dimensions laboral, econòmica i política per valorar la situació de la integració a Catalunya. I conclou que, entre els factors clau que afavoreixen aquest procés, l'ocupació és un eix nuclear, ja que la majoria de les persones immigrades arriben per raons laborals i econòmiques, de manera que l'accés a la feina és crucial i ofereix els recursos bàsics per iniciar el procés integrador.

La *dimensió cognitiva-cultural*, que engloba l'aprenentatge d'habilitats cognitives i el domini de la cultura de la societat receptora. Les variables d'aquest grup són el coneixement de l'idioma, els valors polítics, els valors i normes culturals, les creences religioses i els estils de vida. En l'informe esmentat (Generalitat de Catalunya, 2016) s'afirma que per a la construcció d'una societat integradora el domini de la llengua social i vehicular (catalana i espanyola) és el primer pas cap a la integració.

La *dimensió social*, referida a les relacions socials de l'individu dins o fora de la seva comunitat i la facilitació de lleres de participació. Les variables d'aquesta dimensió són l'extensió i identitat de les relacions familiars, el contacte amb els

membres de la pròpia comunitat, els contactes amb el veïnat, les relacions d'amistat i la vinculació a associacions i entitats. La dimensió social, com a etiqueta per referir-se als efectes positius de la sociabilitat, posa en relleu la funció més comuna atribuïda al capital social que és la font de beneficis mitjans per una xarxa més enllà de la família immediata. (Bourdieu, 1980). En els processos d'integració, les relacions socials adquireixen un paper central, juntament amb l'aprenentatge de l'idioma i el treball (Luna, Palou y Sabariego, 2017).

La *dimensió d'identitat*, que inclou els aspectes subjectius de pertinença i identificació personal amb la comunitat. Les variables d'aquest grup són la percepció subjectiva de pertinença (nacional o cultural), les actituds dels immigrants cap a la societat d'acollida i d'aquesta cap a ells, la classe i grau d'identificació amb la mateixa i l'orientació de la societat d'acollida cap a les relacions interculturals (Martínez, 2006). Perquè la integració sigui efectiva i les persones immigrades se sentin realment part de la societat d'acollida és fonamental sentir-se valorat i reconegut també en la pròpia identitat d'origen (Esteve et al., 2008).

En el marc d'aquest estudi pren una especial rellevància aquesta dimensió identitària doncs és un dels punts clau del diagnòstic inicial pel qual es va decidir intervenir amb el col·lectiu destinatari del projecte. Com es deia a l'inici de l'apartat, es percep una manca d'identificació personal d'aquest col·lectiu amb respecte al lloc d'origen i amb respecte a l'entorn de residència. La particularitat d'aquest col·lectiu rau en què, a més del conflicte personal propi de l'edat evolutiva, en major o menor mesura, s'acostumen a sumar les seqüeles del trasplantament per la migració dels seus familiars. Davant d'aquest fet es donen dos possibles escenaris. Si el nucli familiar estava ben integrat i emocionalment madur, la migració s'haurà elaborat en el seu moment adequat i tots els membres de la família hauran sortit d'aquesta prova amb els vincles afectius reforçats per l'experiència compartida. Quan, en canvi, el nucli familiar es troba "malalt" amb anterioritat a la migració, la seva "patologia" es fa manifesta o s'incrementa. És freqüent que, en un primer moment, la família mantingui certa cohesió davant la situació d'emergència, aparentant cert nivell

d'estabilitat. Aquest segon escenari és el cas en què el dol migratori es posterga. Dins de certs límits aquesta postergació és operativa, ja que el treball de dol implica una manca d'interès sobre el món extern i, en conseqüència, dificulta l'acció (Massot i Palou, 2013).

Hi ha casos en què el dol es posterga tant que es delega en la segona generació. Succeeix llavors que la família original que va emigrar manté un equilibri més o menys estable en aparença, però el dol no elaborat pesa sobre els seus integrants i els membres de la generació següent han de ser necessàriament els dipositaris d'aquest. Pot succeir que el lloc d'origen només representi un lloc simbòlic amb poca rellevància en la seva vida quotidiana. Molts dels joves desconeixen el lloc d'origen, no hi han tornat mai i el que coneixen és a través del relat dels seus pares, familiars o amics.

Davant d'aquesta realitat els joves es veuen abocats a diferents models de pertinença i competències culturals (Massot 2001). Aquests models, descriuen diferents moments o etapes per les que les i els joves passen en el seu esforç per integrar-se a la societat d'acollida. Aquestes identifications són el model de mimetització (es dona un no-reconeixement o rebuig cap a la cultura d'origen com a estratègia per a assegurar la seva integració a la cultura d'acollida), el d'evasió imaginària (quan es passa per dificultats personals temporals en les que es plantegen que la única forma de solució és la "fugida" del lloc de residència i la idealització del lloc d'origen), el de confusió (no es té clar el sentiment de pertinença), el doble pertinença (clar sentiment de pertinença als dos llocs) i el model de múltiple pertinença (reconeixement de pertinença ampli fruit de "tots" els llocs on s'ha viscut) (Massot, 2001).

Per tancar aquest apartat, veiem que es fa necessari que en el pla de la gestió social s'hagi de reconstruir un discurs de la diversitat públic i compartit que l'entengui com a part del nostre capital cultural i promoure'l mitjançant respostes obertes que contemplin i facin visibles els diferents referents culturals; respostes inclusives que possibilitin l'equitat entre tots els ciutadans i respostes democràtiques que facilitin la participació cívica de tota la ciutadania en la construcció del conjunt social (Bartolomé i Cabrera, 2003). Només des d'aquest prisma es podrà facilitar una societat suficientment oberta i receptiva

on els joves que venen de processos migratoris passats, puguin sentir-se part de la societat i es sentin lliures per identificar-se amb els referents culturals que considerin.

6. Metodologia

El pla de treball per donar resposta a l'objectiu plantejat 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 de la metodologia en la convivència i la cohesió social del context? Són viables els seus principis d'acció i les seves fases? Quins són els punts forts i febles de la metodologia? En quina mesura els joves estan progressant cap als objectius desitjables? Quin tipus de problemes han aparegut en el desenvolupament del projecte d'aprenentatge servei? Com s'han abordat? Quina percepció tenen els participants del projecte? Què els agrada? Què no els agrada tant? Què canviarien? Com afecten els condicionants externs 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 de la metodologia*; 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 de la metodologia*, 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 de la metodologia. Possibilita l'anàlisi de:
 - a) La *factibilitat i qualitat* dels processos i operacions de la metodologia.
 - 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 la metodologia 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 permetrà validar la metodologia en la seva formulació inicial i *prendre decisions* de continuïtat i/o acreditació del mateix.

6.1. Disseny de la investigació avaluativa

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

- 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.
- 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 començant pel Pla d'Avaluació.

6.1.1. 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.

6.1.1.1. Qüestions d'avaluació que orienten la investigació

A la Taula 1 es recullen les qüestions d'avaluació atenent als objectius que es persegueixen en la investigació i la seva relació amb els components de la metodologia que són objecte d'avaluació. Així com també distingim diferents moments avaluatius segons el desenvolupament de la metodologia.

Taula 1. 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 de la metodologia |
|---|---|--|--|
| Realitzar un diagnòstic que permeti conèixer l'estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben | Nivell de competències socials dels menors/joves per a la gestió positiva dels conflictes Nivell d'integració dels joves a la comunitat | 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? Com és la integració d'aquests joves a la seva comunitat? | AVALUACIÓ INICIAL Aplicació de les estratègies diagnòstiques |
| Valorar el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS. | El grau de consecució de les competències socials assolides (reptes) i la percepció d'integració a partir de la participació en projectes d'ApS | Com reaccionen els menors/joves davant els projectes d'ApS? Quins canvis s'observen en els menors/joves? | AVALUACIÓ DE PROCÉS Aplicació de la metodologia i seguiment del seu desenvolupament |
| Conèixer els canvis que l'aplicació de projectes d'ApS ha produït en els joves de medi obert participants de la recerca | Resultats finals aconseguits amb la participació en els projectes d'ApS | S'observa algun canvi en els joves com a efectes d'haver participat en els projectes d'ApS a nivell individual i grupal? | AVALUACIÓ DE RESULTATS Finalitzada la metodologia |
| Identificar les "bones pràctiques" per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura de l'ApS | Elements i condicions que puguin afavorir/difícultar l'èxit de la metodologia | Quins aspectes semblen relacionar-se amb l'èxit/fracàs de la metodologia? | |

6.1.1.2. Fases del desenvolupament de la investigació avaluativa

La planificació de la investigació es concreta en cinc fases, on es descriuen les tasques d'investigació.

Sent el nostre objectiu general “*validar l’aprenentatge servei com una metodologia en el treball amb joves de medi obert per a la millora de la convivència i la cohesió social a partir d’una experiència pilot.*”, les fases de la nostra recerca es concreten en:

FASE 1. CONSTITUCIÓ DE L'EQUIP DE TREBALL DEL PROJECTE (DESEMBRE 2016-FEBRER 2017)

L'equip de treball del projecte ha estat interprofessional perquè ha incorporat a diversos professionals implicats en la tasca educadora dels joves (EMO3) i a professorat-investigador de la Facultat d'Educació de la de la Universitat de Barcelona experts en la temàtica.

En aquesta 1a. fase hem construït *una comprensió comuna que ens ha servit de base teòrica i pràctica per desenvolupar el projecte*. Per això cal, a l'inici, dedicar un temps al fet que tots els membres de l'equip es coneguin mútuament, a organitzar-se internament i establir calendaris que permetin dur a terme la recerca avaluativa participativa. La seva operativització pràctica ha implicat tres trobades conjuntes mensuals per establir-nos 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).

Cal destacar que aquest equip de treball també l'han format agents del territori d'entitats i institucions i així haver pogut realitzar, conjuntament, un anàlisi de necessitats de la comunitat. Proposta de redactat (En aquest equip de treball s'han incorporat, a més a més, agents del territori i d'aquesta manera s'ha pogut fer un anàlisi de necessitats de la comunitat.)

Com a resultat d'aquesta primera fase, han sorgit *dos projectes d'ApS que han partit d'un anàlisi de necessitats real del context realitzat conjuntament* (agents del territori, tècnics medi obert i professorat-investigador), fomentant, així, el *treball comunitari i en xarxa*.

FASE 2. AVALUACIÓ INICIAL (MARÇ-ABRIL 2017)

Durant aquesta fase s'ha caracteritzat l'EMO3 i s'ha portat a terme el diagnòstic de l'estat actual de la convivència i la cohesió social en la comunitat objecte d'estudi; així com l'estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben. Això ens ha permès *ajustar la idoneïtat intrínseca de la metodologia* com a resposta a les necessitats detectades i *assegurar la seva viabilitat* així com les *condicions necessàries* per desenvolupar-lo en el context de la recerca.

Aquest diagnòstic ha implicat:

- *L'elaboració i l'aplicació inicial d'una entrevista estructurada* als joves participants: 6 nois amb mesura de llibertat vigilada i tasques socioeducatives amb seguiment per part d'un tècnic de l'equip EMO3.
- *L'elaboració i l'aplicació d'una dinàmica* als joves participants: 6 nois amb mesura de llibertat vigilada i tasques socioeducatives amb seguiment per part d'un tècnic de l'equip EMO3.
- *L'elaboració i l'aplicació de grups de discussió* amb agents clau del territori i tècnics de medi obert per conèixer l'estat actual de la convivència i la cohesió social en la comunitat objecte d'estudi.
- *Reunions equip de treball*. Actes de les reunions que s'han realitzat de tot l'equip investigador amb els seus acords corresponents.

FASE 3. AVALUACIÓ DE PROCÉS (MAIG-JULIOL 2017)

Al llarg d'aquesta fase *s'han executat els projectes d'aprenentatge servei per a la millora de la convivència i la cohesió social amb els menors participants i*

s'ha realitzat *el seguiment dels mateixos*, recollint informació a partir d'un sistema d'indicadors que ha 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 realitzat en el marc d'aquesta tercera fase ha suposat l'ús complementari de tècniques qualitatives dissenyades específicament per assolir els objectius proposats:

- *L'observació sistemàtica de les sessions d'execució dels projectes d'ApS* amb els indicadors establerts i complimentat pels educadors responsables de la implementació d'aquestes accions. Per l'elaboració del guió s'han tingut en compte els següents criteris i indicadors sobre l'experiència realitzada a través dels projectes que presentem de forma resumida a la taula següent:

Taula 2. Criteris i indicadors sobre l'experiència

| CRITERIS D'AVAUACIÓ | INDICADORS D'AVAUACIÓ |
|---|---|
| Desenvolupament de l'activitat (clima social) | Dinamització de la dinàmica Focus d'afecte Foment de la participació dels joves Ús de la proposta del disseny de l'activitat |

- *Valoració sessió (joves)*. Els joves participants de medi obert realitzen una valoració de cada una de les sessions que s'han dut a terme amb la finalitat de valorar-les, de conèixer el seu nivell de satisfacció i l'aprenentatge que els ha suposat.
- *Valoració sessió (dinamitzadora)*. Una vegada finalitzada la sessió, el/la tècnic que l'ha dut a terme, valora com ha anat la sessió, a parir d'uns indicadors, amb la finalitat d'optimitzar-les.
- *Fotografies*. Registre gràfic de les evidència de tot el procés.

- *Reunions equip de treball.* Actes de les reunions que s'han realitzat de tot l'equip investigador i de l'equip investigador amb els agents del territori amb els seus acords corresponents.
- *Diaris reflexius* de les alumnes beneficiàries del curs de Cultura Marroquí dirigit a alumnat de l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Aquest projecte, tal i com s'explicarà més endavant, és un dels projectes d'aprenentatge servei que s'ha dut a terme en el marc d'aquesta recerca.

FASE 4 . AVALUACIÓ DE RESULTATS (AGOST-OCTUBRE 2017)

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 de la metodologia.

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

- *L'aplicació final de l'entrevista estructurada* als joves participants per detectar el nivell d'avanç i assoliment en la millora de la convivència i la cohesió social.
- *Grup de discussió* als joves per conèixer el nivell d' assoliment en la millora de la convivència i la cohesió social.
- *Entrevistes semi-estructurades* als dinamitzadors dels projectes d'ApS i els tècnics d'EMO3 per conèixer el seu grau de satisfacció i la valoració global de la posada en marxa de l'ApS. El guió d'aquestes entrevistes ha tingut en compte el següent sistema d'indicadors per l'avaluació dels resultats obtinguts:
 1. La pertinença, és a dir, el nivell d'adequació de la metodologia a les necessitats a les quals responen.
 2. El nivell de satisfacció dels seus beneficiaris o usuaris.

3. L'eficàcia de les accions o mesura en què s'han aconseguit els objectius previstos.

4. L'impacte de les accions en l'EMO3 i la comunitat, el nivell de coneixement i la reacció dels tècnics d'aquesta unitat vers les accions empreses a través de la metodologia.

- *Entrevistes semi-estructurades* als als agents del territori per conèixer el seu grau de satisfacció i la valoració global de la posada en marxa de l'ApS. El guió d'aquestes entrevistes ha tingut en compte el mateix sistema d'indicadors anterior.
- *Reunions equip de treball*. Actes de les reunions que s'han realitzat de tot l'equip investigador i de l'equip investigador amb els agents del territori amb els seus acords corresponents.

FASE 5. REDACCIÓ DE L'INFORME FINAL (OCTUBRE-NOVEMBRE 2017)

Finalment, en aquesta fase s'ha procedit a la redacció final de l'informe de recerca considerant el disseny global del projecte i els resultats obtinguts en la millora de la convivència i la cohesió social dels i de les joves amb mesura de llibertat vigilada i tasques socioeducatives i de la comunitat objecte d'estudi.

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.

6.1.1.3. Mostra

6 joves amb mesura de llibertat vigilada i tasques socioeducatives que estan en seguiment per part d'un tècnic de l'equip EMO3 distribuïts en dos projectes d'aprenentatge servei (3+3 joves).

6.1.1.4. Equip d'avaluació

Es conforma un equip d'avaluació per a la validació de la metodologia d'aprenentatge servei format per sis persones:

4 investigadores de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona expertes en investigació, integració, justícia juvenil i aprenentatge servei.

1 tècnic de l'equip de medi obert 3 de Barcelona.

1 El coordinador de medi obert de l'equip 3 de Barcelona.

La metodologia d'avaluació implica la revisió i el seguiment d'una manera sistemàtica de cada una de les activitats proposades en les fases de la investigació desenvolupada per obtenir la informació de la validació de la metodologia. Per això, es duen a terme una sèrie d'estratègies metodològiques abans, durant i després de l'aplicació dels projectes d'aprenentatge servei així com es pot veure en el següent apartat, el pla de recollida d'informació.

6.1.2. El pla de recollida d'informació

Constantment realitzem construccions socials dels aspectes, temps i relacions (Villasante i Montañés, 2000). Per això, una aproximació el més creativa i variada possible a la realitat que es vol investigar és necessària si es reconeix que existeixen diferents maneres de construir-la i interpretar-la. Així, en l'aproximació que realitzem, tractem de tenir en compte els diferents significats que les persones atorguen a un mateix significat, donar la paraula a les persones que viuen la situació que s'investiga, i crear noves solucions a partir de la reflexió conjunta que es genera entre totes les persones participants.

Partint d'aquests pressupostos i, situades en una perspectiva interpretativa optem, principalment, per estratègies de recollida d'informació qualitatives, 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 de la metodologia (dimensió processual i de resultats).

Les tècniques i estratègies de recollida d'informació que s'utilitzen queden recollides a la següent taula en relació a les fonts de recollida d'informació, a la mostra i a la fase d'avaluació:

Taula 3. Relació d'estratègies, fonts, mostra i fase d'avaluació

| ESTRATÈGIES | FONTS D'INFORMACIÓ | MOSTRA I FASE D'AVALUACIÓ |
|----------------------------|---|---|
| Dinàmica | Joves | 6 joves Avaluació inicial |
| Grup de discussió | Agents territori i tècnics Joves | 3 agents territori 5 tècnics 6 joves Avaluació inicial i de resultats |
| Observacions | Investigador/tècnic | 17 sessions Avaluació de procés |
| Valoracions dinamitzadores | Dinamitzadors | 16 valoracions Avaluació de procés |
| Valoracions joves | Joves | 39 valoracions Avaluació de procés |
| Diari reflexiu | Beneficiaris projecte ApS Cultura marroquí | 5 alumnes Avaluació de procés |
| Reunions equip de treball | Agents territori Tècnics Coordinador medi obert Investigadores | 22 actes de reunions Avaluació inicial, de procés i de resultats |
| Entrevistes | Agents territori Dinamitzadors | 6 agents del territori 2 dinamitzadors 10 joves Avaluació inicial i de resultats |

6.1.2.1. 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, estratègies 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 inicial dels joves

| | |
|---|--|
| OBJECTIU de la investigació | Realitzar un diagnòstic que permeti conèixer l'estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben |
| OBJECTE de l'avaluació | Nivell de competències socials dels menors/joves per a la gestió positiva dels conflictes Nivell d'integració dels joves a la comunitat |
| MOMENT | Avaluació inicial |
| CRITERIS D'AVUACIÓ | Necessitats expressades sentides en els joves i els agents del territori amb la proposta metodològica Coherència entre les característiques de l'aprenentatge servei i les necessitats detectades |
| INDICADORS | Descripció sobre l'estat inicial de competències socials dels joves respecte a: <ul style="list-style-type: none">- Comunicació- Percepció- Estils d'enfrontament al conflicte- Presa de decisions i valors- Emocions Descripció sobre el nivell d'integració dels joves a la seva comunitat |
| ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ | <ul style="list-style-type: none">- Entrevista joves- Dinàmica joves- Grup de discussió agents territori i tècnics- Reunions equip de treball |

Taula 5. Avaluació reptes assolits amb l'aprenentatge servei

| | |
|---|---|
| OBJECTIU de la investigació | Valorar el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS |
| OBJECTE de l'avaluació | El grau de consecució de les competències socials assolides (reptes) i la percepció d'integració a partir de la participació en projectes d'ApS |
| MOMENT | Avaluació de procés |
| CRITERIS D'AVUACIÓ | Grau de consecució de les competències socials Nivell de satisfacció dels menors/joves en la participació dels projectes d'ApS Canvis dels joves en la seva percepció de la integració |
| INDICADORS | Reacció dels joves en la seva participació dels projectes d'ApS: <ul style="list-style-type: none">- Nivell de motivació- Valoració de les activitats- Nivell d'interès cap els projectes Canvis observats en els menors/joves: <ul style="list-style-type: none">- Competències socials- Integració |
| ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ | Observacions sessions Valoracions joves Valoracions dinamitzadores Reunions equip de treball Diaris reflexiu |

Taula 6. Avaluació canvis obtinguts amb l'aprenentatge servei

| | |
|---|--|
| OBJECTIU de la investigació | Conèixer els canvis que l'aplicació de projectes d'ApS ha produït en els joves de medi obert participants de la recerca |
| OBJECTE de l'avaluació | Resultats finals aconseguits amb la participació en els projectes d'ApS |
| MOMENT | Avaluació de resultats |
| CRITERIS D'AVALUACIÓ | Canvis que l'aplicació de la metodologia ha produït en els joves a dos nivells: <ul style="list-style-type: none">- Individual- Grupal |
| INDICADORS | Canvis observats en els joves com a efectes de la participació en els projectes d'ApS a nivell individual i grupal. |
| ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ | <ul style="list-style-type: none">- Entrevista joves- Grup discussió joves- Entrevistes dinamitzadors/es- Entrevistes agents territori- Diari reflexiu- Reunions equip de treball |

Taula 7. Avaluació de les bones pràctiques de la metodologia d'ApS

| | |
|---|---|
| OBJECTIU de la investigació | Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura de l'ApS |
| OBJECTE de l'avaluació | Elements i condicions que puguin afavorir/difícultar l'èxit de la metodologia |
| MOMENT | Avaluació de resultats |
| CRITERIS D'AVALUACIÓ | Aspectes que han permès o dificultat l'aplicació de l'ApS Elements dels equips de medi obert que afavoreixen la implementació de la metodologia Efectes de la metodologia a llarg plaç |
| INDICADORS | Elements que han afavorit l'èxit de l'ApS a nivell individual i grupal dels joves Dificultats presentades durant l'aplicació de l'ApS Condicions de medi obert per a l'aplicació de projectes d'ApS Apropiació de la metodologia en els equips de medi obert |
| ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ | <ul style="list-style-type: none">- Entrevistes dinamitzadors/es- Entrevistes agents territori- Reunions equip de treball |

6.2. Estratègies 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.

6.2.1. Entrevista

S'utilitza l'entrevista amb una doble finalitat: diagnòstica, per conèixer l'estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben. I avaluativa, conèixer els canvis que l'aplicació de projectes d'ApS ha produït en els joves de medi obert participants de la recerca i identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura.

En la següent taula es presenta una breu síntesi de l'objectiu 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 8. Objectius, fonts d'informació i fase d'aplicació de l'entrevista

| | |
|--------------------|---|
| OBJECTIU | <ul style="list-style-type: none">- Realitzar un diagnòstic que permeti conèixer l'estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben- Conèixer els canvis que l'aplicació de projectes d'ApS ha produït en els joves de medi obert participants de la recerca- Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura. |
| FONTS D'INFORMACIÓ | <ul style="list-style-type: none">- Joves- Tècnics- Agents territori |
| FASE D'APLICACIÓ | Avaluació inicial i de resultats |

Les entrevistes s'han validat a partir de judici d'experts, incorporant els canvis corresponents, aplicant un total de 18 entrevistes (10 joves, 4 tècnics i 4 agents territori) amb el següent registre d'aplicació:

Taula 9. Registre de les entrevistes

| Data | Hora | Durada | Lloc |
|----------|--------|---------|-----------------------------------|
| 10/02/17 | 11.30h | 30' | Jutjats de Manresa (jove) |
| 10/02/17 | 12h | 23' | Jutjats de Manresa (jove) |
| 10/02/17 | 12h | 30' | Jutjats de Manresa (jove) |
| 10/02/17 | 12.30h | 24' | Jutjats de Manresa (jove) |
| 10/02/17 | 12.30h | 30' | Jutjats de Manresa (jove) |
| 10/02/17 | 13h | 22' | Jutjats de Manresa (jove) |
| 9/05/17 | 13h | 15' | Facultat Educació UB (jove) |
| 9/05/17 | 13.15h | 25'25" | Fundació Ampans (jove) |
| 9/05/17 | 10h | 33' 42" | Facultat Educació UB (tècnic) |
| 9/05/17 | 10.45h | 29'57" | Facultat Educació UB (tècnic) |
| 9/05/17 | 11.30h | 35' | Jutjats Manresa (agent territori) |
| 15/05/17 | 10h | 22' | Jutjats Manresa (jove) |
| 15/05/17 | 10.30h | 23' | Jutjats Manresa (jove) |
| 15/05/17 | 11h | 37' | Jutjats Manresa (agent territori) |
| 15/05/17 | 12h | 32'5" | Jutjats Manresa (agent territori) |
| 15/05/17 | 10h | 1h | Fundació Ampans (agent territori) |
| 15/05/17 | 11.15h | 31'39" | Fundació Ampans (tècnic) |
| 15/05/17 | 12h | 32' | Fundació Ampans (tècnic) |

S'han dissenyat i aplicat dos tipus d'entrevista: 1) entrevista estructurada dirigida als joves per conèixer el seu estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben i 2) entrevista semiestructurada per conèixer els canvis que l'aplicació de projectes d'ApS ha produït en els joves de medi obert participants de la recerca i identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura.

L'objectiu que persegueix l'entrevista estructurada es concreta amb la següent taula d'especificacions per valorar l'estat inicial dels joves:

Taula 10. Relació de dimensions i categories de l'entrevista estructurada

| DIMENSIÓ | CATEGORIES |
|-----------------------|---------------------------------|
| Dades d'identificació | Lloc de residència |
| | Edat |
| | Lloc de naixement |
| | Temps de residència a Catalunya |
| | Nivell d'Estudis |
| | Curs |

| | |
|----------------------|---|
| Competències socials | Afectiva Cognitiva Interacció |
| Integració | Identitat Sentiment de pertinença Convivència intercultural Participació Autopercepció integració Heteropercepció integració |

Els objectius que persegueix l'entrevista semiestructurada es concreten amb el següent sistema de categories d'anàlisi elaborats en valorar l'aplicació de l'aprenentatge servei:

Taula 11. Relació de dimensions i categories de l'entrevista semiestructurada

| DIMENSIONS | CATEGORIES |
|--|--|
| Dades identificació | Persona entrevistada (temps que porta a l'entitat, funcions que fa, etc.) |
| Caracterització entitat | Projectes en que han participat Filosofia entitats Participació d'altres agents educatius a l'entitat |
| Caracterització del projecte | Explicació del projecte |
| Coneixement i intencionalitat | Integració continguts Servei a la comunitat |
| Caracterització del context | Característiques del context comunitari Coneixements de centres educatius formals i no formals com altres associacions, ONG, etc. |
| Valoració de la utilitat atribuïda (Utilitat subjectiva) | Percepció dels aprenentatges dels joves a nivell personal i ciutadà Percepció de la utilitat del servei |
| Valoració del procés | Relació institució Implicació dels joves Implicació dels tècnics Implicació de l'entitat Relació entitat-joves Esforç-preparació Metodologia |
| Valor social (Projecció social) | Participació de joves, tècnics, participació d'entitats... després del projecte Impacte del projecte a l'entitat (participants, projectes, etc.) Quantitatiu (nº, tipus, evolució, etc.) |
| Xarxa | Qualitatiu (sostenibilitat, grau de formalisme: conveni, nº persones implicades, coneixement dels objectius...) |
| Satisfacció general | "Satisfacció personal" Percepció "satisfacció" dels joves Percepció "satisfacció" dels joves de les entitats Percepció "satisfacció" de justícia |

| | |
|---|--|
| Viabilitat de la metodologia (externa). Adequació als destinataris | Ajustament amb les necessitats dels joves |
| Eficiència de la metodologia | Nivell de dedicació dinamitzadors Accés als recursos |
| Eficàcia de la metodologia | Canvis en els joves Millores en els joves |
| Transferibilitat | Contextos d'aplicació Perfil dels joves |
| Propostes de millora | Canvis en la metodologia Condicions per l'aplicació d'ApS |

Les entrevistes s'han gravat 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 7 per a l'anàlisi de la informació que es presenta en l'apartat de resultats.

Els guions de les entrevistes es poden consultar als annexos 1 i 2 d'aquest informe.

6.2.2. Observacions

Aquesta estratègia de recollida d'informació té com a finalitat –de caràcter avaluatiu- valorar el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS.

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

| | |
|--------------------|---|
| OBJECTIUS | Valorar el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS |
| FONTS D'INFORMACIÓ | Tècnics i investigadors |
| FASE D'APLICACIÓ | Avaluació de procés |

S'han realitzat un total de 17 observacions, les quals queden registrades a la següent taula on es pot visualitzar la seva temporalització:

Taula 13. Relació de la temporalització de les observacions

| Data | Hora | Durada | Lloc |
|-------------|---------------|---------------|----------------------|
| 16/02/17 | 16.00h-17.30h | 1 sessió | Jutjats Manresa |
| 24/02/17 | 16.00h-17.30h | 1 sessió | Jutjats Manresa |
| 3/03/17 | 16.00h-17.30h | 1 sessió | Jutjats Manresa |
| 10/03/17 | 11.30h-13h | 2 sessions | Jutjats Manresa |
| 16/03/17 | 11.30h-13h | 1 sessió | Jutjats Manresa |
| 17/03/17 | 11.30h-13h | 1 sessió | Jutjats Manresa |
| 24/03/17 | 10.30h-12.30h | 1 sessió | Facultat Educació UB |
| 24/03/17 | 11.30h-13h | 1 sessió | Fundació Ampans |
| 31/03/17 | 10.30h-12.30h | 1 sessió | Facultat Educació UB |
| 31/03/17 | 11.30h-13h | 1 sessió | Fundació Ampans |
| 7/04/17 | 10.30h-12.30h | 1 sessió | Facultat Educació UB |
| 7/04/17 | 11.30h-13h | 1 sessió | Fundació Ampans |
| 21/04/17 | 10.30h-12.30h | 1 sessió | Facultat Educació UB |
| 21/04/17 | 11.30h-13h | 1 sessió | Fundació Ampans |
| 28/04/17 | 10.30h-12.30h | 1 sessió | Facultat Educació UB |
| 28/04/17 | 10.30h-12.30h | 1 sessió | Facultat Educació UB |

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

- 1) *Context i circumstàncies*: espai físic (tipus d'espai, organització en l'espai, lluminositat, condicions materials) i les persones assistents.
- 2) *Desenvolupament de l'activitat*. Aspectes relacionats amb el rol de la dinamitzadora i la participació dels joves.
- 3) *Evidències de desenvolupament de les competències*. Interacció, cognitiva i afectiva.
- 4) *Evidències d'integració*
- 5) *Tancament de l'activitat*

El registre directe de les 17 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 3). El contingut d'aquests registres fou transcrit i explotat posteriorment a través del programa Atlas. II 7.

6.2.3. Valoracions dinamitzadores

Les valoracions que realitzen les dinamitzadores de les activitats dels projectes d'ApS, tenen com a finalitat –de caràcter avaluatiu- valorar el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS.

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 el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS. |
| FONTS D'INFORMACIÓ | Dinamitzadora de la sessió (tècnic o investigadora) |
| FASE D'APLICACIÓ | Avaluació de procés |

Les valoracions les realitzava la dinamitzadora de la sessió -qui la preparava i la conduïa- una vegada acabada la mateixa; tan podia ser un tècnic com un investigador UB. A l'inici es pactava qui dels dos prenia el rol de dinamitzador i qui era l'observador. Aquesta distribució de funcions es mantenia fins a la finalització dels projectes d'ApS.

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

L'objectiu que persegueix la valoració de la dinamitzadora es concreta amb els següents indicadors elaborats en valorar el funcionament de l'ApS:

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

Aspectes didàctics. Participació, iniciativa, grau autonomia, normes grup, reflexió i utilitat.

Dinàmica. Conèixer la dinàmica generada en el grup.

Relació. Conèixer el tipus de relació generada entres els participants dels projectes i els joves.

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

S'han registrat un total de 16 valoracions de dinamitzadores a partir d'un guió elaborat prèviament on es combinen preguntes escalars amb preguntes obertes (veure annex 4). El contingut d'aquests registres fou transcrit i explotat posteriorment a través del programa SPSS+.

6.2.4. Valoracions joves

Els joves que participen de l'ApS també realitzen una valoració de les sessions. Aquesta valoració té com a finalitat –de caràcter avaluatiu- valorar el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS.

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 dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS |
| 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 39 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 39 valoracions de menors/joves s'han realitzat a partir d'una fitxa elaborada prèviament amb preguntes obertes i tancades (veure annex 5). El contingut d'aquests registres fou transcrit i explotat a través del programa SPSS+.

6.2.5. Grup de discussió

En el marc de la recerca, aquesta estratègia de recollida d'informació té una doble finalitat: de caràcter diagnòstic, conèixer l'estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben; i de caràcter avaluatiu, conèixer els canvis que l'aplicació de projectes d'ApS ha produït en els joves de medi obert participants de la recerca; i identificar les "bones pràctiques" per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura de l'ApS.

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

Taula 16. Objectius, fonts d'informació i fase d'aplicació dels grups de discussió

| | |
|--------------------|--|
| OBJECTIUS | <ul style="list-style-type: none">- Conèixer l'estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben- Conèixer els canvis que l'aplicació de projectes d'ApS ha produït en els joves de medi obert participants de la recerca- Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura |
| FONTS D'INFORMACIÓ | Joves, tècnics i agents territori |
| FASE D'APLICACIÓ | Avaluació inicial i de resultats |

S'han realitzat un total de 2 grups de discussió (1 agents territori i tècnics i 1 agents territori i joves). La seva totalitat queden registrades en una taula on es pot visualitzar la temporalització:

Taula 17. Temporalització grup discussió tècnics, agents territori i joves

| Data | Hora | Durada | Lloc |
|----------|--------|--------|-----------------|
| 24/02/17 | 10.30h | 1h 42' | Jutjats Manresa |
| 9/05/17 | 11h | 25'25" | Jutjats Manresa |

Els objectius que persegueix el grup de discussió es concreten amb el següent sistema de categories d'anàlisi elaborats en conèixer l'estat inicial del que es parteix i valorar la metodologia d'ApS:

Taula 18. Relació de dimensions i categories dels grups de discussió

| DIMENSIONS | CATEGORIES |
|--|--|
| Caracterització del servei | Explicació del projecte Tipus de servei |
| Organització i implicació | Dedicació al projecte |
| Valoració de la utilitat atribuïda (Utilitat subjectiva) | Percepció dels aprenentatges dels joves a nivell personal i ciutadà Percepció de la utilitat del servei |
| Servei | Definició del servei |
| Valoració del procés | Relació institució Implicació dels joves Implicació dels tècnics Implicació de l'entitat Relació entitat-joves Esforç-preparació Metodologia |
| Participació | Concepte Motivació Límits |
| Satisfacció general | "Satisfacció personal" Percepció "satisfacció" dels joves Percepció "satisfacció" dels joves de les entitats Percepció "satisfacció" de justícia |
| Propostes de millora | Canvis en la metodologia Condicions per l'aplicació d'ApS |
| Integració | Descripció tasca Identitat (sentiment de pertinença) Participació (accés als recursos) Heteropercepció integració |
| Competències socials | Valoració general Interacció Afectiva Cognitiu |

Els grups de discussió s'han gravat 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 7 per a l'anàlisi de la informació que es presenta en l'apartat de resultats.

Els guions es poden consultar als annexos 6 i 7 d'aquest informe.

6.2.6. Dinàmica

Aquesta estratègia de recollida d'informació té un caràcter diagnòstic: conèixer l'estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben.

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

Taula 19. Objectius, fonts d'informació i fase d'aplicació de la dinàmica

| | |
|--------------------|---|
| OBJECTIUS | Conèixer l'estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben |
| FONTS D'INFORMACIÓ | Joves |
| FASE D'APLICACIÓ | Avaluació inicial |

S'ha realitzat una sessió amb dues dinàmiques amb el següent registre de temporalització:

Taula 20. Temporalització dinàmica

| Data | Hora | Durada | Lloc |
|----------|------|--------|-----------------|
| 16/02/17 | 16h | 1h | Jutjats Manresa |

L'objectiu que persegueix la dinàmica es concreta amb el següent sistema de categories d'anàlisi elaborat en conèixer l'estat inicial del que es parteix:

Taula 21. Relació de dimensions i categories de la dinàmica

| DIMENSIÓ | INDICADORS |
|----------------------|---|
| Competències socials | Afectiva Cognitiva Interacció |
| Integració | Identitat Sentiment de pertinença Convivència intercultural Participació Autopercepció integració Heteropercepció integració |

La dinàmica s'ha gravat amb una gravadora de veu, s'ha transcrit posteriorment fent servir el processador de textos Word i s'ha analitzat utilitzant el programa Atlas.TI 7 per a l'anàlisi de la informació que es presenta en l'apartat de resultats.

La dinàmica es pot consultar a l'annex 8 d'aquest informe.

6.2.7. Diari reflexiu

Aquesta estratègia de recollida d'informació té un caràcter avaluatiu: valorar el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS. Cal destacar que té una particularitat, donat que els diaris reflexius han estat realitzats pels usuaris d'un dels projectes d'ApS, l'alumnat del curs de Cultura marroquina. Per tant, són evidències des de l'altre, molt enriquidores per conèixer "l'altra mirada".

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

Taula 22. Objectiu, fonts d'informació i fase d'aplicació del diari reflexiu

| | |
|--------------------|---|
| OBJECTIUS | Valorar el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS |
| FONTS D'INFORMACIÓ | Alumnat curs Cultura marroquina |
| FASE D'APLICACIÓ | Avaluació de procés Avaluació de resultats |

El diari reflexiu no té una temporalització determinada, sinó que és una evidència que es recull del procés, la qual han hagut de realitzar cada una de

les alumnes del curs de cultura marroquí després de cada sessió responent a aquestes dues preguntes:

- Què t'ha aportat la sessió en la teva formació com a pedagoga? (coneixements, habilitats, etc.)
- Què t'ha aportat la sessió en el teu "creixement personal"? (empatia, trencar amb estereotips, ec.)

L'objectiu que persegueix el diari reflexiu es concreta amb el següent sistema de categories d'anàlisi elaborat en conèixer la valoració de la metodologia d'Aps:

Taula 23. Relació de dimensions i categories del diari reflexiu

| DIMENSIONS | CATEGORIES |
|--|---|
| Coneixement | Integració continguts Percepció dels aprenentatges |
| Valoració del procés | Relació joves-alumnes Metodologia |
| Satisfacció general | "Satisfacció personal" |
| Viabilitat de la metodologia (externa). Adequació als destinataris | Ajustament amb les necessitats |

Per a l'anàlisi de contingut dels diaris reflexius s'ha utilitzat el programa Atlas.TI 7 que es presenta en l'apartat de resultats.

6.2.8. Reunions equip de treball

Des de l'inici fins al final de la recerca s'han realitzat reunions d'equip de treball –de caràcter diagnòstic i avaluatiu- amb la finalitat de validar la metodologia d'aprenentatge servei en el marc de medi obert per a la millora de la convivència i la cohesió social.

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

| | |
|--------------------|---|
| OBJECTIUS | Validar l'aprenentatge servei com una metodologia en el treball amb joves de medi obert per a la millora de la convivència i la cohesió social a partir d'una experiència pilot |
| FONTS D'INFORMACIÓ | - Coordinador equip medi obert 3 - Tècnics equip medi obert 3 - 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 fonts d'informació i en diferents moments de la investigació. Es van realitzar un total de 22 reunions sistematitzades, amb el seu objectiu, el seu ordre del dia a tractar i amb la seva posterior acta. Aquestes 22 reunions han estat formals, en diferents moments de la investigació realitzant un anàlisi de contingut dels acords presos.

6.3. Relació de les estratègies de recollida d'informació amb els seus objectius

A continuació s'exposa la relació d'estratègies que s'han utilitzat per a la recollida d'informació amb els objectius que persegueixen en cada una de les fases de la recerca.

Taula 25. Relació de les estratègies utilitzades en les fases de la investigació

| FASES | OBJECTIUS | ESTRATÈGIES | | | | | | | |
|-------------------|--|-------------|-------------------|------------|-------------------------------|----------------------|--------------------|------------|------------------------------|
| | | Dinàmica | Grup Discussió | Observació | Valoracions Dinamitzadores | Valoracions Joves | Diarai Reflexiu | Entrevista | Reunions Equip Treball |
| Avaluació inicial | Realitzar un diagnòstic que permeti conèixer l'estat inicial dels menors participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la | X | X | | | | | X | X |

| | | | | | | | | | |
|------------------------|---|--|---|---|---|---|---|---|---|
| | comunitat on es troben | | | | | | | | |
| Avaluació de procés | Valorar el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS | | | X | X | X | X | | X |
| Avaluació de resultats | Conèixer els canvis que l'aplicació de projectes d'ApS ha produït en els joves de medi obert participants de la recerca | | X | | | | X | X | X |
| | Identificar les "bones pràctiques" per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura de l'ApS | | X | | | | | X | X |

6.4. Rigor científic de la investigació

En aquesta recerca, considerem que "no tot s'hi val sinó només allò que estigui ben raonat, que resisteixi les proves de les lògiques científiques i populars" (Guba, 1989: 26). En el moment de valorar el rigor científic, es té en compte (Guba, 1989):

- Valor de la veritat: isomorfisme entre les dades recollides en la investigació i la realitat.
- Aplicabilitat: es refereix al grau en què poden aplicar-se els descobriments d'una investigació a altres subjectes i contextos.
- Consistència: repetició de resultats quan es realitzen investigacions en els mateixos subjectes i en contextos iguals.
- Neutralitat: garantia que els descobriments d'una investigació no estan esbiaixats per motivacions, interessos etc.

Dins de la metodologia qualitativa, cadascun dels criteris exposats, es correspon respectivament amb: la credibilitat, la transferibilitat, la dependència i

la confirmabilitat, i hi ha diferents estratègies que permeten anar complint al llarg de tota la investigació amb aquests criteris.

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 l'adequació de la metodologia d'ApS a medi obert per a la millora de la convivència i la cohesió social. Es realitzen un total de 17 sessions d'observació participativa i no participativa al llarg de l'execució dels projectes d'ApS.
- 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 coordinador

de medi obert 3 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.
- Una part considerable de la transferibilitat descansa en l'anàlisi del lector que, un cop coneguda l'avaluació i la realitat nova per a la qual s'interessa, estableix les connexions oportunes i crea similituds o diferències amb altres contextos de característiques iguals o semblants. Algunes de les estratègies per garantir la credibilitat que proposem són les següents:
 - Recollir abundant informació. Durant el procés es recopila una àmplia informació que es deixa a disposició d'altres futures investigacions que desitgen realitzar projectes d'ApS en altres contextos, o realitzar una investigació similar.
 - Desenvolupar descripcions minucioses. Es realitza un anàlisi del context en el qual es duen a terme projectes d'ApS i un diagnòstic de la població que participarà d'aquests projectes. 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 voldria aplicar el programa.

DEPENDÈNCIA

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

- 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 (professorat UB, tècnics i coordinador de medi obert), que revisen la qualitat de les decisions preses en la recollida i la interpretació de les dades i determinen si els processos d'investigació seguits tenen cabuda en l'esquema d'una pràctica professional acceptable.
- Mètodes solapats. Consisteix en obtenir informació sobre un subjecte, objecte, situació o succés i interpretar-la des de diferents perspectives.

En el nostre estudi, la informació de la investigació ve donada per diferents tècniques: grups discussió, diari reflexiu, dinàmica, entrevistes, observacions, qüestionaris, reunions equip de treball, valoracions dinamitzadores i valoracions joves.

Descriptors de baixa inferència. Es porta a terme un registre precís dels processos i les dinàmiques desenvolupades al llarg de la investigació, la execució dels projectes d'ApS, el contingut de les entrevistes i grups de discussió 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 de l'aprenentatge servei com una metodologia en el treball amb joves de medi obert per a la millora de la convivència i la cohesió social a partir d'una experiència pilot, 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.

7. Resultats

7.1. 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 de l'aprenentatge servei com una metodologia en el treball amb joves de medi obert per a la millora de la convivència i la cohesió social a partir d'una experiència pilot.

7.1.1. 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 que permeti conèixer l'estat inicial dels joves participants en la recerca sobre la convivència i la cohesió social en la comunitat on es troben. (objectiu específic 1).

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 tres *estratègies i fonts de recollida d'informació* de tall qualitatiu amb l'objectiu de respondre a la qüestió plantejada des d'un enfocament crític que ens permeti reconèixer l'estat inicial dels joves que participaran dels projectes d'ApS:

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

| Estratègia | Font |
|-------------------|----------------------------|
| Entrevista | Joves |
| Dinàmica | Joves |
| Grup de discussió | Agents territori i tècnics |

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

Els 6 joves entrevistats són nois d'origen marroquí nascuts, la gran majoria, a Manresa. I, el cas d'alguns que ha nascut al Marroc, porta vivint a Manresa més de 10 anys. L'edat dels joves és entre 16 i 18 anys, tots tenen nivell d'estudis de secundària i batxillerat en algun cas.

Pel que fa a les *competències socials*, són nois que es perceben com a joves competents socialment, en la mesura que se'ls pregunta per cada una de les dimensions: cognitiva, interacció i afectiva. En relació a la *percepció* com aspecte fonamental pel desenvolupament de la *competència cognitiva*, trobem que són joves que tenen actituds molt positives vers als altres sent capaços de percebre les situacions "amb objectivitat". Això s'evidencia amb les afirmacions escollides a la pregunta 7; per exemple, "*me gusta escuchar a mis amigos/as cuando me explican sus problemas*", "*suelo felicitar a mis amigos/as cuando hacen algo bien*", "*cuando alguien me habla, escucho con atención*".

Això també s'evidencia amb la seva actitud en la *presa de decisions* davant una situació determinada. Són joves que es situen amb criteri davant l'opció més democràtica escoltant primer els arguments dels altres (pregunta 9). Per exemple, són joves que quan han de prendre una decisió amb els seus amics i amigues, "confio amb el grup d'amics/es per prendre una decisió", "escolto abans l'opinió de les persones del grup que coneixen millor el tema", dono la meua opinió i argumento a favor i en contra de les diferents postures".

Pel que fa a la *competència d'interacció*, observem que la gran majoria dels joves entrevistats tenen un *estil de compromís* davant les situacions de conflicte resolent-la de forma positiva, tenint en compte els interessos i necessitats d'un mateix però també dels altres. Això s'evidencia a la pregunta 8, on se'ls planteja una situació i han d'escollir de quina manera actuarien; la

gran majoria es posiciona dient “*entiendes las razones por las que no puedes entrar pero le pides que escuche tu caso particular*”.

En relació a la *competència afectiva*, són joves que fan una *gestió positiva de les seves emocions*. Sorprèn que els joves es situin 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. Això s'evidencia amb la pregunta 10 on es plantegen 16 situacions emocionals i han d'afirmar-les o negar-les; per exemple, són nois que “*no me resulta difícil controlar mi ira*”, “*no me enfado con facilidad*”, “*no me peleo con gente*”, “*me siento responsable de mis comportamientos*”, “*siempre puedo decir cómo me siento*”, “*si doy demasiadas vueltas a las cosas, trato de calmarme*”, “*si me siento mal pienso en cosas agradables*”, etc.

Tal i com es pot veure en els resultats obtinguts de l'estat inicial de les competències socials que tenen aquests joves, es demostra un gran domini de les mateixes. Aquest resultat també es va obtenir a la recerca anterior realitzada en el mateix marc de medi obert amb l'objectiu de fer un diagnòstic inicial de les competències socials dels joves (Luna et al., 2015). 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 a les entrevistes. Certament, una entrevista per conèixer 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, una entrevista més extensa s'hagués fet pesat i tampoc haguéssim pogut garantir unes respostes més fidels. I, en el cas d'haver realitzat un qüestionari, tampoc ens hagués resultat més enllà d'haver obtingut els mateixos resultats, tal i com queda evidenciat a la recerca anterior (Luna et al., 2015).

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 xoca amb la realitat que afirmen diferents autors (Born, Chevalier i Humblet, 1997 i Leibrich, 1996), els professionals de l'àmbit (tècnics i coordinador de medi obert) i les línies educatives per les que aposta Justícia. És per això que s'opta per realitzar una altra estratègia de recollida d'informació que doni peu al debat i a la discussió en petit grup. En aquest sentit s'ha dut a terme una dinàmica que planteja la convivència en un centre de menors. Els joves mostren un alt grau de participació, exponen la seva opinió que, en tot moment, es posiciona dient que és la seva en el sentit de respectar a la de l'altre. Les intervencions, si bé no són del tot assertives, sí que es realitzen de forma respectuosa i amb actitud d'escoltar activament. Resulta sorprenent la motivació que manifesten en mig de la dinàmica de començar els projectes d'aprenentatge servei.

Aquest diagnòstic s'ha contrastat amb els agents del territori i els tècnics amb la finalitat que descriu, des del seu punt de vista, com perceben a aquests joves en quant al seu nivell de competències socials es refereix.

El grup de discussió realitzat amb tècnics de medi obert i agents del territori de Manresa on es duu a terme la present investigació apunten que hi ha

diferències ètniques entre els *amazhig* i els àrabs sense ànim d'estereotipar o generar prejudici; sino a mode de reflexió cultural i ètnica. Consideren que els "amazhig tenen dificultats inicials però s'esforcen per superar les adversitats. Els àrabs malgrat una formació inicial els hi manca esforç. I el valor i l'esforç és la clau perquè els dóna la constància diària per tirar endavant". (Agent territori A). Sembla ser que "a l'hora d'interactuar notes molt l'entorn de la seva procedència si venen d'un barri conflictiu, llavors tenen menys habilitats socials. Hi ha perfils diferents perquè la base social et marca. Alguns són més agressius, altres més pròxims". (Agent territori B).

Els tècnics estan d'acord i afegeixen que són molt empàtics "perquè tenen el discurs molt après" (tècnic A). Aspecte que comparetixen els agents del territori: "són nanos amb habilitats de supervivència, no sé si resilients. Han après a diferenciar els moments." (Agent territori A). Consideren que són capaços de discernir els moments, és a dir, on poden generar un conflicte i on no. El grup de joves en qüestió, és a dir, els que han participat dels projectes d'ApS tenen un comportament correcte durant el compliment de la mesura. Com a factors de risc es considera el seu grup d'iguals i l'abandonament escolar; són joves que no prenen tòxics. Respecte als factors de protecció en trobem pocs, no tenen referents i estan "desvinculats" de la família (hi conviuen però no tenen una relació forta que suposin referents).

Els agents del territori comenten que són un col·lectiu de joves amb problemàtiques socials i familiars considerables, molt acostumats a conviure al carrer tot el dia és mouen molt per grups i tenen males pràctiques. Donada aquesta realitat es planteja quin ensenyament es realitza de les competències socials des de les diferents institucions i entitats a les que pertanyen per tal de pal·liar aquesta situació. Tots, en certa mesura, els ensenyen competències socials, i coincideixen que les han d'aprendre perquè no han tingut un model que els hagi ensenyat i aquest aprenentatge ha de ser des del "compartir, mostrar i fer-lo partícep" (agent territori C). És important un treball entre iguals.

Com és la integració d'aquests joves a la comunitat?

En relació a la *integració* d'aquests joves s'observa amb les entrevistes realitzades a aquests mateixos que tenen una *identitat* "no definida" en el sentit que s'identifiquen amb les dues cultures -marroquina i catalana- segons l'aspecte que se'ls hi preguntis. Les respostes a la pregunta 10 ens ho evidencien: "elijo la forma de vestir de aquí", "me gusta más el arte de Marruecos", "sigo las celebraciones populares de Marruecos y de aquí". Els agents del territori també ho confirmen, en tant que consideren que "no saben identificar-se què són malgrat nèixer a Catalunya. Hi ha un xoc. Els pares volen reforçar l'Islam per culpa d'haver marxat. Però els joves no estan identificats amb valors islamistes. Hi ha conflicte familiar fruit de costums religiosos i culturals enfrontats. Hi ha una confusió en la identitat" (agent territori B).

Això ens porta a un altre aspecte clau de la integració, el *sentiment de pertinença*; majoritàriament, els joves entrevistats es senten que formen part dels dos llocs (Marroc i Catalunya). En canvi, els agents del territori apunten que quan els preguntes per anar a viure al Marroc et diuen: "què dius! Es senten catalans, estan adaptats i els agraden els valors d'aquí, però no ho reconeixen mai. La cultura familiar musulmana juga un paper fort d'identitat malgrat no seguir a la perfecció la religió" (agent territori A). Tan és així que un tècnic ho evidència dient "que l'estratègia que cal utilitzar perquè els joves no robin és parlar amb els pares perquè aquests els amenacen en tornar al Marroc. És el pitjor que pots fer, sorprenent" (tècnic B). Això es coherent amb el que afirmen Massot i Palou (2015) quan afirmen que pels joves que han migrat durant la infància o que ja han nascut al lloc de destí dels pares, la situació és diferent perquè el seu punt de partida és un altre. Aquests joves ja estan instal·lats en dos móns i viuen en un context social en el que interaccionen. Les autores apunten de la possibilitat que amb el temps aconseguixin una situació més estable que la dels seus pares materialitzada de tres formes possibles: a) a través d'una integració plena a la societat d'acollida, b) en un context definitiu de marginalitat o c) en una situació intermitja. Precisament, per tal de promoure l'opció a) es realitza aquesta investigació amb l'objectiu pretès.

D'acord amb el que s'ha presentat fins ara, un tècnic apunta que els delictes que aquests joves "de segona generació" realitzen són "continuos furts sense

violència, ja que coneixen bé la justícia. No ho fan per necessitat familiar, sino per trobar “un sentit” a la seva existència. El problema principal que tenen és que no tenen vincles; no tenen ningú ni aquí (Manresa) ni allà (Marroc)” (tècnic A).

En relació a la *convivència intercultural* els joves entrevistats afirmen que tenen una bona relació amb els companys i companyes que tenen referents culturals diferents als seus, tot i que no tenen gaires amistats d'altres procedències culturals. Coincideixen que els beneficis que els ha suposat tenir amics i amigues de procedències diverses és conèixer menjar típic d'altres països. En algunes ocasions aquesta convivència els ha portat a algun conflicte o alguna dificultat per persones xenòfobes; tot i que apunten que no sol ser el més habitual.

Són joves que no solen *participar* gaire en activitats a la seva comunitat. Si bé, sí que hi ha algun jove que juga a rugby i fa castells. Aquesta participació és fruit del que apunta l'agent de territori A qui explica que des de la seva entitat es promou el foment de l'activitat esportiva en aquests joves, concretament rugby i castells. El mateix ocorre amb la participació a l'institut, és pràcticament nul·la, no participen en activitats com presentar-se a delegat de curs, realitzar activitats extraescolars, etc.

Entre els joves entrevistats detectem que *s'autoperceben com a persones integrades* a la comunitat on viuen des de fa molt de temps, sent la seva forma de ser (caràcter obert, capacitat de relació...) clau per a sentir-se integrats. En el futur es veuen casats amb una dona catalana i amb projectes de poder marxar a fora, principalment, França. Per tant, si bé quan se'ls pregunta per les costums i les tradicions fan referència a la cultura marroquina, en el futur no és una cultura ni un país que entri en els seus plans. En canvi, pel que fa a *l'heteropercepció de la integració* de les persones marroquís, consideren que hi ha una dualitat d'opinions. Algunes persones tenen una actitud positiva davant les persones marroquines i d'altres no. Consideren que és *algo quelcom* particular de la persona i que no es pot generalitzar.

Aquest dibuix sobre la integració d'aquests joves a la seva comunitat, en termes d'autopercepció i heteropercepció, també s'evidencia a la dinàmica que es va dur a terme a nivell de grup. Quan se'ls planteja la notícia del Ramadà, es denota que tenen molt treballat els conceptes i conclouen dient que "un fet puntual no es pot generalitzar" (jove A). No tots els joves practiquen el ramadà, consideren que és un fet personal i particular de cada u.

Són joves que viuen entre dues cultures i que, d'acord amb les característiques que presenten i seguint els models de pertinença cultural de Massot (2003), el seu model de pertinença i competència ètnica-cultural és el *Model de Confusió*:

"Estos jóvenes afirman no tener claro su sentido de pertenencia. Según ellos, su situación es confusa. Reconocen tener en sí mismos, elementos de ambas culturas, pero no creen que exista la posibilidad de ser de ambas. Se sienten presionados para identificarse con una sola cultura. Su experiencia de vida se ha desarrollado aquí, conocen y manejan con mucha más habilidad estos códigos, sus conocimientos y vivencias con la cultura de origen son, en la mayoría de los casos, sólo fruto del proceso de enculturación. Esa indefinición es una forma de no defraudar o traicionar a ninguno de sus grupos de referencia (familiar y social). Ellas y ellos denominan este modelo como la etapa de "lío mental". Han desarrollado competencias para desenvolverse en ambas culturas, pero muchas veces dudan sobre los comportamientos adecuados o inadecuados de acuerdo al contexto donde se encuentren. Como forma de tranquilizar sus sentimientos ambiguos suelen ser igual de críticos o defensores de ambas culturas" (Massot, 2003: 92).

Aquest model de confusió ens planteja una urgència perquè trobin sentit a la seva vida. Per això, cal que els donem eines. En el grup de discussió amb els agents del territori i els tècnics també es denota aquesta necessitat: "cal buscar vincles nous i noves vies d'actuacions socials" (agent territori A); "necessitat de formació adaptada, els aportarà empoderament i major autoestima" (agent territori B); "una entrevista que vaig tenir ahir, un jove em diu que es comprarà un gat perquè li faci companyia... et fa pensar" (tècnic C).

Davant aquesta situació, en una de les reunions d'equip, un tècnic apunta que es contemplin dues actuacions per tal de donar resposta a aquesta urgència:

- “Implicar més a les famílies, ja que desconeixen què passa amb els seus fills.
- Buscar accions per proporcionar a aquests joves un sentit a la seva vida, ja que manifesten que la seva vida no té sentit, no tenen identitat (ni és senten d'aquí ni d'allà)” (tècnic A, reunió d'equip).

Es considera que la participació d'aquests joves en projectes d'ApS podria donar resposta a la segona acció que es planteja. A la reunió es creu que per trobar el tipus de projecte, la clau és buscar les potencialitats que tenen els joves i, a partir d'aquí, desenvolupar-lo. A més, és fonamental incloure en els projectes a altres agents del territori de la comunitat. D'aquesta manera, no només teixim comunitat, sinó que també assegurem, en certa mesura, que el projecte pugui ser sostenible.

Una vegada realitzat el diagnòstic dels joves, es considera que un dels projectes pot tenir un caràcter esportiu. Aquesta idea es reforça al grup de discussió: “la dinàmica d'aquests joves és brutal. Per això és important la gestió del seu temps lliure i l'esport ajuda molt. Són nanos complicats que si no s'enganxen amb l'esport no ho faran amb res. Té molt d'èxit el programa esportiu de futbol per les tardes (agent territori A).”

Un altre aspecte a incorporar als projectes és el treball amb persones amb diversitat funcional perquè segons els agents del territori i tècnics “els joves no volen anar a *Star* perquè és Ampans⁵; és un estigma.”

Tant tècnics com agents del territori consideren que l'important és revisar les potencialitats dels joves “cal apuntar cap el món laboral perquè els hi canvia molt la vida, la socialització laboral. Cal donar-li eines per potenciar les seves capacitats i amagar les seves debilitats” (agent territori C); “el valor de la

⁵ Ampans és una fundació de Manresa que treballa amb persones amb diversitat funcional.

formació és la clau per un salt qualitatiu a la cultura musulmana. La formació i els estudis” (tècnic B).

A partir d'aquest diagnòstic i les consignes de realitzar projectes d'ApS que parteixin de les potencialitats dels joves, que tinguin un caire formatiu, esportiu i que treballi amb persones amb diversitat funcional, sorgeixen dos projectes:

- *Entrenem a futbol!* És un projecte d'aprenentatge-servei realitzat amb la Fundació Ampans que fomenta la participació dels joves a la seva comunitat protagonitzant accions formatives de caràcter esportiu amb joves amb diversitat funcional de l'associació Ampans. En aquest projecte els joves de 16, 17 i 18 anys es formen (amb formació, assessorament i seguiment) per ensenyar a jugar futbol als joves de l'associació, contribuint, d'aquesta manera, a la millora de la convivència i la cohesió social a partir del desenvolupament de les competències socials per a la gestió positiva de conflictes i de fomentar la integració d'aquests joves formadors.
- *Curs de formació de cultura marroquí.* És un projecte d'aprenentatge servei que fomenta la participació dels joves a la seva comunitat protagonitzant accions formatives a estudiants de la facultat d'Educació (UB). En aquest projecte els joves de 16, 17 i 18 anys es formen (amb formació, assessorament i seguiment) per ensenyar cultura marroquí a futures pedagogues amb la finalitat de donar coneixements, eines i reflexions sobre els futurs joves o famílies marroquins amb els que intervindran; d'aquesta manera es contribueix a la millora de la convivència i la cohesió social a partir del desenvolupament de les competències socials per a la gestió positiva de conflictes i de fomentar la identitat d'aquests joves formadors també marroquins.

Cal destacar que es van realitzar les reunions pertinents amb professorat de la Facultat d'Educació i la Fundació Ampans per tal de donar viabilitat als dos projectes d'ApS plantejats. Des d'ambdues institucions la resposta va ser molt positiva i acollidora; pel que fa al curs de cultura marroquí, el marc on es va dur

a terme va ser l'assignatura optativa d'Educació per la Ciutadania que cursa alumnat de 2n grau de Pedagogia.

A mode de resum, destacar que el diagnòstic realitzat amb els joves afirmen la necessitat d'una millora de la convivència, per aquest motiu és important treballar les competències socials; així com realitzar accions que afavoreixin la integració d'aquests joves, per tal d'afavorir la cohesió social a la comunitat de pertinença. De quina manera ho podem fer? A partir de la participació en projectes d'ApS, ja que permet que els joves desenvolupin competències socials des de l'acció (posant-les en pràctica, és a dir, són formadors, per tant, practiquen l'escolta activa, l'empatia, l'assertivitat, la presa de decisions, la gestió emocional, etc.) i, a la vegada, afavoreix la seva integració perquè estan realitzant accions a la comunitat, concretament, en institucions del context.

7.1.2. Els projectes d'Aprenentatge Servei

A continuació es descriuen els dos projectes d'ApS que es van dur a terme.

7.1.2.1. *Entrenem a futbol!*

El projecte amb Ampans és un projecte d'aprenentatge-servei que fomenta la participació dels joves a la seva comunitat protagonitzant accions formatives de caràcter esportiu amb joves amb diversitat funcional de l'associació Ampans. En aquest projecte els joves de 16, 17 i 18 anys es formen (amb formació, assessorament i seguiment) per ensenyar a jugar futbol als joves de l'associació, contribuint, d'aquesta manera, a la millora de la convivència i la cohesió social a partir del desenvolupament de les competències socials per a la gestió positiva de conflictes i de fomentar la integració d'aquests joves formadors.

** Quin és el servei?*

Ensenyar a jugar a futbol als joves amb diversitat funcional d'Ampans.

** Quins són els aprenentatges?*

- El desenvolupament d'habilitats d'interacció, cognitives i afectives (competències socials per a la gestió positiva de conflictes).
- Millorar l'autoestima.
- Afavorir la seva integració.

** La necessitat social que justifica el servei*

Els dos col·lectius que participen d'aquest projecte és el que s'anomena "vulnerables socialment". D'una banda, els protagonistes de l'ApS són joves de justícia juvenil d'origen marroquí que són doblement estigmatitzats: pel seu origen cultural i per la seva conducta delictiva. Aquests joves tenen la necessitat d'integrar-se a la societat, de ser acceptats com a joves "normalitzats" i de sentir-se que formen part de la comunitat.

D'altra banda, els destinataris del projecte són joves amb diversitat funcional que, en moltes ocasions, suposa per a la societat "un món desconegut" en el que no ens apropem perquè no sabem relacionar-nos, perquè tenim mancances i habilitats relacionals que afavoreixin una convivència "natural" i en harmonia.

Aquest projecte pretèn donar resposta a aquesta doble necessitat social amb la realització d'un projecte d'ApS que afavoreixi la convivència i la cohesió social dels joves de justícia a la seva comunitat.

** El treball amb xarxa del projecte Ampans*

Per tal de poder dur a terme el projecte es necessita treballar amb xarxa amb els agents educatius i socials de l'entorn. En el desenvolupament del projecte entren en joc:

- *Equip medi obert 3.* Impulsora i coordinadora del projecte. Proporciona a l'associació formació i recursos per engegar el projecte. Dinamitza el projecte al territori.
- *Associació Ampans.* Detecten als joves amb diversitat funcional i amb motivació per aprendre a jugar a futbol i participar d'un torneig. Aporten

experiència en treball comunitari. Recolzen i faciliten la dinamització del projecte.

- *Facultat Educació (UB)*. Impulsora i coordinadora del projecte. Proporciona a l'associació formació i recursos per engegar el projecte. Dinamitza el projecte al territori.

* *Etapas del projecte*

1^a) Informació:

- S'informa als beneficiaris i a les seves famílies del projecte i dels seus objectius.
- S'informa als joves de justícia que participen.
- Els professionals de l'associació i els tècnics de medi obert coordinen les diferents parts implicades en el projecte, fent el seguiment i l'avaluació de les diferents accions.

2^a) Desenvolupament de competències socials:

Els joves de medi obert fan classes als jutjats de Manresa on s'estimulen les diferents competències socials; alhora aquestes sessions serveixen per reforçar o millorar les mancances que té cada jove, habilitats de comunicació, conductuals...

3^a) Preparació amb els joves de les sessions esportives amb els joves d'Ampans: què es persegueix en cada sessió? Objectius, continguts, activitats i recursos (materials principalment). És important que la primera sessió vagi dirigida a explicar les característiques de joves amb diversitat funcional (es realitza a Ampans i són els mateixos usuaris de la Fundació els que imparteixen aquesta sessió).

4^a) Fase en la qual es desenvolupen les sessions esportives i el torneig: és en aquesta última fase on els joves de justícia posen en pràctica les sessions preparades a la fase 3 tenint en compte les competències treballades a la fase 2 i les característiques del col·lectiu al qual es dirigeixen. L'última

sessió finalitza amb un torneig de futbol. És important no fomentar la competitivitat.

5ª) Reconeixement: els joves de medi obert entreguen diplomes als nois i noies de l'associació en presència de les seves famílies, amics i amigues, autoritats que es considerin, educadors, etc. Els joves de medi obert també reben diplomes per la tasca realitzada.

**Fase 2 del projecte

Es dediquen 3 sessions a treballar contingut de competències socials als Jutjats de Manresa. Aquestes sessions es realitzen conjuntament amb els joves del projecte d'ApS de Cultura marroquí. El contingut de les sessions s'elabora a partir del Programa de Competències Socials per a la gestió positiva de conflictes del Departament de Justícia. El contingut que es treballa en cada una de les sessions és el següent:

Sessió 1: coneixement mutu, importància del grup i normes de funcionament del grup.

Sessió 2: estils comunicatius, estils d'enfrontament al conflicte i sensibilització cap a la diversitat funcional.

Sessió 3: gestió emocional, pensament causal i alternatiu, presa de decisions, distorsions cognitives i tècniques de relaxació per l'autocontrol.

**Fase 3 del projecte (lloc de realització: Jutjats i Comtals)

Previ a realitzar les sessions d'entrenament, es dedica 1 sessió per sensibilitzar i donar a conèixer les característiques de joves amb diversitat funcional (Ampans) als joves de medi obert.

Tot seguit, es dediquen 2 sessions per preparar les 4 sessions esportives. Aquestes sessions esportives les *monten organitzen* els joves, però els dinamitzadors tenen propostes preparades per dinamitzar la sessió i reconduir-la en el cas que s'estanqui alguna proposta per tal de motivar.

La sessió de preparació dels entrenaments, s'inicia estimulants als joves perquè s'imaginin com creuen que haurien de ser els entrenaments. Aquesta "estimulació interrogativa" està present al llarg de tot el procés per tal de motivar-los a parlar i a proposar.

Una proposta dels entrenaments és la següent (tal i com es comenta anteriorment, l'aporten els dinamitzadors a les sessions per tal d'incentivar i de promoure el disseny i la creació de les activitats per part dels joves. El material que s'ha utilitzat per *dinamitzar orientar la planificació de les sessions* està disponible a l'annex 9):

Taula 27. Relació de sessions, tipus de sessions i continguts de les sessions en el projecte d'ApS d'Ampans

| Sessió | Tipus sessió | Continguts |
|----------|------------------------|---|
| 10 març | Preparació entrenament | Preparar les sessions de: * Presentació * Normes futbol |
| 16 març | Preparació entrenament | Preparar les sessions de: * Escalfament * Aspectes tècnics, tàctics i estratègics |
| 24 març | Entrenament | Presentació i normes de futbol |
| 31 març | Entrenament | L'escalfament |
| 7 abril | Entrenament | Aspectes tècnics, tàctics i estratègics I |
| 13 abril | Entrenament | Aspectes tècnics, tàctics i estratègics II |
| 21 abril | Partit | Partit i cloenda*** |
| 19 maig | Celebració | Jornada de reconeixement |

***Els joves porten un pisolabis per compartir-lo amb els usuaris d'Ampans al finalitzar el partit com una manera de fer cloenda dels entrenaments.

En aquesta sessió caldrà preguntar als usuaris d'Ampans si algú s'anima a participar de la jornada del 19 de maig per explicar la seva participació en els entrenaments com a testimoni de l'experiència.

Cada sessió té una durada màxima d'1 hora i mitja i es duu a terme al *Garden Centre Residencial Comtals*.

Totes les sessions estan supervisades, contrastades i avaluades pels tècnics i els professionals d'Ampans.

7.1.2.2. *El projecte de Cultura marroquí*

El projecte de cultura marroquí és un projecte d'aprenentatge-servei que fomenta la participació dels joves a la seva comunitat protagonitzant accions formatives a estudiants de la facultat d'Educació (UB). En aquest projecte els joves de 16, 17 i 18 anys es formen (amb formació, assessorament i seguiment) per ensenyar cultura marroquí a futures pedagogues amb la finalitat de donar coneixements, eines i reflexions sobre els futurs joves o famílies marroquís amb els que intervindran; d'aquesta manera es contribueix a la millora de la convivència i la cohesió social a partir del desenvolupament de les competències socials per a la gestió positiva de conflictes i de fomentar la identitat d'aquests joves formadors també marroquís.

**Quin és el servei?*

- Formar a *futurs pedagogs* en cultura marroquí.

**Quins són els aprenentatges?*

- El desenvolupament d'habilitats d'interacció, cognitives i afectives (competències socials per a la gestió positiva de conflictes).

- Millorar l'autoestima.

- Potenciar la seva identitat.

**La necessitat social que justifica el servei*

Aquest projecte aborda dues necessitats socials. En primer lloc, treballa la integració (en termes d'identitat) dels joves marroquí de segona generació. Diversitat d'estudis i investigacions (p.e. Palou (2010), Vilà et al. (2012) posen de manifest els problemes identitaris i d'integració d'aquests joves al territori.

D'altra banda, en termes d'intervenció socioeducativa, el col·lectiu marroquí és el que majoritàriament predomina. Cada vegada més es viu com una normalitat

i estem més acostumats a la diversitat cultural. En canvi, la formació en Pedagogia no contempla el coneixement d'aquesta cultura tan estesa al nostre context proper, sense tenir eines de com gestionar l'arribada d'un nou alumne marroquí, els codis culturals per a una millor relació escola-família, com realitzar la intervenció en una família marroquina, què tenir en compte en el treball amb joves marroquins, etc.

Aquest projecte pretén donar resposta a aquesta doble necessitat social amb la realització d'un projecte d'ApS que afavoreixi la convivència i la cohesió social dels joves de justícia a la seva comunitat.

**El treball amb xarxa del projecte de cultura marroquí*

Per tal de poder dur a terme el projecte es necessita treballar amb xarxa amb els agents educatius i socials de l'entorn. En el desenvolupament del projecte entren en joc:

- Equip medi obert 3. Impulsora i coordinadora del projecte. Proporciona la formació i els recursos per engegar el projecte. Dinamitza el projecte al territori.
- Assignatura "Educació per la Ciutadania". La professora convida a l'alumnat a participar del curs de formació de cultura marroquí. Aporta experiència de la formació en pedagogia en aquest àmbit. Recolzen i faciliten la dinamització del projecte.
- Facultat Educació (UB). Impulsora i coordinadora del projecte. Proporciona la formació i els recursos per engegar el projecte. Dinamitza el projecte al territori.

**Etapas del projecte*

1^a) Informació:

- S'informa als estudiants del projecte i dels seus objectius.
- S'informa als joves de justícia que participen.

- La professora de l'assignatura, les professores de la Facultat i els tècnics de medi obert coordinen les diferents parts implicades en el projecte, fent el seguiment i l'avaluació de les diferents accions.

2ª) Desenvolupament de competències socials: Els joves de medi obert fan classes als jutjats on s'estimulen les diferents competències socials, alhora aquestes sessions serveixen per reforçar o millorar les mancances que té cada jove, habilitats de comunicació, conductuals, etc.

3ª) Preparació amb els joves del curs de cultura marroquí: què es persegueix en cada sessió? S'estableixen els objectius, continguts, activitats i recursos (materials, audiovisuals, etc.). El valor afegit d'aquest curs és que no té només la vessant teòrica i unidireccional, sino que també s'aborden temes de conflicte identitari, tipus: com es viu el Nadal a casa? I el ramadà entre els amics? D'altra banda, també es fomenten activitats on les futures pedagogues plantegen els seus dubtes, interrogants, etc.

4ª) Fase en la qual es desenvolupa el curs: És en aquesta última fase on els joves de justícia posen en pràctica les sessions preparades a la fase 3 tenint en compte les competències treballades a la fase 2. L'última sessió finalitza amb una activitat de cloenda. El marc del curs és l'assignatura optativa d'Educació per la Ciutadania de Pedagogia, els divendres de 10.30h-12.30h.

5ª) Reconeixement: els joves de medi obert entreguen diplomes a les estudiants de Pedagogia en presència de les seves famílies, amics i amigues, autoritats, professorat, etc. Es joves de medi obert també reben diplomes per la tasca que han realitzat.

**Fase 2 del projecte (lloc de realització: Jutjats)

Es dediquen 3 sessions a treballar contingut de competències socials als Jutjats de Manresa. Aquestes sessions es realitzen conjuntament amb els joves del projecte d'ApS de Cultura marroquí. El contingut de les sessions s'elabora a partir del Programa de Competències Socials per a la gestió positiva de conflictes del Departament de Justícia. El contingut que es treballa en cada una de les sessions és el següent:

Sessió 1: coneixement mutu, importància del grup i normes de funcionament del grup.

Sessió 2: estils comunicatius, estils d'enfrontament al conflicte i desmuntant mites a la universitat.

Sessió 3: gestió emocional, pensament causal i alternatiu, presa de decisions, distorsions cognitives i tècniques de relaxació per l'autocontrol.

****Fase 3 del projecte (lloc de realització: Jutjats i Campus Mundet)**

Es *dediquen* 2 sessions, una als Jutjats i l'altra al Campus Mundet, per preparar les 4 sessions del curs de formació en cultura marroquina (que tindrà lloc a Mundet). Aquestes sessions les preparen i les organitzen els joves, però és important que els dinamitzadors tinguin alguna proposta per motivar en cas que els joves s'estanquin.

Inicialment se'ls estimula perquè s'imaginin com consideren que hauria de ser aquest curs. Aquesta "estimulació interrogativa" haurà d'estar present al llarg de tot el procés per tal de motivar-los a parlar i a proposar.

La proposta que porten preparada els dinamitzadors és una proposta de distribució de sessions, així com la primera sessió, per tal de poder "arrancar", trencar el gel i permetre una dinàmica de treball fluida.

Taula 28. Relació de sessions, tipus de sessions i continguts de les sessions en el projecte d'ApS de Cultura marroquina

| SESSIÓ | TIPUS SESSIÓ | CONTINGUTS |
|----------|-----------------|--|
| 10 març | Preparació curs | Preparar els continguts de: * Coneixement cultura marroquí i cerimònia del te (sessió I) * Dificultats i convivència de diferents cultures en un mateix espai i desmuntant mites (sessió II) |
| 16 març | Preparació curs | Preparar els continguts de: * Història de vida dels nois (sessió III) * Com l'idioma interpreta el món (sessió IV) * Els menjars (sessió V) |
| 24 març | Curs | Coneixement cultura marroquí i cerimònia del te |
| 31 març | Curs | Dificultats i convivència de diferents cultures en un mateix espai i desmuntant mites |
| 7 abril | Curs | Història de vida dels nois |
| 13 abril | Curs | Com l'idioma interpreta el món |
| 21 abril | Curs | Els menjars i cloenda*** |
| 19 maig | Celebració | Jornada de reconeixement |

***Els joves poden portar fet de casa algun menjar típic i compartir-lo amb les alumnes al finalitzar la sessió com una manera de fer cloenda del curs.

En aquesta sessió caldrà preguntar a les alumnes si alguna s'anima a participar de la jornada del 19 de maig per explicar la seva participació en el curs com a testimoni de l'experiència.

10 març

1. Començar amb els joves preguntant com iniciarien ells la primera sessió. Anotar el que diuen a la pissarra com a pluja d'idees. L'important és que s'acordi començar amb una ronda de presentacions (noms i d'on són) per tal de fer coneixença de grup. En acabat, i per tal que els joves es puguin dirigir a les alumnes si així ho necessiten o a l'inrevès, cada u posarà un paper davant seu amb el nom. Aquest paper estarà les cinc sessions o fins que ens coneguem tots.

És important dir als joves que el que es vagi acordant s'ha d'anar anotant: què farem i quin material es necessita. S'acorda qui dels tres és l'encarregat de fer això i se li dona un paper perquè vagi anotant. En acabada la sessió repassem què farem i què es necessita portar.

2. Una vegada ja s'ha acordat iniciar la primera sessió amb la presentació, es pregunta quins continguts consideren clau transmetre a les alumnes. Aquí cal contextualitzar als joves quin tipus d'alumnes són: 2n curs de Pedagogia. D'aquesta manera poden pensar què els pot interessar. Es fa una pluja d'idees amb els continguts que proposen. Nosaltres afegim tots els que pensem també i, al final, surt una llista de continguts final que cal donar ordre: què es treballarà en cada una de les sessions? Acordem un guió de continguts distribuïts per sessions.

3. Se'ls *hi diu* que avui prepararem els continguts de la sessió I i II. Cal estar oberts als continguts que sorgeixen. No obstant, l'esborrany de proposta es treballarà els continguts "Coneixement cultura marroquí i cerimònia del te" i "Dificultats i convivència de diferents cultures en un mateix espai i desmuntant mites". Començar per aquests temes és una manera d'introduir-

se “suaument” i de forma fàcil (*fer el ritual (Proposo compartir)* el te sempre pot portar a un clima positiu i d’apropament trencant vergonyes).

La dinàmica seria la mateixa: pulja d’idees de quins continguts es treballaran, acordar-los, posar un ordre d’impartició i anotar el que es necessita per dur a terme la sessió. Seria interessant que els joves s’ho enduessin tot anotat: un pot prendre nota de tot l’acordat i després es fan fotocòpies abans de marxar i es reparteix una còpia per cada un. Es lliura a cada jove una carpeta amb l’objectiu que arxivi els apunts del curs.

Cada sessió tindrà una durada màxima d’1 hora i mitja.

Totes les sessions hauran d’estar supervisades, contrastades i avaluades pels tècnics i el professor de l’assignatura.

7.2. Aplicació i avaluació processual de l’ApS

L’avaluació de procés abraça l’aplicació i l’anàlisi dels projectes d’aprenentatge servei en clau de validar aquesta metodologia en el treball de medi obert per a la millora de la convivència i la cohesió social.

Cal destacar que, 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 interdependents.

7.2.1. 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 objectiu:

Valorar el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l’execució de projectes d’ApS (objectiu específic 2).

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

Com reaccionen els joves davant els projectes d'ApS?

Quins canvis s'observen amb els joves?

Per a l'obtenció de les dades, hem utilitzat tres *estratègies i fonts de recollida d'informació* de tall qualitatiu amb l'objectiu de respondre a les qüestions plantejades des d'un enfocament crític que ens permeti conèixer el grau de consecució de les dues dimensions (convivència i cohesió social) a partir de l'execució de projectes d'ApS:

Taula 29. Estratègies i fonts de recollida d'informació (avaluació de procés)

| ESTRATÈGIA | FONT |
|--------------------------------|-----------------------|
| Observació | Joves |
| Fitxa valoració joves | Joves |
| Fitxa valoració dinamitzador/a | Tècnic o investigador |

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

Com reaccionen els joves davant els projectes d'ApS?

Durant l'execució dels projectes d'ApS, els 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:

- *Clima positiu.* Es genera un ambient de treball positiu, motivador i acollidor.
- *Motivació.* L'interés del jove cap a la participació en projectes d'ApS.
- *Participació.* El nivell d'implicació dels joves en les diferents fases del projecte d'ApS en el que ha participat.

- *Empatia.* La capacitat de posar-se en el lloc de l'altra; ja sigui un company de Justícia com un usuari d'Ampans com una alumne de Pedagogia.
- *Lideratge.* L'habilitat de prendre la iniciativa, promoure, motivar i incentivar de forma eficaç i eficient.
- *Respecte de les normes de grup.* En quina mesura els joves tenen una actitud positiva vers el grup de companys en relació al respecte de les normes de grup.
- *Acceptació dels punts de vista diferents als propis.* Respectar l'opinió de l'altra, la visió i la percepció que té davant un fet o situació concreta tot i no coincidir amb el punt de vista propi.
- *Arguments raonats.* Justificar el punt de vista propi.
- *Reflexió.* Mecanisme d'optimització de l'aprenentatge que es relaciona amb l'experiència per aprofundir i aprendre més d'ella.
- *Major autoconfiança.* L'augment de la confiança en un mateix.

A continuació expliquem amb detall cada una de les reaccions que es van obtenint durant l'execució dels projectes d'ApS:

Clima positiu

L'ambient de treball que es genera es caracteritza perquè es dona una comunicació directa; els joves i els usuaris del servei es senten valorats i el seu esforç reconegut; s'utilitza un llenguatge positiu; es marquen reptes sentint-se els joves realitzats i útils; hi ha espai per la creativitat i per descobrir noves i millors formes de fer les coses; les crítiques són constructives i busquen el creixement dels joves i dels usuaris del servei; es fomenta la cooperació i el recolzament entre els joves, especialment davant les dificultats de desenvolupar una tasca; i hi ha espai pel sentit de l'humor.

Evidències d'això, són les següents, on, per exemple, s'apunta un ambient de treball agradable, on es denota que els joves estan animats amb els projectes d'ApS i motivats per donar el servei:

El clima ha estat molt distés (Observació sessions).

Això impacta en l'actitud tant dels usuaris d'Ampans com de l'alumnat de Pedagogia:

Implicació, motivació (ganes d'ensenyar-los a jugar millor), ajuda, bon humor, els participants s'ho han passat bé; esperen el proper divendres (Valoració dinamitzadora).

Creando así un clima muy favorable para el grupo, y para el intercambio de historias e intereses (Diari reflexiu).

Així com amb la relació entre els joves i els usuaris del servei:

La relació entre el joves i els usuaris d'Ampans és molt bona (Valoració dinamitzadora).

Un clima de treball positiu permet potenciar les capacitats dels joves, augmentant el seu rendiment, estimulants la innovació, fent més efectiva la comunicació, evita sentiments negatius i l'estrés i enforteix la relació amb els companys.

Motivació

Els joves estan motivats amb els projectes d'ApS, tenen una direcció cap a on anar i amb una finalitat determinada. Demostren esforç per aconseguir l'objectiu (entrenaments futbol o curs cultura marroquí). La motivació és un element clau que condiciona la capacitat per aprendre i depèn de què els continguts que s'ofereixin per l'aprenentatge tinguin significat lògic i siguin funcionals; en aquest cas, els projectes d'ApS es caracteritzen per aquest tipus de contingut, garantint, així, un aspecte motivacional.

Algunes mostres que els joves estan motivats demostrant interès amb els projectes d'ApS inicialment plantejats, són les següents:

I. demana sobre el servei que s'ha de fer: nois d'AMPANS que participaran, com serà l'aula de la Universitat. Semblen angoixats per això, se'ls explica com serà i queden més tranquils. I. comenta que una vegada va presentar una obra de teatre en un escenari i a tothom li feia vergonya però ell va sortir a explicar la història i és va sentir "millor que mai" ja que va fer quelcom que ningú s'atrevia. Entre ells s'animen sobre que ho faran bé (Observació sessions).

S'han mostrat interessats en els temes. Els costa una mica imaginar-se com serà la sessió a la universitat i de vegades es pregunten "y qué tenemos que hacer o qué tenemos que decir" (Observació sessions).

Cal remarcar que estan més interessats i motivats pels projectes d'ApS que per les sessions de competències socials. Tenen ganes d'intervenir:

Estan molt motivats per començar els projectes d'ApS: "Lo que tenemos que hacer es preparar las clases de la universidad." "¿Cuándo vamos a preparar las clases para la universidad?" (Observació sessions).

Es sorprenen ells mateixos de la capacitat de treball que tenen, aspecte que, no només denota la motivació que tenen, sinó que també, alhora, els motiva a seguir treballant:

M. "Yo antes no podía estar concentrado en una tarea tanto rato (y llevamos 50') (Observació sessions).

La motivació i l'interés segueix en augment quan els joves estan implicats en el projecte d'ApS corresponent:

"La resta de la sessió consisteix en un intercanvi entre els joves de Manresa i els estudiants de Pedagogia sobre diversos temes. S'intercalen preguntes de coneixença mútua. Per exemple, els joves s'interessen per saber què és un "pedagog" i "a què es dedicaran" (Observació sessions).

"Alta implicació i alta motivació per fer d'entrenadors" (Observació sessions).

"1. y C. van estar atents i van seguir amb interès la visita" (Observació sessions).

“C. va més de bòlit que el primer dia però té molt suport de l’E. i el F. (dinamitzadors). Se’l veu satisfet amb ell mateix” (Observació sessions).

L’atenció i el reforç que el dinamitzador tingui cap el jove, és fonamental perquè el jove estigui motivat. Per aquest motiu, són importants les expectatives que els tècnics i dinamitzadors manifestin cap els joves, generant així noves oportunitats d’aprenentatge i èxit.

Una sèrie de valors estan vinculats amb la motivació i és important tenir-los en compte: la satisfacció per la feina ben feta, la superació personal i l’autonomia. De la mateixa manera, la motivació té el risc de fracàs o, pel contrari, la satisfacció que suposa l’obtenció de l’èxit.

Participació

La participació dels joves a les sessions és fonamental i aporta molts beneficis: evidencia l’interès i la motivació dels joves vers els projectes d’ApS; contribueix a generar un bon clima de treball i afavoreix l’aprenentatge del jove, a la vegada, que es treballa en el desenvolupament de la persona ajudant-la a superar la timidesa.

Els joves es caracteritzen per tenir una participació força elevada, tant en les activitats proposades, com en l’execució dels projectes d’ApS. Es destaca per ser una participació espontània i no requerida:

“A. i M. han estat molt atents a les explicacions d’en MA i han participat tant a demanda seva com de forma espontània. També han parlat entre ells o es feien petites explicacions l’un a l’altre” (Observació sessions).

“No cal que els animem a participar, doncs ja estan molt posats en el paper d’entrenadors” (Observació sessions).

“Els que porten preparada l’activitat són els joves. L’E. (dinamitzador) coneix la programació però no li cal entrar ja que els dos joves la coneixen i la tenen present”(Observació sessions).

La participació dels joves en els projectes, implica un pas més enllà: reconeixement dels usuaris del servei generant una relació més pròxima, fomentant, així, la motivació:

“C. està atent i participa activament dient sovint el nom dels usuaris d’Ampans per tal de motivar-los” (Observació sessions).

Per donar espai a la participació és fonamental que els dinamitzadors convidin als joves a participar de la dinàmica de les sessions; dedicar espai i temps a parlar sobre l’aprenentatge i perquè és important: la connexió del que s’aprèn amb la vessant pràctica és molt important per captar l’atenció del jove; permetre que els joves participin del procés d’aprenentatge (per exemple decidir quins temes s’han de treballar) i proposar activitats autèntiques i significatives que suposin una experiència d’aprenentatge real.

Empatia

Els joves reaccionen amb capacitat empàtica durant la preparació dels projectes d’ApS així com en la seva execució. Demostren que perceben, comparteixen i comprenen el que l’altre pot sentir. Són capaços de “posar-se en el lloc de l’altre”, sobretot quan estan a l’acció.

“Hay qué pensar qué pueden hacer y qué no. Son personas con dificultades” (Observació sessions).

“Pienso que les puede interesar cosas de nuestra cultura, para que cuando sean maestros las puedan utilizar” (Observació sessions).

“C. té en compte l’actitud de l’usuari, qui no té un bon dia, i s’adapta al seu ritme animant-lo” (Observació sessions).

“C. sent que I. no està molt centrat i decideix apartar-se de l’entrenament per parlar amb ell i veure què li passa. Ho fa amb una actitud prudent i des de la preocupació pel company” (Observació sessions).

Cal destacar que l’empatia també ha estat un aspecte valorat pels usuaris del servei del curs de cultura marroquí en la mesura que els ha suposat un aprenentatge en sí mateix:

“La empatía, ha sido uno de los elementos claves en este proyecto, donde cada uno de nosotros hemos podido poner en práctica este elemento tan clave para el desarrollo de la persona. Hemos sabido escuchar cada una de nuestras historias y hemos podido ponernos en el lugar de cada uno para así poder analizar y comprender cada uno de los elementos explicados. Puedo decir que gracias a esto he podido desarrollar una de las competencias que más dificultad tiene en nuestra sociedad, donde conjuntamente me he dado cuenta que sin esta competencia o herramienta no podría analizar o comprender cada una de las situaciones que surgen en el mundo actual” (Diari reflexiu).

Lideratge

Els joves mostren actituds de lideratge en moments clau de l'execució dels projectes d'ApS. Aquesta actitud ha permès influenciar positivament als companys per assolir els objectius pretesos a nivell de grup.

Entre els diferents tipus de lideratge que hi ha (autoritari, persuasiu, consultiu i participatiu), els joves han demostrat tenir un lideratge participatiu perquè han donat a conèixer els problemes (si era el cas) o bé els han detectat i han deixat que el grup decideixi.

“C. ha assumit molt “professionalment” que estava sol i ha deixat de banda la timidesa. Ha dirigit bé la sessió tot i les dificultats del dia” (Valoració dinamitzadora).

“C. porta ben preparada l'activitat. E. (dinamitzadora) deixa que C. lideri i el recolza”. (Observació sessions)

“I. està dispers i passota. En un moment diu que surt un moment del camp i s'aparta de l'entrenament. El C. s'interessa per ell i al veure'l fora de l'entrenament també s'aparta i seu amb ell durant 5'. Després, quan comença l'entrenament tornen els dos i participen més activament.” (Observació sessions).

Respecte de les normes de grup

Les normes de convivència són elaborades conjuntament amb els joves la primera sessió de competències socials. Aquestes normes són pautes socials basades en el respecte entre els joves, els dinamitzadors i els usuaris dels projectes amb l'objectiu de mantenir un clima adequat i agradable.

Els joves les han respectat amb escreix en tot moment sense mostrar cap problema de conducta. Algunes evidències s'aquest respecte són les següents:

“Sona el mòbil de Zaca i demana autorització per poder parlar. Se li dóna, surt fora i retorna en uns minuts” (Observació sessions).

“La dinàmica generada al grup és molt positiva. Tant C. com I. s'han implicat i adaptat a les característiques dels joves. S'han mostrat respectuosos.” (Valoració dinamitzadora).

“Respecten les normes establertes” (Observació sessions).

Acceptació dels punts de vista diferents als propis

Els joves respecten els punts de vista dels altres, ja siguin companys o usuaris del servei. És un aspecte molt important a valorar sobretot quan estem treballant en grup, ja que facilita la dinàmica de treball i fomenta la cohesió de grup.

Cada interacció és un aprenentatge, és una oportunitat per desmuntar i tornar a muntar un fet determinat vist des de diferents perspectives. Cada punt de vista té un significat diferent que pot canviar les coses i donar oportunes decisions. La iniciativa de tenir en compte i considerar cada punt de vista genera un desenvolupament de cultura on tots podem innovar i proposar millores. Tot i així, és molt lícit el poder estar en una situació de no acord davant alguna opinió o decisió i volguem canviar l'exposat; és en aquests moments que cal autoregular-se i *mantener mantenir* una postura de respecte.

Algunes evidències de l'acceptació dels punts de vista són les següents:

“Entre ells s'escolten, complementen les visions de l'un i l'altre” (Observació sessions).

“Mostren una actitud favorable a escoltar a l'altre i sentir punts de vista” (Observació sessions).

“Saben adaptar-se al ritme dels participants i a les característiques dels mateixos” (Observació sessions).

Arguments raonats

És important que els joves justifiquin les seves posicions per tal de donar a entendre i fer comprendre el perquè a la resta del grup. Això afavoreix la capacitat d'argumentació i crítica, el diàleg, l'intercanvi d'opinions i idees, implica aprenentatge i genera un bon clima de grup.

Exemples d'aquesta capacitat argumentativa són els següents:

“Fan argumentacions en veu alta raonades” (Observació sessions).

“C. intenta convèncer a varis usuaris, els quals “no tenen un bon dia”, perquè entrenin i els mira d'animar perquè tornin a participar” (Observació sessions).

Reflexió

La reflexió és un aspecte important en el procés d'ensenyament aprenentatge en la mesura que ens plantejem el per què i el com del que s'està fent. La participació en els projectes d'ApS ha implicat en els joves i en els usuaris del servei reflexions sobre l'aprenentatge que estan adquirint:

“Estar con los chicos de Ampans te hace dar cuenta de las necesidades que tienen” (Observació sessions).

“El día a día hace que los conozca más y que les valore más. Antes pensaba que eran personas arrogantes (el alumnado universitario)” (Observació sessions).

“Es interesante porque recuerdo cosas de mi cultura que tenía olvidadas y me pregunto por qué” (Observació sessions).

“Un hecho que personalmente me sorprendió fue cuando Z contó que a veces realizamos actos no porqué queramos sino porque necesitamos huir de aquella situación, de aquel instante y que, por eso, a veces antes de juzgar, deberíamos ver más allá de los propios actos de los demás” (Diari reflexiu).

“Si l'escola ens porta a unes altres aules que no sigui amb tots els companys, possiblement ens sentim exclosos, ja que no fem tot el que fan els altres alumnes a les classes” (Diari reflexiu).

Major autoconfiança

Els joves adquireixen més confiança en ells mateixos a mesura que van participant dels projectes d'ApS. Si bé al principi estaven molt motivats, no mostraven molta seguretat en sí mateixos en el sentit que no es veien capaços que podrien fer d'entrenadors o de formadors. Diferents factors com l'actitud del dinamitzador i la pròpia metodologia en sí mateixa, fa que aquesta confiança vagi en augment:

“I. demana sobre el servei que s'ha de fer: nois d'AMPANS que participaran i com serà l'aula de la Universitat. Semblen angoixats per això, se'ls explica com serà i queden més tranquils. I. comenta que una vegada va presentar una obra de teatre en un escenari i a tothom li feia vergonya però ell va sortir a explicar la història i és va sentir “millor que mai” ja que va fer quelcom que ningú s'atrevia. Entre ells s'animen sobre que ho faran bé” (Observació sessions).

“Senten que no estaran a l'alçada de l'alumnat universitari. Entre ells s'animen i la dinamitzadora aprofita l'avinentsa per treballar-ho des de les potencialitats individuals i com a grup” (Observació sessions).

“No cal donar cap pauta per a la intervenció en les sessions com a formadors. Ho porten tot preparat, tenen iniciativa, actuen amb fermesa i seguretat. No cal indicacions ni suport, tot i que saben que compten amb el nostre recolzament” (Observació sessions).

“Me he sentido muy bien en las sesión como entrenador” (Valoració jove).

“Pienso que lo he explicado bien y que me han entendido” (Valoració jove).

“¡Pues claro que podemos! Les va a encantar!” (Observació sessions).

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

Quins canvis s'observen en els joves?

Els canvis fan referència a:

- Competències socials, desglossada en aquestes tres competències:
 - Competència cognitiva
 - Competència interacció
 - Competència afectiva

- Integració, destacant les següents dimensions:
 - Identitat
 - Sentiment de pertinença
 - Convivència intercultural
 - Autopercepció integració
 - Heteropercepció integració

A continuació expliquem amb detall cada un dels canvis que es van obtenint durant l'execució dels projectes d'ApS:

Competències socials. L'adquisició de les competències socials es considera clau, ja que ens permet mantenir bones relacions amb les altres persones. I, d'aquesta manera, poder prevenir i/o gestionar positivament les situacions de conflicte que, en la gran majoria d'ocasions, és el *leitmotiv* que ha portat al jove a delinquir. En aquest cas, durant la participació dels joves en els projectes d'ApS, es detecta un alt aprenentatge de les competències socials per a la resolució positiva de conflictes:

He après a *tenir paciència (...)* “*Cómo entrenar a personas con disminución psíquica (...)* *Empatía (...)* A trencar estereotips (...) No discriminar (...) Aprens de les opinions de les altres persones” (Valoracions joves).

“Pugem a la primera planta i ens ensenyen una sala amb usuaris que necessitem molt de suport, estan desenvolupant una activitat anomenada colors, ens remarca la Pilar que tot i que no ho sembli, per les dificultats que s’observen dels usuaris és una activitat laboral, i que consisteix en ficar colors de cera dins les capses. Mentre ens explica surt una noia de la sala i ens fa petons a tots. C. i I. queden una mica sorpresos, però l’actitud ha estat correcta”(Diari reflexiu).

Aquest aprenentatge competencial també s’ha manifestat en els usuaris del curs de cultura marroquí:

“Hemos podido adquirir competencias personales e interpersonales a través de sus historias, sus comentarios, sus bromas, y, además, competencias vocacionales, para ver cómo en un futuro encontraríamos la manera de que esto no volviese a suceder” (Diari reflexiu).

Tot i així, cal destacar que els joves no estaven motivats per les sessions de competències socials. Aquestes sessions van ser tres i són les primeres per tal que els joves adquireixin formació en habilitats cognitives, d’interacció i afectives per tal de relacionar-se amb l’altre, ja sigui en format entrenament o en format curs. De fet, la manca de motivació cap a aquestes sessions venia determinada perquè havien treballat aquests continguts en molts altres espais com la UEC; coneixien moltes de les activitats en les que es treballen les competències socials i tenien il·lusió per passar a l’acció, és a dir, fer intervenció i realitzar els projectes d’ApS pròpiament:

“Els joves no estan gens motivats per treballar les competències socials, diuen que ho han treballat moltes vegades. Es nota que ho dominen”. (Observació sessions).

“Els joves tenen un nivell de competències socials alt. Dominen els conceptes i els coneixements. Molts van a la UEC i allà treballen amb programes de

competències socials. *“El otro día en la UEC hicimos la actividad de la NASA, ¿no la vamos a hacer aquí, no?”* (Observació sessions).

“Pregunten perquè els hi servirà això. E els explica i un diu: *“Sí, ya, esto nos va a servir para ser más felices, no?”* (Observació sessions).

Tot i així, més enllà de les sessions pròpiament de competències socials, es denota un aprenentatge de les mateixes al llarg de l'aplicació dels projectes: a un nivell més específic, es destaquen tres tipus de competències que, segons Larson (1998), cal tenir desenvolupades per a la gestió positiva de conflictes; competència cognitiva, competència interacció i competència afectiva.

Competència cognitiva. Són competències de pensament aplicables a una varietat de situacions socials que porten a un determinat comportament social o que hi influeixen.

Els joves demostren capacitat per la presa de decisions:

“Hi ha dos usuaris AMPANS que no participen perquè no tenen “un bon dia”. En C. ha de reestructurar alguna activitat doncs no té prou usuaris AMPANS i decideix sobre la marxa com reestructurar l'activitat en sí” (Observació sessions).

Identifiquen perills socials i propis, *prenen consciència i reflexionen de les conseqüències de les seves actuacions:*

“El motiu que em va portar a estar a Can Llupià va ser una dolenta decisió, tenia una de les pitjors companyies” (Observació sessions).

Trobem evidències de reflexió sobre els propis prejudicis dels joves o judicis precipitats (basats en impressions) i les seves conseqüències de discriminació:

“Tot i ser un col·lectiu al que no hi estan gens acostumats, sembla que veuen que són un col·lectiu que pot fer més del que inicialment pensaven” (Observació sessions).

“Estan familiaritzats amb les característiques dels usuaris d'Ampans” (Observació sessions).

“Me he dado cuenta que son personas normales y para nada arrogants”
(Valoració joves).

Paral·lelament, es denota comprensió en tant en quant no sempre es perceben igual les coses i, per tant, es pot actuar de diferent manera:

“A veces hacemos cosas que no queremos. Las hacemos porque necesitamos huir de aquella situación. Por eso, antes de juzgar a alguien, hay que ver más allá” (Observació sessions).

“Estan acostumats a les característiques dels usuaris d’Ampans” (Observació sessions).

Cal destacar l’empatia que han desenvolupat i que es desprén de la interacció amb els usuaris del servei:

“He après a tenir paciència (...) Empatia (...) A trencar estereotips (...)”
(Valoracions joves).

Competència interacció. Són diverses conductes observables de relació amb l’altre, com es comuniquen els joves amb el company o amb els usuaris del servei, amb el seu interlocutor. Algunes mostres d’això són les següents:

S’observa en els joves com valoren els punts de vista alternatius als propis sense donar-se situacions de contradiccions de punts de vista:

“Esta es tu opinión, está bien” (Observació sessions).

“Respetar la opinión del otro” (Valoració jove).

“Respecten el punt de vista del company tot i que no sempre el comparteixen”
(Valoració dinamitzadora).

Saben argumentar i fonamentar les opinions:

“C. per exemple motiva molt als usuaris AMPANS i els explica que no passa res si no saben fer quelcom, que estan aquí per aprendre” (Observació sessions).

També es destaca el saber demanar ajuda als altres si així ho requereix la situació:

“En un moment determinat en que els hi falta “joc” durant l’entrenament, I. (jove) demana a O. (educador) que entri a donar suport a un dels equips” (Observació sessions).

“Durant tota la sessió en C. compta molt amb el suport de l’E. i el F. (dinamitzadors) a qui els demana ajuda obertament quan veu que necessita suport per ensenyar algun exercici als usuaris AMPANS (Observació sessions). C. demana ajuda a E. (dinamitzadora) sense paraules per recolzar-lo mentre I. (jove) no està actiu” (Observació sessions).

Utilitzen adequadament l’estil d’enfrontament al conflicte:

“Davant de les negacions dels usuaris AMPANS als requeriments de certes accions pròpies de l’entrenament, diuen frases com “*no pasa nada, hemos venido a aprender*” o “*vamos que lo estás haciendo bien*” (Observació sessions).

“Es dona alguna negociació d’algun usuari AMPANS als requeriments de certes accions pròpies de l’entrenament i C els anima” (Observació sessions).

Mostren iniciativa i un estil comunicatiu assertiu:

“En Z. afirma de forma assertiva i amb ganes de sortir. Fa ús de la pissarra de paper. Escriu fins al número deu. Explica com es pronuncia i com és el sistema de numeració àrab. Els estudiants prenen nota i fan algunes preguntes” (Observació sessions).

Competència afectiva. Ajuden a prevenir conductes antisocials o reprovables que porten a conflictes. Els joves controlen força les emocions i els impulsos i són capaços de reflexionar abans de respondre:

“I. és una mica més impulsiu abans de parlar. C. és més reflexiu” (Observació sessions).

La participació en els projectes d’ApS els proporciona una major autoestima: “No cal donar cap pauta per a la intervenció en les sessions com a formadors. Ho porten tot preparat, tenen iniciativa, actuen amb fermesa i seguretat. No cal

indicacions ni suport, tot i que saben que compten amb el nostre recolzament” (Observació sessions).

Es detecta una presa de consciència de l'emotivitat pròpia:

“Distingeixn i comprenen diferents emocions i sentiments. Desenvolupen el que s'anomena “empatia emocional” (Observació sessions).

En relació a la *integració*, apareixen diferents aspectes interessants que ens permeten constatar com la participació en els projectes d'ApS els està suposant una connexió amb la seva cultura d'origen. Aquests aspectes els hem detallat en format de dimensions que es desprenen del concepte d'integració:

Identitat. Aquest conjunt de valors, tradicions, símbols, creences i formes de comportament dins un grup social permet fonamentar el sentiment de pertinença dels joves dins la cultura dominant.

Els joves mostren tenir trets identitaris d'ambdues cultures, tal i com s'apunta al diagnòstic de l'avaluació inicial. Tot i així, en ocasions, es defineixen per una cultura:

“A. comenta “sóc mig marroquí-mig espanyol, i musulmà. He decidit per mi mateix que vull ser musulmà, quan he tingut capacitat de pensar per mi mateix. Perquè és la religió correcta” (Observació sessions).

“Els costava aportar en alguns temes (per exemple, no conexió l'alfabet àrab, no el parlen)” (Observació sessió 4).

Sentiment de pertinença. La identitat implica parlar del sentiment de pertinença, que es tradueix en el “sentir que formes part” d'un grup, d'una comunitat, d'una societat, etc. el que afavoreix la convivència. Els joves desenvolupen un sentiment de pertinença cap el projecte en el que participen, senten que formen part d'un grup amb un objectiu i una finalitat a aconseguir. Això dóna “sentit a la seva vida” que, fins al moment, es caracteritzaven per no tenir-ne. El sentiment de pertinença dóna seguretat i autoestima, ja que l'entorn contribueix a la integritat dels seus membres, convertint-se en una relació de reciprocitat i desenvolupament mutu.

“Me siento bien aquí, haciendo cosas para ayudar a los demás” (Valoració joves).

“Me gusta ayudar a los demás (...) Somos un grupo de jóvenes donde me siento a gusto” (Valoració joves).

Demostren que, tot i tenir trets identitaris de la cultura d'origen, es senten que formen part de la comunitat on viuen:

“Yo ya he nacido aquí, no sé hablar bereber, aunque lo entiendo” (Observació sessions)

Aquest sentiment de pertinença els permet poder tenir perspectives de futur, aspecte clau en aquests joves que no tenient un present i, menys, un futur:

“Quiero ser mecánico y en un futuro me gustaría estudiar esta profesión para luego trabajar en ello (...) Me gustaría ser un buen profesor” (Observació sessions).

Convivència intercultural. La interculturalitat permet la integració de les persones a la seva comunitat, ja que la relació és entre iguals, sense estar un per sobre de l'altre. Així ho corroboren i ho viuen els joves:

“Es bueno ayudarse unos a otros, como una cadena” (Observació sessions).

Consideren que s'ha de viure des del respecte. Pensen que hi ha persones de diferents indrets, amb cultures diferents, però no per això són més o menys persones. Fan reflexions interessants al respecte:

“Da igual del lugar de donde seas o donde hayas nacido. Lo importante es que eres una persona” (Observació sessions).

2 Todos somos personas y todos debemos respetarnos” (Observació sessions).

Autopercepció integració. Els joves manifesten la seva pròpia visió de la integració, el que ens indica com ells es senten i com ho viuen:

“En MA també llença algunes qüestions als estudiants perquè expliquin com és la seva visió sobre les aules d'acollida. Hi ha algun intercanvi sobre el seu

funcionament i són o no beneficioses. En M explica que hi va anar i que li va anar molt bé per aprendre la llengua. En Z explica que va aprendre català veient els dibuixos a TV3” (Observació sessions).

“Pluja d’idees sobre temes a treballar a la universitat: Que me traten como a todos; que no sean racistas; tienen que saber que nos ayuden un poco más porque venimos de otro lugar; todos somos iguales; respeto; que nos traten “normal”; que sepan la diferencia entre árabe y musulmán; que respeten las religiones” (Observació sessions).

A priori, quan els hi preguntes per si es senten integrats et responen que sí argumentant que tenen una nòvia espanyola o llatinoamericana i que tenen amics espanyols. En canvi, tal i com es pot observar en les observacions, consideren que no han tingut una integració fàcil i que la població d’acollida podria facilitar-ho des de l’ajut i el respecte.

A un nivell més micro, es perceben integrats en la dinàmica de treball dels projectes d’ApS, en els grups de treball i amb els companys i dinamitzadors:

“Aquí me siento a gusto, me gusta hacer estas cosas (...) me aceptan tal y como soy (...) les interesa qué tengo que contarles (...) me siento un buen entrenador” (Observacions sessions).

Heteropercepció integració. Com els altres perceben la integració dels propis joves és una visió important a considerar i a tenir en compte per a la construcció de la integració. Els joves no fan al·lusions a aquest aspecte al llarg de la seva participació en els projectes d’ApS. No es detecta cap *commentary comentari* en relació a com ells consideren que els demés els veuen. Podria ser perquè la seva participació *és des de lo (proposo) en positiu*, es senten a gust i no consideren oportú fer cap tipus d’argumentació al respecte.

En canvi, si bé no és estrictament heteropercepció de la integració, sí que l’opinió “dels altres” és important per a la construcció de la integració. Som tots qui “fem integració” i totes les visions són importants per arribar al camí de la inclusió i la integració. En aquest cas, la participació en projectes d’ApS té una

utilitat amb impacte considerable, en la mesura que els usuaris del servei “desmunten desmonten mites”:

“Les dues següents sessions van estar destinades a conèixer diferents aspectes de la seva cultura que poder els coneixíem, però no de manera correcte, per tant ens va servir per tal de poder desmentir alguns mites sobre la cultura marroquina i crec que això fa que hagi millorat com a professional, tenir aquest esperit crític de no creure tot el que se’n diu pel carrer en molts cops ens podrà salvar de realitzar pràctiques educatives errònies” (Diari reflexiu).

I trenquen estereotips:

“Y sinceramente, a partir de este ApS, mi visión sobre la gente de la cultura marroquí ha cambiado muchísimo, y esto ha producido un crecimiento personal en mí. Con sus historias de vida, he podido empatizar, ponerme en su piel, dejar de un lado los estereotipos, que son muy malos y no aportan nada en la sociedad, abrir los ojos y darme cuenta de que debemos aprender a conocer a una persona antes de juzgarla, y no ser tan crítica en ciertas situaciones. El hecho de conocer los problemas que han tenido en la escuela, o tan simple como las barreras que han tenido para conseguir un hogar, contado por ellos, no parece un problema, no parece una situación de gravedad, y aquí es cuando me doy cuenta de lo importante que es ver más allá siempre, de lo importante que es olvidar todo lo que pensamos, y escuchar, para poder llegar a conocer” (Diari reflexiu).

“Es una experiencia, que la guardare en mi mochila de conocimiento de pedagoga, para que en un futuro poderlo utilizarlo en ocasiones oportunas de las cuales me toque tratar con gente de procedencia marroquí. Con esto me gustaría añadir, que guardo diferentes tipologías de educación por la ciudadanía, de las cuales nos enseñan la igualdad, respeto, tolerancia y el rechazo de todo tipo de prejuicios y estereotipos hacia un colectivo en concreto, que bajo mi punto de vista como futuros pedagogos tendríamos que tener en cuenta todos estos aspectos comentados” (Diari reflexiu).

També es generen reflexions que aporten una visió dels recursos existents per a facilitar la integració, diferent a la finalitat que tenen. Sentir com “ho viuen” els joves permet plantejar qüestions sobre la utilitat i el sentit d'aquests recursos:

“Luego estuvimos debatiendo sobre las aulas de acogida, su utilidad, su finalidad, los inconvenientes, las ventajas, etc. De allí surgió el aula de escolarización compartida. Nos explicaron que era un sitio donde ibas si no habías logrado el nivel demandado por la escuela. Allí supuestamente te “ponen al día” para que luego vuelvas a la escuela y puedes reengancharte con tus compañeros. Nos dijeron que la realidad es que muchas veces estos jóvenes no vuelven al instituto, aunque estas aulas de escolarización compartida sean para estar sólo un tiempo” (Observació sessions).

Més enllà de l'heteropercepció de la integració que hi ha vers la cultura marroquina, s'ha donat una situació no esperada però sí molt enriquidora i interessant per a la integració de les persones amb diversitat funcional. Inicialment els joves no tenien eines de com relacionar-se amb els usuaris Ampans, ja que era un col·lectiu molt llunyà per a ells. En canvi, a través dels entrenaments, manifesten que han trencat estereotip i s'han apropat a ells, saben ara com relacionar-se i donant els espais que necessiten en moments donats:

“Al principio no sabía muy bien, pero quería hacerlo. Después ya he visto que son personas normales que a veces tienen un buen día y otras veces no” (Observació sessions).

“La relación con ellos ha sido muy positiva. Ahora ya lo veo con normalidad sin asustarme el cómo acercarme a ellos” (Observació sessions).

“He aprendido que son personas con corazón” (Valoració joves).

Per tant, podem dir que s'han donat canvis en els joves en quant a les competències socials, ja que ha permès la reflexió sobre la seva presa de decisions davant situacions conflictives. A més, han posat en joc habilitats comunicatives i socials que els ha empoderat com a persones afavorint així el seu creixement personal. En relació a la integració, es pot veure com els joves

es senten integrats i senten que formen part dels projectes, volen participar dels projectes; si bé no es detecta un canvi en la seva integració a nivell comunitari, sí que a nivell micro en la mesura que troben sentit en allò que fan i tenen perspectives de futur. D'altra banda, cal dir que la integració és una qüestió de tots, no és responsabilitat d'un mateix, sinó que és una situació de coresponsabilitat, on l'altre té un paper important. En aquest sentit, la realització de projectes d'ApS ha servit per trencar estereotips, desmuntar mites i donar eines a les futures pedagogues per la seva futura professió. A més, els joves han manifestat que relacionar-se amb els usuaris d'Ampans també els ha servit per trencar estereotips i saber relacionar-se des del coneixement.

7.3. Avaluació dels resultats

En aquest apartat ens centrem en l'anàlisi dels resultats de l'execució dels projectes d'aprenentatge servei 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 dels projectes d'ApS.

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 sèries 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.

7.3.1. 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 de projectes d'ApS ha produït en els joves de medi obert participants de la recerca. (Objectiu específic 4)

Identificar les bones pràctiques per facilitar un desenvolupament òptim per a l'aplicació futura de l'ApS. (Objectiu específic 5)

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 29. Objectius en relació a la darrera fase

| | |
|------------|--|
| OBJECTIU 5 | S'observa algun canvi en els joves com a efectes d'haver participat en els projectes d'ApS a nivell individual i grupal? |
| OBJECTIU 6 | Quins aspectes semblen relacionar-se amb l'èxit/fracàs de la metodologia? |

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 dels projectes d'ApS han produït en els menors/joves, així com la identificació de les *bones pràctiques* per a la seva aplicació futura:

Taula 30. Estratègies i fonts de recollida d'informació (avaluació de resultats)

| Estratègies | Fonts |
|---------------------------|--|
| Entrevistes | Tècnics de medi obert Agents territori |
| Grups de discussió | Joves |
| Reunions equip de treball | Tècnics de medi obert Coordinador de medi obert Investigadores |

S'observa algun canvi en els joves com a efectes d'haver participat en els projectes d'ApS a nivell individual i grupal?

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

- Competències socials: cognitiva, interacció i afectiva
- Integració

- Impacte
- Satisfacció
- Utilitat

A continuació expliquem amb detall cada un dels canvis obtinguts un cop finalitzats els projectes d'ApS:

Competències socials. Els joves han adquirit competències cognitives, afectives i d'interacció.

En relació a les *competències cognitives* posa l'accent a la presa de decisions:

“Ara me n'adono que la decisió que he pres no ha estat la correcta” (Grup discussió joves).

“M'ha fet adonar-me que les amistats que tinc no són molt positives i que he pres decisions equivocades” (Grup discussió joves).

Els joves són conscients de com prenen les seves decisions i els factors (com l'amistat) que estan relacionats en prendre una decisió correcta.

També han adquirit *competències d'interacció*. Entre les diferents habilitats es destaca l'empatia, el diàleg, la comunicació, la col·laboració, la responsabilitat, la voluntarietat i el compromís. Algunes evidències d'això són les següents:

“Els projectes d'ApS han suposat un aprenentatge de continguts com la col·laboració, la responsabilitat, la voluntarietat i l'empatia” (Entrevista Tècnic).

“Sobretot han après i han desenvolupat l'empatia. L'aspecte de veure una altra realitat, de sentir-se útils, de sentir-se responsables de tenir un compromís” (Entrevista Tècnic).

“Per conèixer i tenir més empatia. M'ha agradat descobrir aquest context i veure una facultat” (Grup discussió joves).

“Han après sobretot el parlar les coses, crec que els dos van destapar-se amb determinats temes que potser consideraven tabús i han après a parlar-los; crec que el principal aprenentatge ha estat això” (Entrevista Tècnic).

“Expresarme mejor con la gente. Me costó comunicarme con AMPANS por timidez pero he aprendido a entender este colectivo” (Grup discussió joves).

“Recomendaría el ApS a otros jóvenes. Desarrollas vocabulario y capacidades comunicativas” (Grup discussió joves).

L'adquisició d'aquesta competència ha estat possible, entre altres factors, per la implicació dels dinamitzadors en el projecte:

“La presencia de monitores de AMPANS era muy útil porque no sabíamos cómo tratar con todos. Muy positivo” (Grup discussió joves).

I, la *competència afectiva*, ha estat molt treballada amb l'ApS. Ha permès augmentar l'autoestima i l'autoconfiança dels joves. Són nois que estan etiquetats de conflictius, que destaquen per les seves necessitats i “errors”, més que per les seves virtuts i potencialitats. L'aprenentatge servei ha permès que aquests joves es sentissin útils, poguessin aportar coneixement i executar accions que revertissin de forma positiva a la comunitat. Això els ha proporcionat una major autoestima i autoconfiança tal i com es demostra en les següents evidències:

“Jo crec que l'opinió de les entitats i dels nois vers les accions realitzades són positives i, a més, han sentit que poden fer coses diferents a les que fan normalment; han sentit que han estat útils i que a partir de les seves destresses, altra gent pot conèixer. Que no són només nanos que tenen problemes” (Entrevista Tècnic).

“Els ni s'ho imaginaven que podien fer això” (Entrevista Tècnic).

“Als joves els ha aportat una millora de la seva autoestima el participar en aquest projecte” (Entrevista Tècnic).

“Si m'ho miro des de la vessant individual dels joves potser sense ser l'objectiu ha estat un projecte per treballar la seva autoestima i segurament aquest no era el seu objectiu principal; però si m'hagués de quedar amb una de les coses de valor afegit, jo crec que l'aprenentatge i servei ha estat això: Un gran reforç per la seva autoestima i un sentiment sobretot per part d'ells de poder parlar de

tot i sobretot en paraules d'un *Hablamos de cosas interesantes*" (Entrevista Tècnic).

"Hicimos de entrenadores de fútbol mediante actividades y ejercicios. Les gustó mucho" (Grup discussió joves).

De fet, quan hi ha una autoestima positiva i autoconfiança en un mateix, aporta seguretat i claredat en una presa de decisions correcta. Això implica que quan els joves arriben a l'objectiu *marcat*, com és la participació de projectes d'ApS com és el cas, es redueix el nombre de delictes:

"No era el seu moment, els fracassos no ajuden, autoestima baixa. Aturem i parlem per analitzar la situació. Els volem fer córrer però no sempre estan a punt (...) Quan arriben a l'objectiu és 0 delictes" (Grup discussió agents territori).

Integració. Són joves que es senten sols, que no troben sentit a la seva vida. D'aquí rau, principalment, la realització de projectes d'ApS, perquè es sentin útils, amb un objectiu i un rumb a seguir:

"Sí té respecte a la mesura. La ratlla vermella no és traspassa. Voldríem que tinguessin una vida molt completa amb diverses activitats. *Ojalá*, però no és així, la vida de carrer enganxa (...) Troben al carrer el grup de pertinença on són algú, en cap altre lloc són algú" (Grup discussió agents territori).

"Entrevista d'ahir amb un jove: *me voy a comprar un gato para tener compañía*" (Grup discussió agents territori).

La participació dels joves en els projectes d'aprenentatge servei ha afavorit que aquests joves es sentís més integrats a la comunitat. Troben reconeixement en els usuaris i treballadors d'Ampans:

"Els d'Ampans ens van dir "aquests joves són molt guais". Això t'alegra i et fa sentir content i bé" (Grup discussió joves).

Un factor important per a la integració és la participació. En aquest cas, la participació dels joves ha estat molt alta i positiva. La seva actitud era de compromís i responsable:

“Han participat molt, valoro molt positivament la seva implicació en el projecte”
(Entrevista Tècnic).

Els agents comunitaris, entre ells, els educadors de les entitats, i els usuaris dels serveis, han tingut l'oportunitat de conèixer aquests joves des d'una altra mirada; joves que tenen unes potencialitats i “saben fer bé les coses”. Això facilita i permet una major integració d'aquests joves que estan etiquetats de “problemàtics”. Facilita i permet la convivència:

“Jo crec que l'opinió de les entitats i dels nois vers les accions realitzades són positives i, a més, han sentit que poden fer coses diferents a les que fan normalment; han sentit que han estat útils i que a partir de les seves destreses, altra gent pot conèixer. Que no són només nanos que tenen problemes”
(Entrevista Tècnic).

De la mateixa manera que per als usuaris conèixer la realitat d'aquests joves permet una major integració dels mateixos que reverteix en una millora per a la convivència:

“És un apropament a la seva realitat, a la seva cultura i apart de tot això com contextualitzen ells aquesta cultura amb la integració que nosaltres treballem a la nostra societat” (Entrevista Tècnic).

Impacte. Les accions dels joves en la participació de projectes d'ApS ha suposat un impacte en l'equip de medi obert 3 i a la comunitat implicant, d'aquesta manera, un canvi en els joves en quant a la creació de noves relacions positives i constructives basades en l'ajuda mútua i generant xarxa entre ells:

“S'han generat noves relacions entre els joves perquè per primera vegada quedaven per fer una cosa en positiu” (Entrevista Tècnic).

“Pel que tinc entès continuen connectats i fent una xarxa entre ells de suport mutu. Entre els joves en concret que han participat en el projecte. No eren amics de colla i continuen connectats entre ells” (Entrevista Tècnic).

Aquesta millora en les relacions no només ha estat entre els propis joves, sinó també entre els joves i els tècnics:

“M’ha aportat reflexió en tant el que és intentar individualitzar al màxim les respostes i jo diria que a nivell personal una relació molt més espontània amb ells” (Entrevista Tècnic).

L’impacte dels projectes també s’evidencia amb la valoració a posteriori que fan els joves parlant sobre els projectes i recordant la seva participació un cop ja finalitzada:

“Els nois a hores d’ara encara ho valoren molt positivament i en parlen” (Entrevista Tècnic).

A nivell d’equip de medi obert es té present el projecte. No ha estat un fet aïllat i anecdòtic, sinó que s’incorpora i es valora la realització dels projectes d’ApS , se’n parla i es desprenen activitats de l’experiència:

“Parlem amb altres tècnics del projecte” (Entrevista Tècnic).

“S’ha fet difusió del projecte a través dels equips de mesures” (Entrevista Tècnic).

“Es destaca la novetat del projecte almenys en el nostre servei” (Entrevista Tècnic).

“S’han generat activitats i accions amb el projecte en el sentit que hem fet reunions amb els joves i hem treballat aspectes, des del principi i fins al final per fer la cloenda” (Entrevista Tècnic).

També es denota un impacte a la comunitat en el sentit que els joves valoren el participar en les entitats amb les que han col·laborat, seguir amb la col·laboració o inclús fer-se voluntaris:

“La relación con las entidades ha sido buena, se puede alargar con el tiempo” (Grup discussió joves).

“Me ha gustado participar, me gustaría hacerme voluntario, me gustó la idea (...) Tengo motivación propia. No veo límites a la hora de participar (...) Lo echamos de menos (...) Nos gustaría seguir participando con esta entidad. Valoro la participación con un 9” (Grup discussió joves).

Satisfacció. El nivell de satisfacció dels beneficiaris del projecte ha estat elevat, de la mateixa manera que els joves valoren molt positivament la seva participació. Això ha implicat que els joves tinguin objectius en comú, afavorint i enfortint les relacions que s'han generat:

“Me gusta también el otro proyecto. Nos conocemos y hablamos del tema”
(Grup discussió joves).

“Hablamos de cosas interesantes” (Entrevista Tècnic).

De fet aquest alt nivell de satisfacció s'evidencia per l'alt grau de participació dels joves als projectes; inclòs demanen el poder participar més:

“La experiencia del ApS ha sido positiva y la volvería a repetir” (Grup discussió joves).

“Els ha agradat participar, han estat força estables” (Entrevista Tècnic).

“Me hubiera gustado haber participado más” (Grup discussió joves).

“Recomendaría el ApS a otros jóvenes. Desarrollas vocabulario y capacidades comunicativas” (Grup discussió joves).

“Les sessions han estat divertides. He après coses. M'he sentit a gust. He après una mica de cada u” (Grup discussió joves)

Els beneficiaris dels projecte valoren molt positivament la participació en els projectes, sentint-se satisfets i evidenciant-se pels aprenentatges que els ha suposat:

“Ens ha permès conèixer la cultura marroquí a partir de les vivences dels joves”
(Diari reflexiu).

“Aunque al final el aprendizaje fuera mutuo, convivir con ellos durante estas cuatro sesiones y aprender a ser, característica que a menudo olvidamos”
(Diari reflexiu).

“Els usuaris d'Ampans estan molt contents i satisfets amb la tasca que han realitzat els joves. Demanen més” (Grup discussió agents territori).

“En conclusión esta experiencia ha sido algo muy provechoso para mí, porque he establecido una relación con estos chicos que me ha gustado mucho. Ha sido una experiencia muy productiva a nivel personal y a nivel profesional, por que me ha permitido cambiar algunos aspectos personales y si punto de vista de no dejarme llevar solo por los estereotipos y que la cultura marroquina tiene una gran gama de cosas y aspectos que considero y invito a que la gente pueda conocer” (Diari reflexiu).

“Vaig comprovar que allò que havia sentit jo amb aquesta experiència també havia estat igual d'enriquidor per a ells a tots els nivells” (Diari reflexiu).

“Un cop ja realitzat les sessions haig de remarcar el bon ambient de treball i de confiança que s’ha creat i que ha facilitat que tothom digués la seva opinió sense cap tipus de barrera que ho impedís, això ha facilitat i molt la comunicació entre totes les parts i què ja en opinió personal, sense aquest tipus de clima de seguretat segurament hagués sigut molt menys enriquidor del que realment ha sigut i per tant com ja he repetit molts cops a les sessions, estic molt agraït a la universitat i a les persones que realitzen el projecte de l’oportunitat que ens han donat” (Diari reflexiu).

Utilitat. Els projectes d’ApS han permès als joves sentir-se útils, podent aportar el seu coneixement als altres. Això és important i a valorar en la mesura que implica una millora de la seva autoestima i tenir un repte a assolir donant sentit a la seva vida i generant perspectiva de futur:

“Als joves els ha agradat participar perquè és la manera que han vist que poden dedicar-se a altres tasques, sentir-se bé col·laborant i veient altres realitats que ho poden entendre com una responsabilitat; com que se’ls hi donava un vot de confiança cap a ells” (Entrevista Tècnic).

“Jo crec que l’opinió de les entitats i dels nois vers les accions realitzades són positives i, a més, han sentit que poden fer coses diferents a les que fan normalment; han sentit que han estat útils i que a partir de les seves destresses, poden conèixer altra gent. Que no són només nanos que tenen problemes” (Entrevista Tècnic).

“Veure un entorn com és la Universitat, on segurament ells no s’imaginaven mai ser-hi, els ha obert altres possibilitats, fins i tot, a la seva vida” (Entrevista Tècnic).

Aquesta utilitat també ha resultat en els beneficiaris del servei. En el cas de l’alumnat de Pedagogia, l’experiència els ha permès relacionar contingut teòric de l’assignatura:

“Y justo en este instante, es cuando encontramos un concepto importante tratado en clase, la interseccionalidad, la importancia de todos los factores que nos rodean, desde nuestro lugar de nacimiento, hasta nuestro físico. Por otro lado, también hemos observado en nuestras sesiones de APS otros conceptos tratados en la materia de educación por la ciudadanía, como la búsqueda de una educación intercultural, antirracista y multicultural. Estas, las hemos podido observar a medida que hemos ido interactuando entre nosotros y hemos ido cogiendo confianza (que no fue difícil, ya que en la primera sesión hablábamos entre nosotros sin problemas)” (Diari reflexiu).

“De acuerdo al temario expuesto en clase, podríamos decir que con este proyecto se busca un proceso participativo de enfoque democrático o social, que busca los derechos sociales para todo el mundo, lucha contra los fenómenos de exclusión, y la igualdad de oportunidades y equidad, de una ciudadanía crítica, con un compromiso para construir una sociedad más justa” (Diari reflexiu).

També destaquen que s’ha donat una reciprocitat en l’aprenentatge:

“Me he llevado una experiencia mágica de este proyecto, he conocido a tres chicos maravillosos, y me he vuelto a encontrar a mí misma, gracias a ellos. No debemos olvidar que ellos aprenden de nosotros, pero nosotros somos quienes aprendemos más de ellos, ya que tenemos unos prejuicios y unos estereotipos fijados que solo nos proporcionan maldad, y nos olvidamos de otros factores que caracterizan a las personas” (Diari reflexiu).

“Han sido unas sesiones maravillosas, donde nos hemos podido abrir todos y explicar nuestro recorrido académico, ya que ellos tenían una imagen de universidad como solo van las personas que sacan excelentes durante toda su

escolarización. Por lo tanto, podemos decir, que hemos podido romper con dos tipologías de estereotipos, el primero sobre la cultura marroquí y el segundo sobre los estudiantes que realizan estudios en la universidad” (Diari reflexiu).

Així com l’adquisició de coneixement nou o bé de desmuntar certes creences i mites vers la cultura marroquina. Consideren que s’haurien de potenciar la realització dels projectes d’ApS. Tot seguit es troben algunes de les evidències en format reflexió que ho demostra:

“Este tipo de proyecto deberían realizarlo todos los alumnos, aunque fuera una vez en toda su carrera universitaria, ya que trata la tolerancia hacia los demás, nos ayuda a comprender, y, sobre todo, nos ayuda a recordar lo que somos, lo que tenemos, y lo que deberíamos cambiar, nos enseña a escuchar, que muchas veces lo olvidamos, y a recordar que, por encima de cualquier tipo de estereotipo, todos somos personas” (Diari reflexiu).

“Aprendre a tractar amb persones d’altres cultures, i poder entendre les circumstàncies en la que estaven quan van arribar a Catalunya, anteriorment si que havia tractat amb persones d’aquesta cultura, però no tant directament com en aquesta experiència, ja que he après moltíssimes coses sobre la cultura, tenint en compte, la religió, la llengua i les experiències dels participants” (Diari reflexiu).

“Penso que com a futurs pedagogs és molt important comprendre i emfatitzar amb tot aquella persona que estigui les nostres mans, crec que sense comprensió i sense empatia no arribem a cap lloc que tingui a veure amb educació, ja que primer tens que transmetre confiança per a que la persona que tens en les teves mans et proporciona informació per tal d’ajudar-lo, i per ajudar a una persona crec que les claus bàsiques és la comprensió, empatia, confiança i confidencialitat. A més a més, gràcies a aquesta experiència de participació a l’aps, possiblement faci més aps, crec que són experiències úniques, i que sobretot t’enriqueix com a persona” (Diari reflexiu).

“Por lo tanto, puedo decir, que en este pequeño proyecto he aprendido sobre dos variables, las vivencias personales de los jóvenes y la cultura de la cual les pertenece” (Diari reflexiu).

“Como conocimiento personal puedo decir, que me llevo muchas más que la formación de pedagoga. Digo esto, porque gracias a estas sesiones que hemos podido realizar con estos jóvenes me han podido transmitir diferentes elementos que de manera indirecta han hecho que crezca y me desarrolle un poco más como persona” (Diari reflexiu).

“He aprendido infinidad de cosas sobre su cultura, aspectos que no sabía o que, si había escuchado algo, pero esa información estaba distorsionada o bajo la influencia de los estereotipos de la sociedad. Con esto quiero decir, que, gracias a este proyecto, he conocido en que se basa su cultura, y sobretodo de que trata verdaderamente su religión, dejando de banda las cosas que se van diciendo y abriendo mi mente para poder coger un nuevo conocimiento que nos proporcionaban sobre esto” (Diari reflexiu).

“Com a conclusió d’aquestes sessions on realment vam poder conèixer la cultura del Marroc crec que s’ha d’entendre tot el que comporta ser musulmà per tal de potser comprendre moltes de les actituds i poder viure amb totes les persones de manera satisfactòria i verdaderament en pau”.

“A més a més crec que tot i ja ser-ne conscient, aquestes sessions han acabat de confirmar la visió egocèntrica que tenim a Europa creient que tot el que tenim per norma general és el millor sense para a pensar que hi ha moltes més coses al món que realment valen la pena i que per tant s’ha de valorar totes les opcions” (Diari reflexiu).

“Esta experiencia, durante estas sesiones, me ha servido para darme cuenta de lo fácil que es en realidad relacionarse con personas muy distintas a mí. Como futura pedagoga, en muchas ocasiones durante estas sesiones he tenido que pensarme bien que iba a preguntar y como lo iba a hacer para obtener una respuesta sincera, sin que la otra persona se sintiera atacada o desprotegida. Creo que es algo que en mi futuro profesional deberé desarrollar y poner en práctica. Además, he eliminado estereotipos que podía tener. Por otro lado, he aprendido a escuchar el porqué de algunas cosas que han hecho que yo, personalmente, no comparto, pero, de todas maneras, intentas comprender. Ese esfuerzo por escuchar algo que no compartes e intentar comprenderlo sin prejuizar creo que es muy importante para mi futuro profesional. Esto lo he

puesto en práctica, pero creo que me quedan muchas más experiencias que vivir y abrir aún más la mente para poder hacer este proceso con total éxito. Aunque, como ya he dicho, esto me vaya a ayudaren mi futuro profesional, también ayuda en mi desarrollo personal. Los prejuicios, saber cómo hablar para no ofender, hacer el esfuerzo de intentar comprender a los demás sabiendo que uno mismo no tiene ni la verdad absoluta ni la llave de la felicidad ni el camino correcto de absolutamente todo. Dejar que los otros influyan en ti, en tu persona. Ser sensible a los demás y que eso te haga, muchas veces, mover el culo de la silla, para reivindicarte y luchar por las injusticias, implicarse en aquello que crees. Saber reconocer tus errores y rectificarlos, rectificando así tu persona y fomentando tu crecimiento personal” (Diari reflexiu).

“También me aporta que a nivel pedagógico hacer una mirada des de otro punto de vista, es decir, según la situación de la educación, a mi a nivel profesional me permite a mí pensar como futura pedagoga, de como poder cambiar o como poder aportar una innovación en estas escuelas, o simplemente utilizar metodología diferentes, según como son ellos como cultura y según sus ideologías. Gracias a esta previa información que tengo adquirida gracias a estos chicos, así poder desarrollar nuevas habilidades o adquirir otra competencias que no solo tiene que ver con la educación a nivel europeo, que es la única con la que siempre he tenido contacto” (Diari reflexiu).

“A nivel de crecimiento personal estas sesiones que han ayudado a ver a esta parte de la sociedad des de un punto de vista más de cerca, por que a penas tengo contacto con este colectivo, saber más sobre su cultura o cosas que personalmente siempre he querido saber y gracias a esta iniciativa he podido tener esa oportunidad. Sobre todo poder romper con esos prejuicios que a nivel personal uno siempre se hace de manera indirecta, y no meterlos a todos en el mismo saco” (Diari reflexiu).

“Me ha proporcionado un aprendizaje a nivel personal de saber diferenciar que no es lo mismo decir una persona árabe, por que es del país de donde proviene y persona musulmana, es la religión que sigue él como persona. Para introducirse a la religión se realiza una circuncisión, que sería una de las condiciones que se tiene que hacer si quieres seguir esa religión. El pañuelo lo

utilizan como una forma de conocer a una persona por su interior y como es y no dejarse llevar solo por un físico. Por ejemplo a la hora del matrimonio a las mujeres las hacen hacer la prueba del pañuelo para colaborar su virginidad. Hablando de la prueba del pañuelo, observamos que es una cultura que aún tiene muy oprimida a la mujer, en el sentido de que siempre dependen de un hombre o tienen que ir acompañados, una mujer no puede tener novio y muchas más cosas que reprime a la mujer marroquina” (Diari reflexiu).

“A nivel personas es una experiencia más para mi proceso educativo o el proceso de aprendizaje que estoy llevando a cabo en la carrera de pedagogía, me proporciona otro tipo de educación y así poder ampliar mi abanico de competencias y poder interesarme por otro tipo de educación” (Diari reflexiu).

“M'ha resultat una experiència única, que tornaria a repetir moltes vegades més, que m'ha servit per millorar les meves capacitats per ser empàtica i també per posar-me des d'una perspectiva professional, com a futura pedagoga i arribar a comprendre les seves situacions. A més, es tracta d'un projecte que m'ha aportat molt d'afecte i realment podria dir que aquests tres nois, tant en Z., com en M. i com l'A., m'han tocat el cor i els hi desitjo el millor possible en el futur. I sense dubte, espero tornar-los a veure aviat” (Diari reflexiu).

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

Quins aspectes semblen relacionar-se amb l'èxit/fracàs de la metodologia?

Les bones pràctiques ens permeten conèixer els aspectes que s'han donat durant l'aplicació de la metodologia d'ApS i que han funcionat (aspectes d'èxit); així com aquells aspectes que han suposat una dificultat i que cal tenir-los en compte per a futures aplicacions.

En relació als aspectes d'èxit trobem:

- Potencialitats dels joves
- Motivació dinamitzador
- Protagonisme

- Treball en xarxa

A continuació expliquem amb detall cada un dels aspectes que garanteixen l'èxit dels projectes d'ApS:

Potencialitats dels joves. És clau i fonamental identificar les potencialitats dels joves per tal de definir el projecte d'ApS en el que participaran. D'aquesta manera garantim que el jove és senti útil, senti que pot aportar i, consegüentment, s'empodera augmentant la seva autoestima:

“Els ni s'ho imaginaven que podien fer això” (Entrevista Tècnic).

“Jo crec que l'opinió de les entitats i dels nois vers les accions realitzades són positives i, a més, han sentit que poden fer coses diferents a les que fan normalment; han sentit que han estat útils i que a partir de les seves destreses, poden conèixer altra gent. Que no són només nanos que tenen problemes” (Entrevista Tècnic).

“S'ha realitzat un projecte d'ApS a partir de buscar les potencialitats del grup de joves per enfrontar-les amb les necessitats d'un col·lectiu determinat” (Entrevista Tècnic).

“I jo també volia apuntar el món laboral perquè els hi canvia molt la vida, la socialització laboral un cop s'han integrat. Cal donar-li eines per potenciar les seves capacitats i amagar les seves debilitats” (Grup discussió agents territori).

“Empoderament entre ells i grups per conèixer millor i reconèixer les capacitats” (Grup discussió agents territori).

Aquest empoderament del jove que implica un augment de la seva autoestima s'evidencia amb l'augment de la seva participació a les sessions:

“La participació dels joves ha estat molt positiva perquè per ser característiques de nanos molt inestables; fins i tot un desocupat i expulsat d'una UEC que després hagi estat capaç de mantenir totes les sessions considero ha estat molt important” (Entrevista Tècnic).

A més, a més, aquestes potencialitats es fan visibles durant el servei el que implica un reconeixement en el jove:

“M. es el que sabe traducir mejor de su idioma al español, nos explicaba de qué trataban los cuentos” (Diari reflexiu).

“Se mostró muy abierto, sin problema a decir lo que pensaba y con sentido del humor” (Diari reflexiu).

Motivació dinamitzador. Els joves tenen un grau de participació i d'implicació força elevat. Es considera que és degut a la motivació del jove i, per suposat, del dinamitzador. És clau que la persona que dinamitzi es cregui el que s'està fent, aposti pels joves i afavoreixi la participació d'aquests en els projectes d'ApS:

“La participació i la implicació elevada dels joves en els projectes és per la motivació dels joves i per la motivació que els ha transmès el tècnic” (Entrevista Tècnic).

Protagonisme. Els joves han de ser els actors principals dels projectes d'aprenentatge servei. Són els que han de participar en primera línia de totes les accions: des de preparar el curs o l'entrenament, fins a la seva aplicació i avaluació. D'aquesta manera es valora el paper del jove, el que pot aportar i sent que és important, útil i interessant el que ha de fer. Això afavoreix la seva autoestima, l'autonomia i l'aprenentatge competencial:

“Siento que he podido aportar, enseñar algo a los demás que les resulta interesante” (Grup discussió joves).

“Me anima ver que a los demás les importa lo que explico” (Grup discussió joves).

“És important que els joves siguin els que dissenyin i decideixin conjuntament les activitats dels entrenaments. D'aquesta manera garanteixes el compromís del jove cap al projecte. Es nota que llavors, quan arriba el moment, no cal que intervinguis” (Entrevista tècnic).

“És molt interessant i enriquidor veure com els joves desenvolupen les seves habilitats en interacció amb els altres, ja sigui fent de formadors com d'entrenadors” (Entrevista tècnic).

Treball en xarxa. El treball amb la comunitat, establir vincles i relacions amb les entitats, és fonamental perquè el projecte d'ApS tingui èxit. Sense comunitat no hi ha projecte d'ApS. A més, aquest treball, pel cas que ens ocupa, és primordial perquè hi hagi un impacte en la convivència i la cohesió social:

“I sobretot, no sé, el treballar a territori els joves desconeixen els recursos que tenen disponibles. Nosaltres els hem de conèixer per poder oferir-los” (Grup discussió agents territori).

“És boníssim que les institucions i les entitats promoguin aquest tipus de projectes; tant per la part del que rep com per la part que col·labora amb ells” (Entrevista Tècnic).

Aquest treball en xarxa ha de ser actiu; en el sentit que tots els agents implicats han de participar per fer viable el projecte d'ApS. A més, això genera acompanyament en els joves sentint-se, per tant, recolzats:

“El profesorado y las entidades han ayudado mucho cada día (...) Estaba bien su ayuda (...) Nos hemos sentido acompañados” (Grup discussió joves).

Els aspectes que *difículten* l'aplicació de l'aprenentatge servei són els següents:

- Nombre sessions
- Eficiència

A continuació expliquem amb detall els aspectes que dificulten l'aplicació dels projectes d'ApS per tal de tenir-los-los en compte per a futures aplicacions:

Nombre sessions. Els projectes d'ApS que s'han dut a terme constaven de tres sessions comunes de competències socials, on els joves es formaven en comunicació, presa de decisions, empatia, assertivitat, etc.; després ja es dividien en dos grups (3 i 3 joves) fins al final del projecte i durant dues sessions es preparaven les sessions d'entrenament o curs de cultura marroquí; quatre sessions d'entrenament i de curs i, finalment, una sessió conjunta de reconeixement i celebració.

Amb aquesta temporalització, s'han identificat dues qüestions principals: 1) els joves havien realitzat varis cursos de competències socials i es coneixien els continguts i les activitats a treballar. Només demanaven passar a l'acció, volien començar a "fer"; i 2) el nombre de sessions d'intervenció ha estat curt. És necessari fer més sessions per tal de donar espai al que "passin coses". Per tal de veure fruits en la participació de projectes, cal passar temps, és un procés de maduració. A més també permet reflexionar sobre el que s'està fent:

"Sessions competències socials flexible: Menos de preparación y formación y más acción" (Grup discussió joves).

"Vaig trobar adequat que tot el que eren les sessions inicials de la part grupal es va reduir perquè realment els ja tenien molt coneixement d'habilitats i va concretar més cap a l'activitat que anàveu a fer ho va enfocar bé, l'anar a concretar" (Entrevista Tècnic).

"Por eso, creo que, para la próxima vez, estaría bien realizar más sesiones para este proyecto" (Diari reflexiu).

Eficiència. Els resultats que s'han obtingut amb l'aplicació de projectes d'ApS han estat molt positius. Però ha suposat un esforç de coordinar i gestionar els projectes molt elevat. Per tal que sigui operatiu de cara a futures aplicacions de l'ApS, és recomanable que una persona estigui dedicada a la coordinació i gestió del projecte. És important poder assolir els objectius de forma eficient, on els esforços tinguin el seu fruit sense un cost elevat. Això es posa de manifest quan es pregunta als tècnics i dinamitzadors què els ha suposat participar en projectes d'aprenentatge servei:

Feina (Entrevista Tècnic).

8. Conclusions

A mode de conclusió final, a continuació, identifiquem i exposem les set dimensions claus que, al nostre criteri, constitueixen les aportacions finals d'aquesta investigació. Aquestes dimensions donen resposta a l'objectiu general de la recerca: *validar l'aprenentatge servei com una metodologia en el treball amb joves de medi obert per a la millora de la convivència i la cohesió social a partir d'una experiència pilot:*

- a) Integració: dimensió estructural, cognitiva-cultural, social, identitat
- b) Competències socials: cognitiva, interacció, afectiva
- c) Prosocialitat
- d) Reflexió
- e) Empoderament
- f) Relació amb els altres

a) *Integració.* Entenent aquest concepte com un procés dinàmic entre dues parts, el resultat del qual és la creació d'un nou espai social, l'aprenentatge servei es considera aquest espai pel foment de la integració. En aquest sentit i d'acord amb el plantejament de Martínez (2006) trobem els quatre elements clau per un procés exitós d'integració en la metodologia de l'aprenentatge servei. En primer lloc, la *dimensió estructural:* la participació en projectes d'ApS els ha aportat tenir perspectiva de futur en clau de trobar la professió a la que es volen dedicar, trobar la seva vocació i estar connectats amb entitats per futures ocupacions laborals. La *dimensió cognitiva-cultural:* els joves adquireixen habilitats cognitives i dominen la cultura de la societat receptora. Coneixen l'idioma, les normes culturals, els estils de vida, etc. D'acord amb l'informe de la Generalitat de Catalunya (2016) cal tenir domini de la llengua social i vehicular (catalana i espanyola) com el primer pas cap a la integració. En aquest cas es compleix i la participació en projectes d'ApS els ha permès anar més enllà i desenvolupar la competència cognitiva. La *dimensió social:* ha permès als joves a establir noves relacions, a estar connectats amb altres persones i entitats de la seva comunitat, afavorint així la seva participació en

aquests espais. Aquestes relacions tenen un efecte positiu, generar capital social i xarxa de relacions que va més enllà de la família immediata. La *dimensió d'identitat*: es desenvolupen aspectes subjectius de pertinença i identificació personal amb la comunitat. Els joves senten que formen part de la comunitat, mostren una actitud positiva cap a la societat d'acollida, així com també els usuaris del servei, entitats i agents comunitaris cap a aquests joves. L'actitud es caracteritza per fomentar la relació intercultural. Un aspecte important a destacar al llarg dels projectes d'ApS és el reconeixement i la valoració d'aquests joves, aspecte fonamental perquè la integració sigui efectiva (Esteve et al., 2008).

b) *Competències socials*. És important treballar aquestes competències per a la millora de la convivència i la cohesió social. I així ho permet l'aprenentatge servei; els joves posen en pràctica habilitats pròpies de la competència cognitiva, afectiva i d'interacció. Tot i així, d'entre totes les competències, es destaca la *competència afectiva*, ja que es valora que l'aprenentatge servei permet millorar, en escriure, l'*autoestima* dels joves.

c) *Prosocialitat*. D'acord amb Roche (1995), es defineix com aquells comportaments que, sense la búsqueda de recompenses materials, afavoreixen a altres persones, grups segons els criteris d'aquests o metes socials objectivament positives i que augmenten la probabilitat de generar una reciprocitat positiva, de qualitat en les relacions interpersonals o socials conseqüents, millorant la identitat, autonomia, creativitat i iniciativa de les persones o grups implicats. En aquest sentit, l'aprenentatge servei promou en els joves comportaments prosocials, ja que ofereixen un servei de forma altruïsta des de l'horitzontalitat, generant un aprenentatge recíproc, creant noves relacions entre els joves i fomentant la identitat, l'autonomia, la creativitat i la iniciativa dels joves.

d) *Reflexió*. Tot i que hauria estat positiu haver realitzat més sessions de formació o entrenaments, les sessions que s'han dut a terme han permès la reflexió en els joves vers les accions que estaven fent; s'han plantejat el perquè estaven fent-ho donant un sentit social i personal a les activitats del projecte, d'acord amb el que apunten Páez i Puig (2013). En aquest sentit i

segons Eyler i Giles (1999), un bon projecte d'ApS requereix que s'organitzi de manera sistemàtica propostes de reflexió.

e) *Empoderament*. La participació en els projectes d'aprenentatge servei empodera als joves afavorint així la seva autoestima. Així ho demostra també Furco (1996) apuntant que la millora més gran dels joves que realitzen aprenentatge servei és el desenvolupament personal; qüestions com la motivació, l'autoestima, l'empoderament, el compromís. Els joves estan més motivats quan troben sentit al que fan, li troben una utilitat. I si el que aprenen reverteix en benefici dels altres, el significat dels aprenentatges es més evident i potent. En aquest cas que són joves amb conductes disruptives, l'aprenentatge servei els atrapa i els transforma. Tal i com indica Batlle (2011:3), es tornen més responsables: “és impressionant escoltar-los quan reflexionen sobre el que els ha aportat l'experiència: tots relaten canvis positius en sí mateixos, tots expressen satisfacció pel fet d'haver estat útils als altres”.

f) *Relació amb els altres*. L'aprenentatge servei permet crear noves relacions que parteixen d'una base comuna positiva com és el participar en aquest tipus de projectes. El trobar-se conjuntament per assolir uns objectius (entrenament o curs de formació) afavoreix el treball en equip. Aquesta manera de treballar enforteix i uneix les relacions, unes relacions constructives i col.laboratives que es basen en l'ajuda mútua i el recolzament.

Per tant, per tot l'exposat, podem dir que s'assoleix l'objectiu principal de la investigació realitzada, donat que la metodologia *d'aprenentatge servei* es considera una metodologia adequada en el treball a medi obert per dues qüestions principals:

- 1) La pertinença, és a dir, la metodologia s'adequa i respon a les necessitats dels joves. Tal i com apunta Luna (2010), l'ApS permet una sèrie de beneficis que impacten amb el saber fer i el saber ser del jove. El treball amb la comunitat garanteix que hi hagi una millora de la convivència i que es fomenti la cohesió social.
- 2) L'eficàcia de les accions o mesura en què s'han aconseguit els objectius previstos amb els joves; l'aprenentatge servei ha suposat una metodologia

que ha permès assolir els objectius plantejats: una millora de la convivència i cohesió social. Això s'ha evidenciat amb els canvis que s'han aconseguit al llarg del procés de realització dels projectes d'ApS i una vegada finalitzats, els quals estan descrits anteriorment. De la mateixa manera ho confirmen Lorenzo, Mella, García y Varela (2017:118) "la eficacia del aprendizaje servicio para mejorar las competencias sociales y las destrezas cívicas así como los conocimientos técnicos (contenidos disciplinares) de los estudiantes universitarios".

Resumint, considerem que, a partir del foment de les competències socials i d'afavorir la integració dels joves, podem aconseguir una millora de la convivència i la cohesió social. De quina manera? A través de la metodologia d'aprenentatge servei. Per què?

- Els joves realitzen algo útil per la comunitat. Han fet algo realment "important" -que ha passat del "nosaltres" per apropar-se als "altres".
- Se'ls valora pel seu compromís i esforç, el que ha augmentat la seva autoestima a nivell individual i grupal.
- El centre d'atenció s'allunya del "mal comportament" dels joves, centrant l'interés en altres accions molt més positives.

A partir de la pràctica de l'ApS *els joves exerceixen la ciutadania, realitzant un servei a la comunitat que permet millorar la convivència*. D'alguna forma podem dir que *l'aprenentatge servei és una proposta de convivència* donat que els joves fan una aportació positiva a la comunitat. Situa al jove en situacions de dificultats per tal de gestionar-les constructivament i estimula l'aprenentatge de coneixements, habilitats i actituds que enforteixen el sentiment de pertinença.

9. Referències bibliogràfiques

Ainscow, M., Hopkins, D. y Sowtworth, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Álvarez de los Mozos, F.J. (2007). Las organizaciones de inmigrantes como factor de integración social. En Ibarrola-Armendariz, H. y Firth, C. (Eds.). *Migraciones en un contexto global. Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana* (pp. 29-66). Bilbao: Deusto Publicaciones.

Bartolomé, M. (1982). *Escuela-Comunidad: hacia una interacción dinámica*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M., i Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003) Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales, *Revista de Educación*, número extraordinario Ciudadanía y Educación, pp. 33-57.

Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Revista Crítica*, 972, 1-6.

Bhaerman, R., Cordell, K. & Gomez, B. (1998). *The Role of Service-Learning in Educational Reform*. Needham Heights, MA: Simon and Schuster.

Bilbeny, N. (2010). *Què vol dir integració? Nouvinguts i establerts a les nacions europees*. Barcelona: La Magrana.

Billig, S., Root, S. & Jesse, D. (2005). The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement. *Circle working paper 33*

Born, M., Chevalier, V., i Humblet, I. (1997). "Resilience, desistance and delinquent careers of adolescent offenders". *Journal of Adolescence*, 20 (6), 679-694.

Bourdieu, P. (1980), "Le capital social: notes provisoires". Actes Rech. Sej. Soc. 31, pp. 2-3.

Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas en Educación para la ciudadanía. *Revista de Pedagogía*, 59 (2-3), 375-400.

Chapin, J.R. (1998). Is service learning a good idea? Data from the National Longitudinal Study of 1988. *The Social Studies*, 89, 205-211.

Comissió Europea (2007). *Learning for Active Citizenship. Direcció General de Educació y Cultura. Final Report submitted by GHK.*

Council of Europe (1997). *Measurement and indicators of Integration.* Strasbourg: Council of Europe.

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education.* New York: Free Press. (Versió original 1916).

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.

Esteve, J. M., Ruiz, C. y Rascón, M. T. (2008) La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 66, No. 241 (septiembre-diciembre 2008), pp. 489-508.

Eyler, J. & Giles, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

European Commission (2013). *Using EU Indicators of Immigrant Integration.* Brussels: European Commission.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación.* Madrid: Paidós.

Furco, A. (1996). Service Learning. A balanced approach to experiential Education. En B. Taylor (Ed.). *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.

Generalitat de Catalunya (2016). *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015*. Disponible a http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/immigracio/dades/informe-integracio-2015/

Guba (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Howard, J. (2003). Service Learning Research: Foundational Issues. En S.H. Billig y A.S. Waterman (Eds.). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Mythology* (pp.1-12). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Lorenzo, M^a M.; Mella, I.; García, J. y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118- 130.

Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Luna, E. et al. (2015). *Disseny i avaluació d'un programa de competències socials en la gestió positiva dels conflictes*. Informe d'investigació. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia.

Luna, E.; Palou, B.; Sabariego, M. (2017). Reflexiones sobre el proceso de integración de la juventud extranjera en Cataluña: un enfoque socioeducativo. *Revista Española de Pedagogía*, LXXV, N^o 267.

Manacorda, M.A. (1979). La pedagogía di Vygotskij. En *Reforma della Scuola*, 26, 31-39.

Martínez, J. (2006) Ciudadanía, religión e integración social, pp. 64-85, en Vidal, F. y Martínez, J.L. *Religión e integración social de los inmigrantes: La Prueba del ángel* (Valencia, CeiMigra).

Martínez-Odria. A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación.

Massot, M. I. (2001). *Vivir entre dos culturas*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Massot, M.I. (2003). "Els joves que viuen entre cultures: un nou repte educatiu". *Temps d'Educació*, 27, 85-101.

Massot, I. y Palou, B. (2013). Juventud, inmigración e inclusión en Cataluña. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 18, n. 2, jul/dez. 2013. Disponible a: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>

Sigmon, R.L. (1994). *Linking Service with Learning*. Washington, DC: Council of independent Collage.

Osler, A. & Starky, H. (2004). *Estudios acerca de los Avances en Ecuación Cívica en los Sistemas educativos: prácticas de calidad en países industrializados*. Informe presentado para el Banco Interamericano de Desarrollo. Oficina Internacional de Educación. UNESCO (paper).

Osler, A. & Starky, H. (2005). *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Palou, B. (2011a) *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña* Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes i Diagnòstic en Educació. Ver <http://tdx.cat/handle/10803/2363>

Palou, B. (2011b) Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña, *Revista de Investigación Educativa*, 30:1, pp. 181-195.

Panchón, C. (2015a) "El paper de l'educació en drets humans" Taula Rodona. 33è Curs de Drets Humans. Institut de Drets Humans de Catalunya. Barcelona 16-3-2015.

Panchón, C. (2015b) Ponència "Intervención socioeducativa y territorio". Jornada Internacional: Calle, comunidad y relación. Asociación Susterra y Red Dynamo Internacional. Bilbao, 30 de octubre 2015.

Piaget, J. (1983). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Sarpe.

Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge-Servei. Educar per a la Ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J.M. y Páez, M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 13-32.

Roche, R. (1995). Optimización prosocial: bases teóricas, objetivos e instrumentos. *Familia y Sociedad*, 3.

Samper, S.; Moreno, R. i Alcalde, R. (2006) *Polítiques locals d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davant de les demandes de la població estrangera* (Barcelona, ICPS-CIL i Diputació de Barcelona).

Taba, H. (1952). *Intergroup education in public schools*. Washington: American Council on Education.

Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Torres, F. (2002) La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea, pp. 49-73, en DE LUCAS, J. y TORRES, F. (eds.) *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. (Madrid: Talasa Ediciones).

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Villasante, T.R., Montañés, M., i Martí, J. (Ed.) (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1*. Barcelona: El viejotopo.

Wade, R.C. (1997). Community Service Learning and the Social Studies Curriculum: Challenge to effective practice. *The Social Studies*, 88, 5, 197-202.

West, M. y Hopkins, D. (1995). *Re-emphasizing school effectiveness and school improvement*. European Educational Research Association. Bath, septiembre (paper).

Annexos

Annex 1. Entrevista estructurada joves

Bloque I. Datos de identificación

1. ¿Dónde vives (barrio/población)?:.....

2. Edad: años

3. ¿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 |

4. Nivel estudios

| | |
|-------------------|--------------------------|
| ESO | <input type="checkbox"/> |
| Bachillerato | <input type="checkbox"/> |
| Ciclos Formativos | <input type="checkbox"/> |
| Plan Ocupación | <input type="checkbox"/> |
| Otros: | <input type="checkbox"/> |

5. Curso:.....

Bloque II. Competencias sociales

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

| | SI | NO | NO SÉ | Observaciones |
|---|----|----|-------|---------------|
| 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 mediar 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 | | | | |

8. 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 un sitio privilegiado. 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?

- Entiendes las razones por las que no puedes entrar pero le pides que escuche tu caso particular

- Te pones chulo/a y le dices que vas a entrar si o si
- Le propones al acomodador que te deje entrar y te comprometes a hacerlo en silencio y ponerte detrás de todo
- El acomodador te expone las razones y te dice 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

¿Por qué? (Ahondar en la razón por la que elige la opción)

.....

.....

.....

.....

.....

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

| | SI | NO | NO SÉ | Observaciones |
|---|----|----|-------|---------------|
| Confío en el grupo de amigos/as para tomar una decisión | | | | |
| Busco varias soluciones y analizo sus pros y contras antes de decidir | | | | |
| Dejo que decidan las otras personas del grupo | | | | |
| Escucho antes la opinión de las personas del grupo que conocen mejor el tema | | | | |
| Sólo me importa lo que yo pienso y trato de que prevalezca mi criterio en la decisión que adopte el grupo | | | | |
| Doy mi opinión y argumento a favor o en contra de las diferentes posturas | | | | |

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

| | SI | NO | NO SÉ | Observaciones |
|--|----|----|-------|---------------|
| 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 | | | | |
| A menudo pienso en mis sentimientos | | | | |
| Cuando estoy molesto, sé identificar los motivos | | | | |
| Me siento responsable de mis comportamientos | | | | |
| Tengo buen carácter | | | | |
| Presto mucha atención a los sentimientos | | | | |
| 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, complicándolas, trato de calmarme | | | | |

Bloque III. Integración

11. Tú, ¿de dónde te sientes (De tu ciudad, de Cataluña, de Marruecos, de todos a la vez, etc.)?

.....

¿Por qué?

.....

12. Señala las diferentes costumbres y formas de vivir con las que te identificas

| | Marruecos | De Aquí | ¿Por qué? |
|--|-----------|---------|-----------|
| Para mi es importante seguir las normas y conductas de... | | | |
| Estoy de acuerdo con las creencias religiosas mayoritarias de... | | | |
| Me gusta la manera de ser de las personas de... | | | |
| Opto por la comida típica de ... | | | |
| Elijo la forma de vestir de... | | | |
| Sigo las celebraciones populares de... | | | |
| Prefiero la música de... | | | |
| Me gusta más el arte de... | | | |
| Opto por forma pareja con una persona de... | | | |

13. La diversidad cultural es una realidad que la observamos en todas partes: en el instituto, en el barrio, en la sociedad en general. Cuéntame: ¿Cómo es la relación que tienes con compañeros que tienen referentes culturales diferentes a los tuyos?

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

14.a) La convivencia con personas de otras culturas puede tener ventajas y también conlleva algún inconveniente. Explícame tu experiencia: ¿cuáles son los beneficios que te ha aportado tener amigos y amigas de procedencias diversas?

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

14.b) Y, al revés, esta convivencia con personas de otras culturas, ¿Te ha llevado algún conflicto o alguna dificultad? En caso afirmativo, ¿cómo lo has resuelto?

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

15.a) ¿Formas parte de algún grupo o actividad? ¿Teatro, danza, deporte, etc.? Explícame tu experiencia

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

15.b) Y en tu Instituto, ¿Participas de alguna actividades como presentarte como delegado de curso, asistir a las actividades que organiza el Ins fuera del horario de clase, colaborar en acciones solidarias que organiza el instituto (campañas de Navidad, El día de la paz, etc.)?

.....

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

16. ¿Te sientes integrado/a en el instituto, en tu barrio, en el pueblo, con tus amistades, etc.?, ¿Por qué?

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

17.a) ¿Qué cosas te ayudan a sentirte integrado al instituto, al barrio y a la sociedad en general? (motivarlo para que hable de su experiencia)

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

17.b) Y ¿Qué cosas te dificultan tu integración?

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

18. ¿Qué te parece que piensan las personas de aquí sobre las personas marroquíes?

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

19. ¿Cómo y dónde te ves en el futuro?

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

GRACIAS POR TUS RESPUESTAS J

Annex 2. Entrevista semiestructurada⁶

Dades identificació

Projecte en el que ha participat (Ampans o Cultura marroquí)

Quins aspectes destacaries del projecte?

Com descriuries la participació dels joves al projecte?

La pertinència, és a dir, el nivell d'adequació de la metodologia a les necessitats a les quals responen

Descriu el tipus d'accions, activitats, etc. que s'han desenvolupat i valora si han estat suficients?

S'ha executat la metodologia tal i com estava prevista?

Creus que la metodologia respon a les necessitats dels participants?

Quines són les aportacions de les activitats a les necessitats detectades en els participants?

Com a tècnic, tornaries a utilitzar aquesta metodologia en un futur? La tornaries aplicar als joves?

S'estan introduint canvis en el projecte per millorar la seva execució?

La temporització del projecte en relació amb les activitats/accions realitzades ha estat adequada?

Els recursos (humans, materials, etc.) facilitats per la posada en pràctica del projecte han estat suficients i útils per la teva tasca?

Creus que es necessiten altra mena de recursos per desenvolupar el projecte?

⁶ Entrevista extreta de: http://www.ub.edu/aps/docs/INFORME_APS_definitiu_100111%202.pdf i a la recerca Cejfe 2014.

L'espai on s'han realitzat les activitats/accions ha estat adequat? Valora per cada tipus d'acció

- Activitats formatives i preparatòries:
- Activitats d'execució del servei:

El nivell de satisfacció dels seus beneficiaris o usuaris

Com valoraries la participació dels joves? A què es deuen els diferents nivells d'implicació?

Quins diries que són els aspectes que possibiliten o frenen la participació en aquest projecte?

Com han reaccionat els joves davant els projectes?

Han manifestat interès per les activitats dels projectes?

Creus que als joves els ha agradat participar? Per què?

I a les entitats, per què?

Han millorat les seves competències socials? En podries destacar algunes de les més treballades? Podries posar algun exemple d'aquestes millores?

I en quant a la integració d'aquests joves? Què ens pots dir? Has vist alguna millora?

Què t'ha suposat aplicar aquest projecte? (nivell de dedicació, temps personal i professional)

Estàs satisfet/a?

L'eficàcia de les accions o mesura en què s'han aconseguit els objectius previstos.

Creus que s'han complert els objectius que es pretenien assolir amb el projecte?

Quin tipus d'aprenentatge consideres que han desenvolupat els joves participants?

Has observat canvis en els participants en relació als objectius pretesos?

Com descriuries la participació de les entitats amb el projecte?

Què consideres que els ha aportat als joves realitzar aquest projecte?

L'impacte de les accions en l'EMO3 i la comunitat.

En quina mesura les accions i les activitats desenvolupades estan vinculades al desenvolupament del treball comunitari a justícia i la comunitat?

I en relació a l'impacte a la comunitat i a la cohesió social?

Parleu d'aquest projecte amb altres tècnics? I amb familiars, amics, etc.? Quina opinió tenen?

Consideres que els equips de medi obert, altres institucions, entitats han de promoure aquest tipus de projectes? Per què?

Quina opinió creus que té l'escola, les famílies, la comunitat sobre les accions/activitats realitzades?

Quin tipus d'activitats/accions socials creus que s'han generat amb el projecte? Se n'ha fet difusió?

Creus que el projecte ha propiciat relacions amb entitats, associacions, etc.? Amb quines?

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

Aspectes de millora

Creus que es necessita una formació prèvia per dinamitzar-lo? Quin tipus de formació?

Quins aspectes canviaries/ milloraries del projecte?

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

S'han generat noves relacions o relacions diferents entre els joves? i entre els tècnics i els joves? Per què?

I entre membres de les entitats i els joves?

Consideres que haurien d'estar implicats altres tècnics? i altres joves? i altres entitats? Quines? Quin tipus d'implicació haurien de tenir? Per què?

Annex 3. Observació

| OBSERVACIÓ DE LES SESSIONS D'APS | |
|--|---|
| Observador/a: Sessió: Número observació: | Dia: Hora: Lloc de realització activitat: |
| Context i circumstàncies | |
| <u>Dimensions</u> | |
| 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) | |
| <u>Dimensions i indicadors del marc teòric</u> | |
| 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 Joves | |
| - 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)

Evidències d'integració

Dimensions i indicadors del marc teòric

- Ø Identitat
- Ø Sentiment de pertinença
- Ø Convivència intercultural
- Ø Participació
- Ø Autopercepció integració
- Ø Heteropercepció integració

Tancament de l'activitat
Com finalitza l'activitat

Altres comentaris o observacions rellevants

Annex 4. Fitxa Valoració Dinamitzadora

| | |
|------------------------|----|
| Dia:..... Hora:..... | |
| Dinamitzadors/es:..... | |
| Nº sessió:..... | |
| Lloc | de |
| realització:..... | |
| Títol sessió:..... | |
| Nº assistents:..... | |

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

Participació dels joves

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

Gens Molt

Iniciativa dels joves

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

Gens Molt

Grau d'autonomia dels joves en la realització de les activitats

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

Gens Molt

Respecte de la normes de grup

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

Gens Molt

Els joves han realitzat algun tipus de reflexió

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

Gens Molt

Els joves veuen la *utilitat* de la sessió

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

Gens

Molt

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

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

1 Com ha estat la relació entre els joves? I entre els joves i els usuaris del servei (Ampans o alumnes del curs)?

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

1. Valoració global de la sessió:

| Aspectes positius | Aspectes negatius |
|-------------------|-------------------|
| | |

Annex 5. Fitxa valoració joves

Título de la sesión:.....

¿Te ha gustadola sesión de hoy?

SI

¿Porqué?

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

NO

¿Porqué?

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

¿Qué has aprendido?

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

¿Cambiarías algo?

SI

¿Qué?.....

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

NO cambiaría nada

Annex 6. Grup discussió joves

CARACTERIZACIÓN DEL SERVICIO

- ¿El servicio que habéis hecho está relacionado con el medio ambiente, la promoción para la salud, participación ciudadana, patrimonio cultural, intercambio generacional, u otro ámbito?
- ¿A quiénes iba dirigido el servicio? (Personas, comunidad o colectivos, territorio, etc.)
- ¿Era un servicio directo a esas personas o colectivos?

ORGANIZACIÓN / IMPLICACIÓN

- ¿Cuántas horas dedicasteis a llevar a cabo el proyecto?
- ¿Cuántas horas de preparación? ¿Cuántas horas en la entidad?

UTILIDAD ATRIBUIDA

- ¿Qué opinión tenéis de los aprendizajes realizados?
- ¿Y de las competencias trabajadas?
- ¿Qué necesidades habéis cubierto con el servicio? ¿Cómo se identificaron esas necesidades?
- ¿Qué opinión tenéis de esas necesidades que atendíais con vuestro servicio?

SERVICIO

- ¿Qué entendéis por “servicio”?
- ¿Cuál es vuestra opinión sobre la viabilidad del servicio que habéis realizado? Por ejemplo, en cuanto a distancias, horarios, etc.

VALORACIÓN DEL PROCESO

- ¿Cuál es vuestra opinión sobre la metodología del ApS?
- ¿Y sobre la evaluación de la experiencia de ApS?
- ¿Qué opináis sobre la coordinación entre el profesorado y las entidades?
- ¿Y sobre vuestra relación con las entidades?
- ¿Y sobre vuestra relación con el profesorado?

PARTICIPACIÓN

- Concepto de participación
- Motivos por los que se participa
- Grado de satisfacción en relación a su forma de participación
- Límites a la hora de participar
- Te gustaría haber participado más? Por qué si o por qué no?

SATISFACCIÓN

- ¿Os gustaría continuar participando en esa entidad?
- ¿Recomendaríais el ApS a otras y otros estudiantes?

PROPUESTAS

- ¿Qué propuestas haríais para mejorar la experiencia de ApS?

Annex 7. Grup discussió agents territori i tècnics

BLOC I. INTEGRACIÓ

1. Ens podrieu explicar en què consisteix la vostra tasca o la vostra intervenció amb aquests joves?
2. Entre els objectius que persegueix, contempleu el fomentar la seva integració al centre, al barri o al seu entorn social?
 - 2.1. En cas afirmatiu, com ho treballeu? Què feu per fomentar-la?
 - 2.2. En cas negatiu, per què? Considereu rellevant fer-ho?
1. Si us pregunto què vol dir integrar als joves marroquins, des de la vostra experiència professional, què em diríeu?
2. Com valoraríeu el grau d'integració actual d'aquests joves al centre, al barri i al seu entorn social més proper?
3. Podríeu destacar algunes diferències en els processos i en el grau d'integració d'aquests joves respecte als seus iguals autòctons (especificar oralment "els no marroquins")?
 - 5.1. En cas afirmatiu, a què creieu que pot ser degut?
4. Ara parlem dels factors d'integració que estan a la base del com integrar aquest col·lectiu. A un estudi per enquesta que vam realitzar, les dades ens van permetre concloure que l'aprenentatge i l'ús de la llengua catalana, les relacions d'amistats i el compliment i el respecte per les normes de convivència són els tres aspectes funcionals més importants que pels enquestats faciliten la integració dels joves migrats. Què en penseu: hi esteu d'acord? Afegiríeu d'altres factors per la seva integració que consideris rellevants?
5. I, en l'extrem oposat, quins són els aspectes que destacaries com a més dificultosos per la integració dels joves marroquins en el seu entorn escolar i social?

6. Com valoreu la participació d'aquests joves a la seva comunitat (institut, barri, poble, etc.)?
7. Considereu que es fomenta d'alguna manera la participació d'aquests joves als recursos del poble? En cas afirmatiu, de quina manera?
8. Existeixen alguns factors que afavoreixen la participació d'aquests joves a la comunitat? En cas afirmatiu, quins?
9. Existeixen alguns factors que dificultin la participació d'aquests joves a la comunitat? En cas afirmatiu, quins?

BLOC II. COMPETÈNCIES SOCIALS PER A LA GESTIÓ POSITIVA DEL CONFLICTE

10. Un aspecte que considerem clau i primordial per a la convivència i la cohesió social són les competències socials de la persona en la gestió positiva del conflicte. Entre els objectius que perseguiu en la vostra intervenció o tasca, contempleu el fomentar les seves competències socials?
 - 12.1. En cas afirmatiu, com ho treballeu? Què feu per fomentar-les?
 - 12.2. En cas negatiu, per què? Considereu rellevant fer-ho?
11. Quina valoració feu de les competències socials d'aquests joves?
12. Podrieu descriure com són les seves habilitats comunicatives (comunicació uni-bidireccional, estils d'enfrontament al conflicte, etc.)?
13. Què en podeu dir de la seva competència cognitiva on intervenen, de forma general, la capacitat de prendre decisions, les percepcions i les distorsions cognitives (són formes de pensaments erronis i irracionals d'interpretar fets o de processar informació, que generen diverses conseqüències negatives

fruit de la creença en pensaments negatius. Aquests pensaments oculten o disfressen la realitat i no ens deixen realitzar el que volem)?

14. Com descriviu la seva gestió de les emocions?

15. De quina manera creieu que es podria treballar amb aquests joves la seva integració a la comunitat i el desenvolupament de les seves competències socials per a la millora de la convivència i la cohesió socialsocialsocial?

Annex 8. Dinàmica

1a notícia per treballar Dimensió Integració: “Algunos menores inmigrantes siguen el Ramadán por presión”

Tècnica de treball - Pluja d'idees:

-Facilitar que tots els membres del grup puguin aportar les seves opinions sobre la notícia. Qualsevol opinió/idea expressada ha de ser acceptada i, si n'hi ha, s'han de reconduir les crítiques. Quan s'acabin les aportacions es fa una selecció, i s'analitzen les idees aportades i extreure conclusions.

Aquí s'ha de buscar que en les aportacions que facin surtin aspectes sobre:

identitat, sentiment de pertinença, autopercepció i heteropercepció de la integració

2a notícia per treballar Competències socials: “Un grupo de menores, tirados en la calle de Madrid por no querer volver al centro de acogida al que acusan de malos tratos””

Tècnica de treball – Debat:

Algú dels participants llegeix la notícia i la persona conductora de la sessió llança alguna pregunta per provocar el debat:

- què us sembla aquesta notícia?
- Sou coneixedors d'aquestes situacions/problemàtiques?
- Per què creieu que pot passar això?
- Coneixeu algun noi o noia que estigui en un centre de menors?
- Com us imagineu que és viure en un centre de menors?
- Coneixeu l'ONG Save the Children?
- Coneixeu alguna altra?

Etc.,

Després es passa a veure un petit reportatge d'1 minut 22 segons sobre aquesta notícia.

Aquesta tècnica de debat pot ser molt adient per: intercanvi d'idees i promoure la tolerància. Més que "promoure" jo afegiria que amb aquesta dinàmica també cal buscar elements diagnòstic per les competències socials no? Vull dir que qui la dinamitzi ha de provocar que els joves parlin de les seves competències socials com són l'afectiva, la cognitiva i la d'interacció no?. Cada participant ha de tenir oportunitat per exposar el seu punt de vista i respectar el dels altres.

Aquí s'ha de buscar que les aportacions que surtin tinguin relació sobretot amb: comunicació i assertivitat.

La Razón - 09 de agosto de 2011. 04:00h N. Camacho. Valencia

Algunos menores inmigrantes siguen el Ramadán por presión

- El pasado uno de agosto comenzó el Ramadán, que durará hasta el próximo día 29. Muchos son los musulmanes de la Comunitat que se entregan a este rito durante el periodo estival, pero muchos de ellos son menores que se encuentran en los centros de acogida para inmigrantes. Algunos han decidido realizar este ayuno, y hacerlo con todas las consecuencias.

Así lo explica la subdirectora del Centro de acogida de la Foya de Buñol, Elizabeth Marco, tras asegurar que son 24 los jóvenes que viven en la institución y todos profesan la religión islámica.

«Han de tener más de catorce años», afirma, mientras manifiesta que algunos de estos jóvenes participan de este ritual movidos por la presión de no sentirse aceptados por el resto de miembros del centro. «El hecho de convivir con un grupo de iguales les genera la necesidad de integrarse».

Por esta razón, desde la institución las reglas están claras: si has decidido iniciar el proceso debes finalizarlo. «Al tratarse de adolescentes, a los días

pueden cambiar de opinión y esto no es un juego, quien lo empieza lo hace con todas las consecuencias».

Otro de los aspectos que cambia es el horario de las cocineras del centro y de las actividades que se realizan en él. Ya no se acude a la piscina y las actividades físicas se realizan a últimas horas de la tarde.

Por contra, y aunque la lógica asegura que el ayuno es preferible hacerlo en los meses de invierno, desde el Centro de la Foya de Buñol aseguran que para los menores es mejor durante los meses de verano. Estos jóvenes, muchos de ellos casi niños, tienen que acudir al colegio o a sus puestos de trabajos durante el año, por lo que es más costoso para ellos realizar cualquier actividad, pero en agosto, las vacaciones dan tregua al cuerpo y el proceso se hace más fácil.

Una habitación para el culto

El centro de acogida la Foya de Buñol es uno de los pocos hogares para menores inmigrantes que cuentan con una habitación habilitada para ejercer las funciones de una mezquita. Marco, quien considera que este espacio es necesario para que los jóvenes puedan desarrollar su fe con normalidad, afirma que los jóvenes respetan esta estancia y «son ellos mismos los que se ocupan de limpiarla y asearla».

Además, uno de los educadores del centro es marroquí y, aunque no se comunica con ellos en árabe, les ayuda a integrarse y a sentirse más cómodos.

Leer más: [Algunos menores inmigrantes siguen el Ramadán por presión http://www.larazon.es/historico/6539- algunos-menores-inmigrantes-siguen-el-ramadan-por-presion-JLLA_RAZON_391110?sky=Sky-Enero-2017#Ttt1DaVchpkfIM8X](http://www.larazon.es/historico/6539- algunos-menores-inmigrantes-siguen-el-ramadan-por-presion-JLLA_RAZON_391110?sky=Sky-Enero-2017#Ttt1DaVchpkfIM8X)

La Sexta – 8/11/2016

El centro asegura que es muy difícil tratar con ellos

Un grupo de menores, tirados en la calle de Madrid por no querer volver al centro de acogida al que acusan de malos tratos

La [Comunidad de Madrid](#) niega malos tratos a los niños que tutela en sus centros de acogida. 11 menores marroquíes duermen en plena calle porque se niegan a volver al lugar donde vivían. Aseguran que allí les golpeaban continuamente. laSexta Noticias ha entrado en ese centro de acogida.

Abandonados a su suerte en un parque de Madrid, allí malviven al menos 11 menores de origen marroquí a pesar de estar tutelados por la Comunidad, según denuncia Fundación Raíces: "Están comiendo de lo que les bajan algunos vecinos. Están cubriéndose y tapándose con cartones y matas que consiguen".

Todos ellos deberían de estar en centros de acogida, pero se niegan a estar ahí porque aseguran que los trabajadores de seguridad los maltratan y los encierran en habitaciones. "Cada vez que gritas viene a pegarte", explican los jóvenes.

Desde la Comunidad de Madrid niegan las agresiones, aseguran que se trata de un grupo reducido de jóvenes conflictivos a los que no pueden retener cuando se escapan. "Llegan sin límites y sin normas y es muy difícil trabajar con ellos", explica Juan Pedro Crespo, director del centro.

Save The Children y Fundación Raíces denuncian la pasividad y la inacción de la Comunidad. Ya han presentado una queja al Defensor del Pueblo y a la Fiscalía de menores. El Consejero de Políticas Sociales se reunió con la Fiscalía y con el Ayuntamiento la semana pasada para buscar una solución, pero mientras llega estos menores siguen desprotegidos en la calle.

Reportaje de 1 minuto 22 segundos

Annex 9. Material per orientar la preparació dels entrenaments

NORMES DE FUTBOL SALA

Normes bàsiques del joc

El futbol sala és una modalitat de futbol, però només juguen 5 jugadors, i en un camp de dimensions reduïdes. L'objectiu és exactament el mateix que en qualsevol altra modalitat de futbol.

L'elecció del camp de saque de començament s'elegeix sempre amb el llançament d'una moneda. El joc s'inicia amb la pilota para al centre, i l'equip fa el saque de pilota en direcció al camp contrari, i tots els jugadors en les seves posicions.

Saque de banda i de córner

El saque de banda actualment es fa amb els peus. Pel saque de banda, en necessari tindre la pilota aturada a la línia de banda just per on ha sortit anteriorment, i els peus fora del camp.

El saque de córner es realitza pel costat més proper on s'ha realitzat la sortida de la pilota.

El gol

S'aconsegueix un gol quan la pilota ja ha traspasat totalment la línia de meta entre els postes que forma la porteria.

Penalti

Sempre es llença des del punt de penal, que són 6 metres contant des de la porteria. Tots els jugadors, excepte el porter, que estarà situat just davall de la porteria, i el jugador que xutarà el penalti, tenen que estar a un distància mínima de 5 metres de la pilota.

El porter no podrà moure els peus fins que es xuti la pilota.

Doble penal

Quan un equip ha acumulat més de cinc faltes, es sancionat, i la següent falta realitzada es castigarà amb un llançament lliure de pilota des del punt de doble penalti (situat a 10 metres de la porteria).

Joc de pilota

La pilota es pot tocar, pegar o llençar amb qualsevol part del cos excepte amb les mans. També es permet un nombre il·limitat de tocs, igual que de passes, llençar-lo o xutar-lo. El que no es permet es tocar o manipular la pilota amb les mans o braços (només està capacitat el porter, però dins de la seva àrea)

Jugadors

Cada equip pot tindre un màxim de 12 jugadors, i al camp hi haurà cinc jugadors de cada equip (4 jugadors i un porter). També es pot realitzar un nombre il·limitat de canvis de jugador.

Sancions

Hi ha dos tipus de sancions: les personals i les tècniques.

Les faltes personals es castiguen amb un canvi de possessió realitzat amb un saque de banda. Algunes de les faltes personals són les següents:

- Parar el porter la pilota més de cinc segons quan ha començat el joc
- Tocar la pilota la persona que fa el saque de córner abans que un altre jugador ho faci
- Xafar o aturar la pilota durant més de cinc segons.

Les faltes tècniques son castigades amb un tir lliure des del lloc de la infracció. Si la falta es comet dins de l'àrea, l'equip que defensa es castigat amb un penalti. Es consideren faltes tècniques:

- Donar o intentar donar una puntada a un contrincant
- Fer la traveta a un adversari
- Saltar o llençar-se damunt d'un adversari
- Anar de forma perillosa en contra d'un contrincant
- Agafar a un contrincant o impedir la acció de jugar amb la pilota
- Empènyer a l'adversari
- Llençar la pilota amb la mà o el braç (exceptuant el porter)
- Terreny de joc: El futbol sala (com el seu nom indica) es practica en un camp de dimensions més petites que les d'un camp de futbol onze (un camp de futbol sala normal serà d'uns 18m de llarg per 10m d'ample). Aquest camp està delimitat per les línies de fora de banda (les de la longitud) i per les línies de fons (les de l'amplada) i dividit en dos meitats iguals cadascuna de les quals té una àrea amb una porteria a sobre de la línia de fons.
- Nombre de jugadors: El partit es juga entre 2 equips de 4 jugadors més el porter cadascun.
- Duració del partit: El temps del partit es divideix en 2 parts de 20min cadascuna amb un descans de 5min a 10min entre aquestes.
- Objectiu del joc: L'objectiu del joc consisteix en, jugant la pilota amb els peus (i amb qualsevol altra part del cos excepte amb els braços i les mans) ficar la pilota, és a dir ficar gol, dins de la porteria contrària.
- Inici del partit: Cada equip es col·loca al seu camp (amb els porters a les seves respectives porteries). L'equip que treu situa a 2 jugadors al centre del camp amb la pilota i, quan l'àrbitre xiula, un dels jugadors li passa la pilota al seu company i s'inicia

el partit. La sacada de mig camp també es fa després de ficar gol; l'equip que l'ha rebut és el que treu.

- Els porters: El jugador que fa de porter pot agafar i tocar la pilota amb les mans i els braços dins de la seva àrea (però només la pot retenir en les mans durant un temps determinat i no pot agafar la pilota, deixar-la a terra i tornar-la a agafar).
- Fora de banda: Si la pilota surt per qualsevol línia (excepte per la de gol) del camp, l'equip contrari del de l'últim jugador en tocar-la ha de treure de banda (des del punt per on ha sortit la pilota) agafant la pilota amb les dues mans i aixecant-la per sobre del cap. Si la pilota surt per la línia de fons treu el porter i si la pilota surt per la pròpia línia de fons de l'últim jugador en tocar-la la sacada es fa des del punt de còrner.
- Infraccions:
 - Faltes: Qualsevol entrada, cop o agressió intencionada que, en comptes de tocar la pilota, toqui al jugador contrari mentre la pilota està en lloc és considerada falta. La pilota es col·loca plantada al lloc on s'ha produït la falta i l'equip que la rebut la xuta o la passa. Si el picador de la falta ho demana, els jugadors de l'equip contrari no es poden situar a menys de 6 passes de la pilota. Si un jugador toca la pilota amb les mans (excepte els porters a dins de la seva àrea) també és considerada falta. Depenent de la duresa de la falta l'àrbitre pot ensenyar al jugador una targeta groga (a les 2 targetes grogues s'ensenyen la vermella), blava (el jugador ha de ser substituït i no pot tornar a jugar en el partit) o vermella (el jugador és expulsat del partit i no pot ser substituït).
 - Penaltis: Si un jugador produeix una falta a dins de la seva pròpia àrea, aquesta es pica davant del porter (no hi poden haver més jugadors a dins de l'àrea) des del punt de penalty.

- Camp: Si el porter treu de porteria i la pilota fa el seu primer bot més enllà del seu mig camp l'equip contrari ha de treure de fora de banda a l'alçada del mig camp.
- Cessió: Si un jugador li passa la pilota a un altre jugador del seu equip i aquest li passa al porter, (i el porter la toca) l'equip contrari treu de banda (a uns 2m-3m de la línia de fons de l'equip contrari). No és cessió si el jugador recupera la pilota d'un contrari i li passa al porter.

1. ESCALFAMENT:

Es preten escalfar amb moviments articulars de braços, cintura, cames, turmells, esquena.

MOBILITAT GENERAL

- Braços endavant
- Braços enrere
- Cintura
- Aixecar genolls
- Talons al glutis
- Obertura d'adductors
- Tancament d'adductors
- Simular xut
- Diagonal endavant
- Diagonal enrere
- Cursa lateral
- Cursa enrere

- Progressius
- Exercicis de coordinació
 - 20" Desplaçament aixecant genolls
 - 20" Desplaçament amb talons al glutis.
 - 20" Desplaçament lateral.
 - 20" Desplaçament lateral creuant les cames
 - 20" Desplaçament movent les espatlles cap davant
 - 20" Desplaçment movent les espatlles cap enrera
 - 20" Caminar de puntetes
 - 20" Caminar de talons
 - 20" Còrrer d'esquena

 - 2' sprint (4 - 5 cops) (parelles)

JOCS D'ESCALFAMENT:

La cadena: Dos jugadors agafats de la mà persegueixen a la resta del grup. Els atrapats es van afegint a la cadena. Quan són 4 perseguidors, es divideixen de 2 en 2. Guanya l'últim en ser agafat.

Tocar i parar amb pilota: La meitat de jugadors amb pilota i l'altre meitat sense. Els que no tenen pilota ,hauran d'anar a robar-la als que en tenen. I així successivament durant un temps determinat. No val el rebot. Guanyen els que al cap d'un temps determinat tenen pilota.

Conducció i robar pilotes: Tothom conduint pilota dins d'un espai reduït i a la senyal s'han de xutar les pilotes dels altres sense perdre la pròpia. Els que la perden queden eliminats. Guanya l'últim que queda.

Les 10 passades: Dos equips enfrontats dins un terreny delimitat. Un equip comença passant-se la pilota amb les mans entre ells deu vegades. L'altre equip ho intenta evitar amb intercepcions de pilota i si recupera la pilota fa el mateix. També es pot fer amb el peu.

Gol amb el cap: Dos equips enfrontats dins un terreny delimitat. Cada equip té seva porteria. El jugador que té pilota pot córrer però si un jugador de l'equip contrari el toca, s'ha de quedar quiet i passar la pilota a un company. Per fer gol, hem de rebre una passada i rematar de cap a dins de la porteria.

2. PART PRINCIPAL. ASPECTES TÀCTIS, TÈCNICS I ESTRATÈGICS.

Tècnica : Passes, control i passi, cop de cap, regateix, xuts...

Tàctica : Conjunt de decisions que prenen els jugadors davant les diferents situacions per tal d'aconseguir els seus objectius. Es donen en defensa i en atac. Exemples per treballar la part tàctica : Partit reduït, 2x2+1 comodí ; partit 5x5 sense porter ; inferioritat numèrica...

Estratègia : Jugada treure banda ; còrnerns ; faltes ; penals...

Exercici tècnic - Parelles a 1 toc

Categoria: passada

Objectiu: Coordinació-Tècnica, passada i precisió.

Material: Espai delimitat i 1 pilota per a cada parella

Grup: 6-8 jugadors/es

En un espai delimitat (per exemple dins l'àrea d'una de les porteries de F7), els participants es col·loquen per parelles l'un davant de l'altre.

L'exercici tècnic consisteix en realitzar-se passades per parelles a un sol toc –sense control previ. S'exigeix concentració i correcció en la realització del gest tècnic, a més de mesurar la força necessària. Es

canvia la cama de treball cada cert temps; i/o es pot forçar l'alternança amb les dues, en cada passada.

Poden competir entre sí les parelles, comptabilitzant les passades seguides aconseguides.

Una variant de l'exercici consisteix en augmentar el grup en 3 o 4 membres, fent que –a una certa distància– hagin de colpejar la pilota amb un sol toc per a la passada, tal i com la reben (aèria, votant, rasa...).

Exercici tècnic - Activitat per a l'escalfament tècnic

Categoria: coordinació, escalfament, passada

Objectiu: Tècnica, escalfament, coordinació i passada

Material: 1 pilota

Grup: 4 jugadors/es

Els jugadors/es es col·loquen en files per a l'escalfament tècnic, separats a una distància d'entre 8-12 metres aproximadament.

Activitat tècnica amb la que exigirem l'atenció a la pilota en tot moment. Els jugadors/es de cada fila s'aniran fent passades contínuament i alternadament d'un costat a l'altre. Després de cada passada, el jugador/a correrà a darrera de la fila contrària fent un gir per acabar desplaçant-s'hi d'esquenes (A). Exigim als participants que no perdin de vista, en cap moment, la pilota.

L'exercici pot variar en nombre de tocs i cama de colpeix, etc.; o bé en la distància de la carrera. Una opció variant és que després de la passada els jugadors/es tornin d'esquenes al final de la seva pròpia fila (B).

Exercici tècnic i tàctic - Partit 4x4 a 4

Categoria: combinació, tàctica

Objectiu: Tècnica, tàctica, combinació i competició

Material: Cons grans per a les porteries, xinos, pitralls i pilota

Grup: 8 jugadors/es

Es dibuixa, amb cons, una zona ample (30x20 m. aproximadament) que serà el camp de partit. Cada equip defensarà dues porteries; separades i a les bandes.

L'exercici tècnic i tàctic simula un partit entre dos equips, que competeixen per marcar gol en qualsevol de les porteries contràries. Les quatre porteries volen exigir el treball de posicionament –tant en atac com en defensa– per intentar moure la pilota d'un costat a l'altre. En edats d'iniciació, l'entrenador/a es fixarà tant en els gests tècnics amb pilota, com en la capacitat per a la presa de decisions (aixecar el cap, espai menys ocupat, desmarcatge...).

Es pot variar l'exercici exigint diferents formes de finalització a les porteries. A través d'un tir, d'una conducció enmig, d'una bona passada amb l'interior, etc.

Exercici de competició tècnica - Cursa de pilotes

Categoria: control, passada, velocitat

Objectiu: Tècnica, passada, control orientat i velocitat d'execució

Material: cons de diferents colors, pitralls i 1 pilota per equip

Grup: 8-12 jugadors/es

Aprofitant l'amplada del camp de futbol, es construeixen dos circuits de cons en ziga-zaga (separats entre 10-15 m. aproximadament) i de colors diferents; un per a cada equip.

El joc tècnic de passada i control orientat consisteix en una competició en cursa entre els dos equips. Els jugadors/es de cada un es distribueixen per al seu circuit corresponent (un membre a cada con). A

la senyal cal portar la pilota d'un extrem a l'altra i tornar al lloc de sortida, passant per tots els participants d'enmig. Després de cada cursa es poden canviar lliurement les posicions dels jugador/es.

Hi ha diverses variants del joc en funció de l'objectiu. Amb la mateixa regla de competició es pot treballar –per exemple– en conducció, amb passada aèria, amb servei de banda i/o amb velocitat (pilota com a objecte de relleu).

Exercici tècnic - Relleu de la pilota en carrera

Categoria: conducció, control, coordinació, passada

Objectiu: Coordinació, conducció, control i velocitat de reacció

Material: cons de diferents colors i 1 pilota

Grup: 4-6 jugadors/es

Es col·loquen dos cons separats entre sí (20-25 metres aproximadament), als extrems d'una porteria central de color diferent.

L'exercici tècnic de coordinació i conducció consisteix en sincronitzar les carreres dels jugadors (un amb pilota i l'altre sense) per efectuar un relleu de pilota net. Així doncs, s'inicia sempre amb conducció des del costat esquerra. L'altre, al veure que arranca al seu company/a, reacciona també amb carrera. Sense aturar-se topen –més o menys– a l'alçada de la porteria de cons, per intercanviar-se la pilota i acabar la carrera fins a l'extrem oposat. Així successivament, participant-hi tots els jugadors/es.

Una variant del dibuix consisteix en afegir-hi els gests tècnics de passada i control orientat. El jugador/a d'inici avisa de la passada mentre el seu company/a arrenca per efectuar un control amb cursa prèvia, acabant en conducció fins a la posició d'inici de la pilota.

Exercici tècnic de control i conducció - El 8

Categoria: conducció, control, habilitat

Objectiu: Tècnica, control, conducció i habilitat

Material: 2 cons i 1 pilota per jugador/a

Grup: 1 jugador/a

Separats entre 1 i 2 metres, es col·loquen dos cons en línia –l'un a davant de l'altre– que configuren el circuit de conducció i maneig de la pilota.

Individualment, els jugadors/es han de controlar i conduir la pilota formant una trajectòria de 8 entre els dos cons de color taronja. A través de la repetició, l'entrenador/a pot anar variant en sèries de temps la forma de conducció:

- Lliure
- Interior i exterior cama hàbil
- Interior i exterior cama no hàbil
- Interiors d'ambdues cames
- ...

Exercici tècnic - Combinació a 3

Categoria: control, passada

Objectiu: Tècnica de colpeix, passada i control orientat

Material: xinos de diferents colors i 1 pilota

Grup: 3 jugadors/es

Es treballa en grups de 3, aprofitant gairebé tota l'amplada del camp de futbol. Dos es col·loquen als cons taronges dels extrems , i un per al centre de cons verds.

Exercici tècnic de combinació, que consisteix en practicar el colpeix de passada i el control des de diferents distàncies i potències. El jugador/a del centre inicia una passada llarga al company/a del con més allunyat. Seguidament s'apropa fins al con verd més pròxim, i realitzar un control orientat posterior a la tornada d'aquest company/a. Així successiva i alternadament, d'un costat cap a l'altre.

Cada cert temps es varia el rol dels tres participants, fins que hagin passat per totes les posicions. L'entrenador/a pot exigir diferents formes de colpeix i de control.

Exercici tècnic - Roda Color per al control orientat

Categoria: conducció, control, escalfament, passada

Objectiu: Escalfament, velocitat de reacció, control, conducció i passada

Material: cons, xinos de colors per a les marques i 1 pilota

Grup: de 3-6 jugadors/es

Es construeixen dues porteries amb cons de diferents colors, una a cada costat (3-5 metres aproximadament) de la zona de treball per al control orientat.

L'exercici consisteix en treballar la tècnica de forma autònoma, útil per exemple com a tasca d'escalfament. El primer jugador/a de la fila es col·loca enmig de les porteries de color. Aleshores, rep una passada del company/a que té a davant, el qual li ha assenyalat un color abans de realitzar-la. Ha de reaccionar amb velocitat, un bon control orientat, i conduir la pilota fins al con frontal més llunyà on repeteix l'acció per al següent participant.

Es pot treballar en grups reduïts de 4-6 persones, a més d'exigir diferents recursos de control orientat en funció de la direcció (interior, exterior, cama hàbil, no hàbil, etc.).

Exercici de conducció i control - Volta als grups

Categoria: conducció, control

Objectiu: Tècnica de conducció i control

Material: Marca de distància, pitralls i 1 pilota per grup

Grup: 6-10 jugadors/es

Dues files de jugadors/es es col·loquen separades a una distància d'entre 20 i 40 metres aproximadament.

Cada grup treballa per separat. El primer jugador/a de cada fila realitza una conducció fent la volta a l'equip contrari, torna, i controla la pilota amb la planta al punt d'inici. Així successivament amb tots els participants de cada equip, vigilant no topar entre ells. L'entrenador/a pot exigir diferents formes de conducció, i afegir-hi l'acció de passada després de fer la volta al grup.

Podem variar l'exercici reduint els dos grups, i fent-los treballar conjuntament. L'acció de conducció i control és la mateixa, però un cop feta la volta el jugador/a que ha iniciat atura la pilota davant del company/a de l'altra fila.

Joc d'escalfament - La pilota i els miners

Categoria: conducció, control, escalfament, habilitat

Objectiu: Tècnica, coordinació, escalfament, habilitat i vel. d'execució

Material: 1 pilota per equip, cons per a l'inici, les marques i la meta i pitralls

Grup: 8-16 jugadors/es

Joc de relleus per a l'escalfament que combina la coordinació amb gests tècnics bàsics com el servei de banda, el control i la conducció. Es marquen dues línies amb cons: la d'inici i la meta final (30-40 m. aproximadament).

L'exercici es competeix entre dos equips, a veure quin aconsegueix acabar el circuit de relleu abans. Per fer-ho, cal que els jugadors/es es col·loquin en línia un a davant de l'altre, d'esquena a la meta. A la senyal s'inicia la cursa. El participant més pròxim a la meta realitza un servei de banda al seu company/a més proper. Aquest l'agafa amb les mans i repeteix l'acció, així successivament fins arribar al participant més allunyat. Aquest darrer ha de controlar amb el cos/peus la pilota i conduir fins al següent con del circuit.

Guanya aquell equip que aconsegueix travessar abans la línia de meta. Mentrestant, l'entrenador/a es fixarà sobretot en la correcta realització dels gests tècnics de servei de banda, i sobretot dels de control i conducció amb els peus.

Exercici tècnic - Pilota vs Jugador/a

Categoria: control, passada, velocitat

Objectiu: Passada, control i velocitat

Material: 1 pilota, cons de colors i pitralls

Grup: 6 jugadors/es

Es dibuixen dos circuits de diferents colors, amb tres cons separats entre ells cada un (10-12m. aproximadament).

Es tracta d'un exercici de carreres, on competeixen la pilota (grup blau) contra les cames dels jugadors/es (grup vermell). El primer ha d'intentar passar-se la pilota d'un costat a l'altre amb les 4 passades corresponents. L'altre fa el mateix però corrents en relleu (pilota a les

mans) entre els membres del seu equip, per intentar retornar al punt d'inici abans que la pilota del grup rival.

Es van comptabilitzant punts per l'equip guanyador de cada partida. Així successivament, fins que els participants hagin passat per totes les posicions.

L'entrenador/a es fixarà, sobretot, en els gests tècnics de control i passada del grup que mou la pilota. En edats d'iniciació, podem utilitzar l'exercici per fer entendre i demostrar la rapidesa i l'esgotament de la combinació de pilota –si es fa bé.

Exercici tècnic - Circuit de paret amb finalització

Categoria: control, passada

Objectiu: Tècnica, combinació i finalització

Material: 1 pilota per parella, cons grans i xinos

Grup: 6-10 jugadors/es

Per parelles cal superar un circuit de cons grans, separats entre ells (2-3 m. aproximadament), a través de la passada i la paret.

Successivament, cada parella de les dues files iniciaran la jugada. El jugador/a que comença amb conducció inicia el circuit de parets, acabant amb una passada a l'espai per a la posterior rematada. L'entrenador/a es fixarà en la tècnica del colpeix i del control orientat, – exigint-ne o no en funció de l'edat i el nivell. Canviar de fila després de cada acció.

Després del treball de paret, es pot variar l'exercici exigint diferents formes de finalització (centrada, passada de la mort, regat, tècnica de rematada, tipus de porteries...).

Exercici d'escalfament - Coordinació tècnica amb el joc "llança-pilotes"

Categoria: conducció, control, coordinació, escalfament, passada, velocitat

Objectiu: Coordinació, tècnica, escalfament i velocitat de reacció

Material: 1 pilota per grup

Grup: 9-12 jugadors/es

L'equip es reparteix en grups, alineats i separats, de 3 persones cada un. Es col·loquen a una distància d'entre 10-12 metres aproximadament d'una línia de camp o marca de cons.

L'exercici consisteix en un possible treball de coordinació tècnica per a l'escalfament, en el que –a dins de cada grup– els participants treballen de forma autònoma. Tots els components han de mirar endavant, i l'últim de cada fila realitzarà un llançament (servei de banda amb les mans, passada precisa entre les cames, colpeix aeri...) per sobre dels seus companys/es. El primer de la fila estarà atent per reaccionar amb velocitat al veure la pilota aparèixer al seu davant. L'ha d'anar a buscar, girar amb la pilota i tornar amb conducció cap al grup, per iniciar de nou –aquest cop ell– l'exercici.

L'entrenador/a pot exigir diferents recursos tècnics tant en el llançament, com en el control i com en la conducció (interior, exterior, planta...).

Exercici tècnic - Servei de banda, passada i control orientat

Categoria: control, coordinació, passada

Objectiu: Tècnica, finta, passada, control orientat.

Material: 1 pilota i cons per a la marca

Grup: 3 jugadors/es

En un espai lineal d'entre 8-10 metres aproximadament, es realitzarà un exercici tècnic que combina el servei de banda, amb la passada i el control orientat.

En grups de 3 els jugadors/es es col·loquen dos als extrems, i un al centre de la porteria de cons blaus. Aquest/a és el que treballa; ha d'anar a buscar la pilota al company/a de la línia que li llança a través d'un servei de banda. Ha de coordinar bé el moviment fintat de recepció deixant-la votar i girant el cos, per acabar fent una passada al participant de l'altre extrem. De nou, aquest/a li retorna la pilota al del centre perquè acabi fent un control orientat cap al con blau que vulgui, per acabar tornant la pilota al punt inicial. Així successivament.

Cada 5' es va intercanviant el rol dels tres participants, fins que tothom hagi treballat en tots. L'entrenador/a es fixarà en la posició del cos i els gests tècnics utilitzats.

Exercici tècnic i d'escalfament - Control orientat + passada

Categoria: control, escalfament, passada

Objectiu: Tècnica, precisió, passada i control orientat

Material: 1 pilota i cons per a les marques

Grup: 5-9 jugadors/es

Els participants s'equilibren en grups en els extrems, i a davant de cada un s'hi construeix una porteria amb cons (2-3 m. aproximadament, en funció de l'edat).

Es tracta d'un exercici tècnic, útil també com a hàbit d'escalfament en el que es treballa la precisió de la passada i el control orientat. S'inicia des d'un extrem, i el jugador/a ha de realitzar sempre la passada per dins de la porteria del grup contrari. Aquest/a rep la pilota, fa un control orientat per darrera el con que decideixi de la seva porteria, i repeteix la seqüència cap a l'altra fila.

L'entrenador/a es fixarà en la posició del cos i la realització tècnica dels gests, a més de poder exigir diferents recursos (interior, exterior, cama hàbil o no, mida de porteries...). Després de cada passada, els participants poden anar canviant de fila superant un obstacle coordinatiu.

Exercici de tècnica:

Com rematar una pilota de futbol

La primera cosa que ha d'entendre és que la pilota ha de colpejar-se amb la part superior del seu cap. Aquesta és la mateixa part del crani que és la més forta, perquè està composta només de pell i ossos. Un dels obstacles més difícils quan s'aprèn a rematar una pilota és superar l'instint natural que li evita travessar el cap a qualsevol objecte en vol. Un altre factor, que hem de superar, és la tendència a tancar els ulls quan s'està a punt de rematar de cap la pilota. La força, que un aplica a la pilota, no ha de venir dels músculs del coll. El inclinar cap enrere la part superior del cos i propulsar el cap al capdavant produirà molta més potència. Colpejar la pilota a la part inferior causa que s'elevi mentre el colpejar a la part superior fa que baixi. Abans de rematar de cap una pilota, s'hauria d'ajustar al seu vol prenent diversos passos. Això l'ajuda a evitar inclinar cap a un costat després que ja està en l'aire.

Diferents mètodes de colpejar la pilota

Capcineig Normal

Per rematar la pilota amb una bona quantitat de potència necessitarà arquejar cap enrere i enviar el seu cap cap endavant després. Quan es remata de d'aquesta manera, ha de mantenir les seves espatlles anivellats i perpendiculars al seu objectiu. El contacte s'ha de fer amb el centre del front.

Capcineig en Picada

En aquesta tècnica, ha de llançar tot el seu cos en la trajectòria que vol per la pilota. Els seus braços han d'estar llestos al capdavant per protegir a la caiguda.

Capcineig de Costat

Quan executi un capcineig de costat, ha de girar el seu cap en la direcció del seu objectiu. Aquest moviment redirigeix la pilota que ve.

Capcineig cap enrere

Al capcineig cap enrere, un fa de fet contacte amb la part de darrere del cap. A l'arquejar cap enrere, redirigirà la pilota cap enrere de vostè. Aquesta tècnica és útil causa del seu factor sorpresa.

La millor tècnica per rematar una pilota consisteix en:

- Contactar la pilota amb el front, entre les celles i el naixement del pèl.
- Colpejar la pilota i que no es tracti d'un simple rebot.
- Els jugadors han d'utilitzar els músculs de l'esquena i de l'estómac per aproximar-se a la pilota.
- Arquejar l'esquena quan la pilota s'aproxima i inclinar progressivament després de contactar la pilota.
- El coll ha de mantenir-rígid.
- Moure el cap cap a la pilota.
- Mantenir els ulls oberts en tot moment.
- Escollir el moment oportú de cop és essencial.
- Els genolls han d'estar lleugerament doblegades per balancejar-se.

La tècnica defensiva de capcineig s'ha d'enfocar en rebutjar la pilota aconseguint per tant, altura i distància.

L'habilitat en la tècnica d'atac consisteix a trobar els buits per a un capcineig directe a gol.

3. TORNADA A LA CALMA

Estiraments del diferents grups musculars especialment els de les extremitats inferiors.

- Quàdriceps
- Bíceps femoral
- Adductors
- Bessons
- Glutis
- Els porters també estiren tren superior.
- Exercicis de respiració i relaxació