



servei català de

Trànsit

Formació de formadors per a la mobilitat segura

4

Quaderns
de trànsit



Generalitat de Catalunya
**Departament d'Interior,
Relacions Institucionals i Participació**



Formació de formadors per a la mobilitat segura

4

Quaderns
de trànsit

Esteban, Francesc

Formació de formadors per a la mobilitat segura. (Quaderns de trànsit ; 4)
ISBN 978-84-393-7965-4

I. Di Bartolomeo, Letizia II. Servei Català de Trànsit

III. Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació

IV. Títol V. Col·lecció: Quaderns de trànsit ; 4

1. Educació viària 2. Seguretat viària

3. Professors d'autoescola Formació

4. Conductors d'automòbils Psicologia

656.1:37

Autors: Francesc Esteban Amat
Letizia di Bartolomeo

Fotografia: Gonzalo Cáceres Dancuart

Dibuixos: Marta Sánchez Uriol

Índex general

Introducció	13
1. Capítol 1: La motivació	19
1.1 Els motius d'un pare: anàlisi de cas	19
1.2 Definició de motivació	21
1.3 Motivació, incentiu i conducta	23
1.4 Motivació interna i externa	24
1.5 Què ens motiva?	24
1.6 La teoria de les expectatives	26
1.7 La teoria dels moments vitals	27
1.8 La jerarquia de les necessitats de Maslow	28
1.9 La teoria dels tres factors de David Mc Clelland	31
1.10 El lloc de control	33
1.11 I tu què en penses?	33
Annex 1: Qüestionari PAFAS_60 de valors de vida a la feina	35
2. Capítol 2: La comunicació	39
2.1 Sessió a l'institut: anàlisi de cas	39
2.2 Comunicar com a necessitat física	42
2.3 Comunicació com a necessitat psicològica i social	42
2.4 Els esquemes de comunicació	43
2.5 La Gestalt i la percepció	47
2.6 Watzlawick i l'Escola de Palo Alto	48
2.7 Assertivitat i comunicació verbal	49
Annex 1: Qüestionari APA42 d'estils de comunicació	57
3. Capítol 3: De què depèn el comportament de les persones?	63
3.1 El problema per excel·lència: com canviar els altres?	63
3.2 La descomposició de la conducta	66

3.3	Les actituds	69
3.4	Els components de l'actitud	72
4.	Capítol 4: Les diferents teories actitudinals	75
4.1	La teoria de la comunicació persuasiva	75
4.2	Enfocament de la teoria de camp	76
4.3	Teoria de la dissonància cognoscitiva	78
4.4	Teoria de l'atribució	81
4.5	Teoria de l'aprenentatge social	81
5.	Capítol 5: Les emocions	85
5.1	Al centre, l'emoció	85
5.2	Els diferents cervells	88
5.3	El sistema límbic o el cervell emocional	88
5.4	L'escorça cerebral	90
5.5	La intel·ligència emocional	91
6.	Capítol 6: Els hàbits	99
6.1	Els hàbits	99
6.2	Fases del canvi d'hàbits	101
6.3	Classificació de les conductes en funció de si són hàbits o no	103
7.	Capítol 7: Com i per què canvia la gent	109
7.1	Aprenentatge i canvi	109
7.2	Classificació dels canvis	110
7.3	Les fases del canvi	111
8.	Capítol 8: Risc i accidentalitat	123
8.1	Per què la gent té accidents?	123
8.2	El risc	126
9.	Capítol 9: Les teories sobre el risc i la seva percepció	131
9.1	Teories del temps per al contacte	131
9.2	Teories de la presa de decisions	133
9.3	Teoria de la utilitat esperada	134

9.4	Teoria prospectiva	135
9.5	Teoria de l'amenaça – evitació	136
9.6	Teoria de l'acció raonada	137
9.7	Teoria de la conducta planificada	138
9.8	El <i>locus of control</i> o lloc de control	138
9.9	Dependència i independència de camp de Witkin	139
9.10	La percepció del risc en el model de risc-zero	139
9.11	La percepció del risc en la teoria homeostàtica del risc (THR) de Wilde	142
9.12	Edat, sexe i experiència en la percepció del risc	146

10. Capítol 10: De les teories sobre el risc als factors personals de risc

		151
10.1	El concepte de factor de risc	151
10.2	Tipus de prevenció	156
10.3	Les fases de la prevenció	157
10.4	Els factors personals de risc	159

11. Capítol 11: Estils d'aprenentatge i perfils de formador

		169
11.1	Estils d'aprenentatge	169
11.2	Estils d'aprenentatge de David Kolb	171
11.3	Els sistemes de representació mental	174
11.4	Els principals perfils del formador	176
	Annex I: Qüestionari d'estils d'ensenyament/aprenentatge basat en Kolb	187
	Annex II: Qüestionari sobre el propi perfil de formador	190

12. Capítol 12: La metodologia de la formació: el ROA

		195
12.1	Com aprèn la gent?	195
12.2	Tres sessions de formació al casal: anàlisi de cas	198
12.3	Un model metodològic per a l'educació per a la mobilitat segura: el ROA	205
12.4	El ROA de la nevera, una analogia didàctica	208
12.5	Aplicació del ROA a les sessions de formació al casal	211

Fitxa resum 1. La psicologia humanista: l'ensenyament centrat en el participant	213
Fitxa resum 2. El pragmatisme: l'ensenyament basat en l'experiència	219
Fitxa resum 3. Andragogia: l'aprenentatge adult	222
13. Capítol 13: La transmissió de conceptes	227
13.1 Definició de conceptes	227
13.2 Anàlisi d'un coneixement	229
13.3 Què són els mapes conceptuals?	231
13.4 Anàlisi d'un concepte	234
13.5 Com neix i com es desenvolupa un concepte?	235
13.6 Com s'aprèn un concepte?	237
14. Capítol 14: Mètodes a l'abast del formador	247
14.1 L'elecció del mètode	247
14.2 Classificació i explicació dels mètodes	251
14.3 Exemple de programació	279
15. Capítol 15: Dossier de mètodes a l'abast del formador	283
1 Escales d'actituds	284
2 Mètodes propers a la realitat	285
3 Mètodes de treball en grup	290
4 Mètodes de discussió i confrontació	301
5 Jocs i exercicis analògics	303
6 De conducció de grup	304
7 D'informacions i conceptes	306
16. Capítol 16: L'avaluació	311
16.1 L'avaluació i l'escola	311
16.2 El vell model escolar d'avaluació	313
16.3 A la recerca d'un model avaluatiu diferent	315
16.4 Com avalua el formador?	316
16.5 Quan s'avalua? Moments de l'avaluació	317
16.6 Objectes d'avaluació	317

16.7	Per què s'avalua?	320
16.8	Qui avalua?	320
16.9	El pla d'avaluació	321
16.10	Com s'avalua?	324
17.	Capítol 17: La planificació de la formació: de la GEMS a l'aula	333
17.1	Didàctica i objectius formatius	333
17.2	La planificació estratègica de l'educació per a la mobilitat segura	335
17.3	Objectius de la mobilitat segura per edats	336
17.4	La programació	339
17.5	Com passar de la GEMS a la programació	340
17.6	Els objectius de la programació	343
17.7	L'esquema de la programació	346
	Annex I: Model de fitxa d'activitat	352
	Annex II: Guia pràctica per a la compilació dels objectius didàctics a partir de la classificació de Bloom	353
	Conclusió: La història d'en Pol i l'Àlícia	359
	Bibliografia	377

PRESENTACIÓ

L'espai públic no és una realitat estàtica, sinó una creació de les persones, de les seves accions.

Per tant, no és el marc en què es produeixen moviments, sinó que n'és el resultat. Millorar l'espai públic vol dir millorar la mobilitat, buscar-ne la màxima qualitat. Amb aquesta finalitat, la societat es planteja objectius ambiciosos, com la pacificació del trànsit, la fluïdesa, la seguretat, el medi ambient saludable...

Per assolir aquests objectius es requereix que les persones es plantegin el trànsit i la seguretat viària d'una manera diferent. Per això, cada vegada és més important "el canvi" i una educació per a la mobilitat segura productora "de canvi".

Ja fa anys que entenem que educar vol dir canviar. Des d'aquesta perspectiva hem publicat orientacions per programar i programes... Hem elaborat vídeos, contes, jocs... Hem implementat cursos per a usuaris i també per a professionals... Col·laborem amb les autoescoles i els professors de formació viària en la sensibilització dels conductors... Oferim suport als centres escolars en l'educació per a la mobilitat segura dels nens i nenes i dels joves...

En aquesta darrera línia d'intervenció comptem amb la gran col·laboració dels monitors de les policies de Catalunya, educadors viaris tant de les policies locals com dels Mossos d'Esquadra. Sense ells l'educació per a la mobilitat segura no hauria aconseguit el grau de desenvolupament que té actualment.

Des de fa anys el Servei Català de Trànsit desenvolupa cursos d'educació per a la mobilitat segura adreçats als monitors d'educació viària. Aquesta formació, que fa temps que es porta a terme però que es renova cada vegada que s'aplica a nous alumnes, és prou interessant com per merèixer ser recollida en la col·lecció "Quaderns de Trànsit".

Des d'aquí convidem tots els educadors viaris a reflexionar sobre la seva pràctica diària. Alguns trobaran en aquest document un marc ben conegut; per a d'altres, es tractarà de continguts lleugerament familiars; per a molts, s'obrirà una perspectiva nova en què els invitem a participar. Es tracta de desenvolupar l'educació per a la mobilitat segura entre tots.

Josep Pérez Moya

Director del Servei Català de Trànsit

Introducció

En aquest capítol introductori parlarem breument de l'actualitat del tema, tractarem de definir operativament què és la mobilitat segura i, per acabar, repasarem les diferents fases de la història –ja no tan breu– de l'educació per a la mobilitat segura al nostre país.

L'actualitat del tema

Cada dilluns es fa públic als informatius i als diaris el nombre de morts que hi ha hagut a la carretera. Aquestes dades són una freda estadística, quatre ratlles, vint segons..., però darrere d'aquestes xifres hi ha noms, cognoms, famílies, dolor. És un cost econòmic i emocional que com a societat no ens podem –ni ens volem– permetre. A part dels morts i ferits en la conducció de cada dia també ens trobem aquests petits o grans *ensurts*, que anomenem *quasi accidents*, que són circumstàncies de risc que ens fan evident com n'és d'important i de freqüent, aquesta problemàtica.

La seguretat ha esdevingut una de les preocupacions més importants dels estats, de les empreses i de les persones: controls als aeroports, llei de prevenció de riscos laborals, permís per punts, llei antitabac, proliferació d'aliments *ecològics* i *saludables*, etc. Si per a algunes de les conductes que comporten perill hem creat dispositius per disminuir-lo, el comportament humà segueix essent el factor clau de tot plegat... I quan parlem d'influir en el factor humà, estem parlant d'educar les persones.

Aquest llibre va destinat precisament a això, a veure com funcionem les persones, per què fem el que fem en el trànsit i com podem ajudar la gent a canviar cap a unes conductes més segures a través de la formació.

De l'educació viària a la mobilitat segura

En el nostre país ja fa molt de temps que es lluita intensament per tal de reduir els accidents de trànsit. Entre els diferents agents socials que hi participen, hem d'esmentar les policies locals de Catalunya, els Mossos d'Esquadra, els professors de formació viària, els mestres, els monitors de lleure, les associacions de víctimes...

L'educació viària té una llarga història al nostre país. La Guàrdia Urbana de Barcelona, per exemple, l'any 2006 va celebrar el 50è aniversari de la seva actuació a les escoles. Com és lògic, l'educació viària ha passat per diferents etapes. Al principi es tractava d'explicar als ciutadans, sobretot als petits, què calia fer i quines eren les normes i quins els senyals de trànsit. Es treballava des del supòsit que si s'explica a la gent el que ha de fer, la gent ho farà de bon grat. S'ensenyaven els senyals als nens i se'ls feia discursos morals.

D'aquí, també dins de l'educació viària, es va passar a l'era de les fitxes...

Conscients de l'elevada sinistralitat, els educadors viaris van prendre consciència que calia treballar les actituds, que no n'hi havia prou amb el fet que el nen *sabés* una determinada cosa, sinó que calia que la *fes*. I aleshores va començar la preocupació per les conductes incíviques, insolidàries, etc., a més de la gran preocupació per aconseguir que el jovent dugués casc...

Després d'aquesta fase s'ha arribat a una altra: un moment en el qual la preocupació se centra, en consonància amb Europa, a disminuir en deu anys el nombre de morts en accident a la meitat.

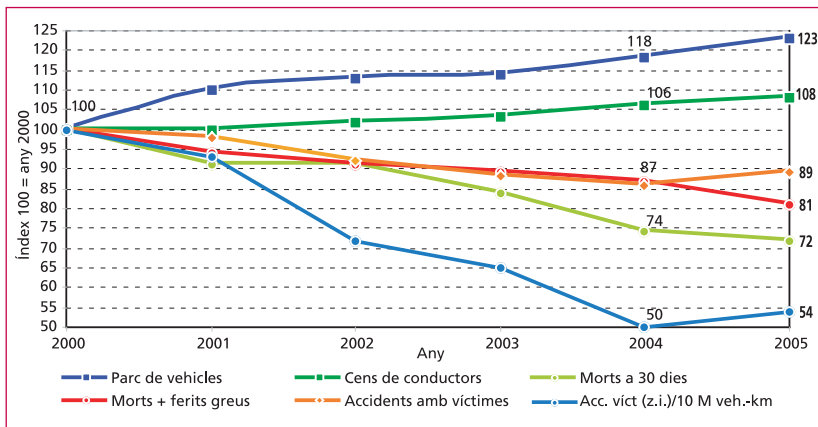
I aquesta és la fase actual, on la societat tracta de prendre consciència del cost tan alt que tenen els morts i ferits del trànsit. Es tracta de sensibilitzar el jovent, els adults i la gent gran del nostre país de la necessitat de vetllar per la pròpia seguretat. En definitiva, es tracta de fer prendre consciència de per què la gent fa les coses, de com prenem les decisions en el trànsit, sigui com a conductors, com a passatgers o com a vianants.

És per aquest motiu que actualment ja no parlem d'educació viària, sinó més específicament d'educació per a la mobilitat segura.

El model de desenvolupament social que tenim en el trànsit és problemàtic i difícilment té sortida:

- Accidents, costos socials i econòmics, dolor de les famílies, etc.
- Augment del parc mòbil i dels desplaçaments, contaminació, col·lapses circulatoris, etc.

Evolució dels índexs de mobilitat i d'accidentalitat. Catalunya, 2000-2005



Aquest model suposa un cost econòmic i humà directe i indirecte cada cop més elevat. Un exemple seria el cost anual dels accidents de trànsit, que pot arribar fins al 2% del producte interior brut (PIB).

L'augment del nombre o mida de les carreteres no és cap solució. Cal un canvi de punt de vista. Es pot canviar la legislació, el disseny dels vehicles i les carreteres, etc., però, sobretot, cal que canviïn els patrons de pensament i d'actuació de les persones.

La sostenibilitat del model de mobilitat, a part de les consideracions ecològiques evidents, necessita correlacionar-se amb la seguretat, perquè el cost econòmic i emocional no és sostenible. La seguretat en el trànsit ha esdevingut una de les prioritats estratègiques dels estats, i són moltes les iniciatives que aposten fermament per la mobilitat segura.

Per tal que aquesta mobilitat segura sigui real, cal que tingui incorporat un model de canvi que la faci possible. Concretament ha de ser un model de canvi que es plantegi què motiva l'ésser humà, com comunica, com aprèn i com canvia; un model que tingui en consideració la percepció de risc que tenen els ocupants de la via pública i que aporti una hipòtesi plausible sobre com es pot ajudar a disminuir els accidents a través de la incidència en el factor humà. Un model pedagògic que tingui en consideració l'adquisició de conceptes, d'habilitats, el desplaçament de les actituds, i que especifiqui quin rol juguen les emocions en tot això. En definitiva, una proposta pedagògica que faciliti a la gent, a través de la consciència i l'anàlisi, la creació, l'augment i la consolidació d'unes conductes més segures i socialment més útils.

La resta del llibre se centra a definir quines són les bases d'aquest model de canvi i com dur-lo a terme amb garanties pedagògiques.

CAPÍTOL 1

La motivació

Aquest capítol pretén fer reflexionar el lector sobre per què la gent fa les coses i oferir diferents respostes des de diferents teories. Un test autocorregible permetrà, a més, adonar-nos de què ens motiva més. També s'exemplificaran tant situacions del trànsit com d'altres a l'aula per veure com la formació ha de partir de les necessitats del participant per tal de ser eficaç.

1.1 Els motius d'un pare: anàlisi de cas

Imaginem la situació següent:

«Són dos quarts de 9 del matí. Vaig caminant cap a una escola de secundària. Avui he de donar una sessió sobre educació viària.

Mentre camino, intento pensar què els he d'explicar a aquesta gent... De cop i volta, un pare decideix travessar el carrer quan el semàfor encara està verd per als cotxes. És un senyor que arrossega un vailet. El pare travessa el carrer tot fent ziga-zagues per tal d'evitar els cotxes. L'eslàlom, per sort, té èxit i arriben íntegres a l'altre costat del carrer, aplaudits per les botzines dels cotxes... El nen, resignat a seguir el ritme del pare, sembla més interessat en el seu entrepà que no pas en el camí que està fent...



Em pregunto quins motius deu tenir aquell senyor per seguir aquesta conducta... Sembla una persona seriosa, respectable, probablement és molt responsable en la seva feina, i es deu considerar un bon ciutadà, que llegeix els diaris, que està ben informat, i bon pare de família...».

Abans de seguir, us proposem que penseu sobre els motius que pot tenir aquest senyor per tenir aquesta conducta, tant els que pesen a favor com els que hi ha en contra.

Llista de possibles motius del pare per travessar amb el nen	
Motius a favor:	Motius en contra:
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•

És difícil d'entendre els motius pels quals la gent actua d'una manera determinada.

En aquest cas, és possible que el cap d'aquest home li hagi dit que si torna a arribar tard, perdrà la feina, o que hagi d'arribar a l'aeroport per agafar un avió importantíssim, o que vagi a buscar la seva dona a l'hospital, que acaba de tenir bessonada. Potser travessar el carrer d'aquella manera era per a ell una qüestió de vida o mort, transcendental, no ho sabrem mai.

Ens sentim motivats a l'acció perquè volem una cosa o perquè en volem evitar una altra. Així, la **motivació d'aproximació** en aquest cas podria ser arribar a l'aeroport per agafar l'avió, i la **motivació d'evitació** podria ser evitar ser sancionat per arribar tard a la feina.

El que és segur és que un pare de família presumptament responsable ha posat en perill la vida del seu fill.

Probablement, els motius d'aquesta persona eren legítims i suficients. Si no ho haguessin estat, no ho hauria fet. Ha seguit una conducta i tenia uns motius per dur-la a terme, encara que des de fora aquesta conducta ens pugui semblar il·lògica, poc responsable o absurda.

En resum, podem veure la conducta de la gent, però no les seves motivacions.

1.2 Definició de motivació

Allò que ens fa moure, que ens fa fer les coses, s'anomena *motivació*. Com que la motivació són els motius que ens fan fer les coses, la motivació és interna i, per tant, invisible *des de fora*. Podem veure la conducta dels ciutadans, però el que no podem és veure directament quines són les seves motivacions...

Com que la motivació és interna al subjecte, no podem motivar ningú. Només podem tractar d'*encetar* quina és la motivació del subjecte, perquè, de fet, motivar no és més que *donar motius* a l'altre per tal que desenvolupi un comportament determinat.

Sovint les persones veuen les coses molt clares, i no entenen per què els altres no les fan. Això es produeix perquè els motiven coses diferents.

Com ja hem dit, no podem motivar ningú des de fora. L'única cosa que podem fer és pensar què pot motivar aquesta persona, què pot fer que aquesta persona es *mogui*...

Podem imaginar la motivació com una tensió que posa en moviment l'organisme fins que aquest no la redueix i es recobra l'equilibri. És com un impuls intern, una cosa que busquem, que volem aconseguir i que ens impulsa a l'acció. En la mesura que ens sentim insatisfets necessitem fer accions per reduir aquesta tensió.

La insatisfacció és la tensió que experimentem quan estem en una situació no desitjada. Per tal d'evitar la insatisfacció, tractem de fer accions que la redueixin. Si els resultats són satisfactoris, la tensió s'alleuja o desapareix, mentre que si són insatisfactoris, es manté.

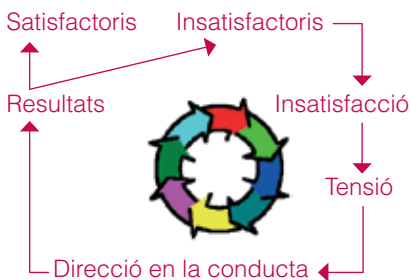
Motivar

No es pot motivar ningú. Només podem incentivar conductes o tractar de fer referència a les necessitats del subjecte.

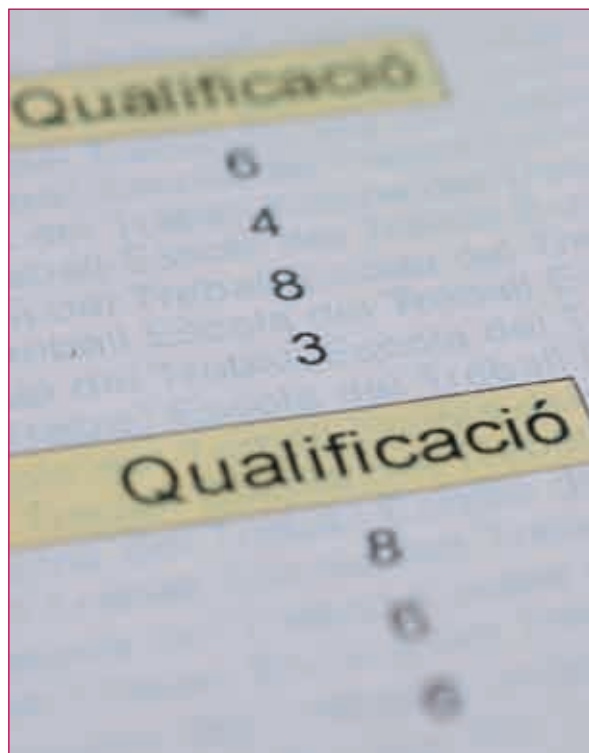
Motivar = donar motius

LA MOTIVACIÓ ÉS INTERNA

Homeostasi de la necessitat



La motivació, per tant, ha de ser aquella cosa, aquell impuls, que ens mou a l'acció, de tal manera que si no hi ha acció, vol dir que aquell aspecte, aquella cosa, no és motivadora en aquell moment per a aquell individu (en un altre moment ho podria ser). Un estudiant comença a estudiar quan percep que els exàmens estan a prop, de tal manera que o comença a estudiar o suspèn.



Una altra característica de la motivació és que un cop aconseguit l'objecte de desig, aquest perd l'efecte motivador, ja que la necessitat ha estat satisfeta.

De fet, cal considerar la motivació com un procés. El punt de partença és l'anticipació d'una situació futura, i aquesta situació ens dóna una expectativa determinada que fa que ens activem cap a aquella conducta que ens hi apropa.

El resultat de la nostra conducta té unes conseqüències que ens apropen o ens allunyen de la situació anticipada, de tal manera que incrementen o no la probabilitat que la tornem a fer en el futur.

1.3 Motivació, incentiu i conducta

Imaginem la situació següent:

“Ens toca preparar el dinar per a la família. Ens imaginem aribant amb la paella a la taula, amb tota la família expectant i cridant que som els millors cuiners del món, i aquesta imatge ens estimula... Així que pensem el que hem de fer i ens programem el matí: comprem un peix fantàstic, fem el sofregit, preparem el brou..., i a mesura que veiem que la cosa funciona, ens anem animant. Portem la paella a taula amb el millor dels somriures... Esperem els aplaudiments dels comensals... i en canvi el que ens diuen és que l'un prefereix una hamburguesa, l'altre que a la paella li falta sal, etc.”.



Com que el que buscàvem era l'aprovació de la família, i sembla que això no ho hem aconseguit, el més probable és que no tornem a fer mai més una paella. En canvi, si el que ens diuen és que està fantàstica, el més probable és que la tornem a fer.

De totes maneres, ells realment no han tocat la nostra motivació, sinó que amb les seves lloances incrementen la nostra conducta de fer paella, perquè ens agrada que ens diguin que ho hem fet molt bé. Així doncs, el seu judici sobre la nostra paella és un incentiu per a la nostra conducta.

En el supòsit que no ens motivi el fet que ens alabin, aquest incentiu no incrementarà la nostra conducta de fer més vegades el dinar, perquè no correspon a la nostra motivació, o almenys no suficientment.

Motivació, incentiu i conducta

motivació	+	incentiu	=	conducta
gana	+	truita	=	menjar
ganes de jugar	+	pilota	=	esport
gana	+	pilota	=	???

Un estimul és incentivador d'una conducta només en la mesura que enllaça amb una motivació de la persona. Posem un altre exemple: imaginem que

algú ens convida a un viatge (incentiu). Si ens agrada viatjar, això ens farà molta il·lusió (motivació) i, per tant, decidirem marxar (conducta). Però si algú proposa una excursió de trenta dies a peu pel mig del desert (incentiu), hi haurà gent que es mostrarà entusiasmada perquè li agrada l'esforç físic i posar-se al límit (motivació), però també n'hi haurà d'altra a qui no farà gens de gràcia la proposta, perquè més aviat prefereix els reportatges de la televisió de després de dinar, ben asseguda al sofà.

En el trànsit succeeix el mateix. Per exemple, si els companys d'un conductor li diuen que si no beu aniran amb ell (incentiu), el desig d'estar amb els seus amics (motivació) influeix en el seu consum d'alcohol (conducta).

De fet, en més o menys grau, totes les motivacions estan sempre presents en la persona, malgrat que probablement tenen un pes diferent. És una mica com el menjar: hi ha plats que et *motiven* més i n'hi ha que et *motiven* menys.

1.4 Motivació interna i externa

Reprenent l'exemple del cuiner, podem dir que les motivacions que l'han empès a fer la paella són diferents si li agrada o no cuinar. És possible que no li agradi cuinar però que ho faci perquè la família estigui contenta i, en aquest cas, necessita un incentiu extern per realitzar aquesta conducta, mentre que si realment li agrada cuinar, potser no necessiti ni tan sols que la família l'aplaudeixi...

En el primer dels dos casos parlem de **motivació extrínseca o externa** (el que fem per tal d'aconseguir alguna cosa), mentre que en el segon parlem de **motivació intrínseca o interna** (el que fem perquè ens agrada, perquè pensem que és bo fer-ho, el que fem perquè volem o perquè hi creiem). La motivació interna és la més potent i la que dura més en el temps, mentre que l'externa, un cop s'ha aconseguit l'objectiu últim, quan la motivació ha estat satisfeta, ha deixat de ser motivant...

Pel que fa a l'exemple del conductor descrit anteriorment, al·ludir al desig d'estar acompanyat seria motivació externa, mentre que al·ludir a la pròpia seguretat seria motivació interna.

1.5 Què ens motiva?

En el procés de formació passa el mateix, ja que el formador ha de considerar les motivacions dels participants. És a dir, si una acció formativa no és *motivant*, genera una conducta passiva en el participant, una conducta del tipus «per aquesta orella m'entra, per aquesta altra em surt». Per tant,

l'única manera de fer que una acció sigui *motivant* és que enllaci amb les necessitats i els interessos del participant. En paraules de Sílvia Bou, «Quan una acció de formació es planteja des de les necessitats dels participants, la motivació es produeix de forma natural»¹.

Per exemple, és sabut que molts nois i noies consideren l'anglès com una assignatura que cal aprovar, més que no pas un idioma que cal aprendre, i, per tant, n'aprenen poc. En canvi, en unes colònies en anglès, la motivació és comunicar-se amb els altres i estimula molt l'aprenentatge. Per tant, per aprendre anglès, la motivació de comunicar-se és molt més potent que la motivació de superar un examen.

Per tant, si volem saber si un determinat estímul és motivador, hem de mirar si genera conducta o no, perquè és la tendència a generar conducta la que defineix si un estímul és motivador o no.

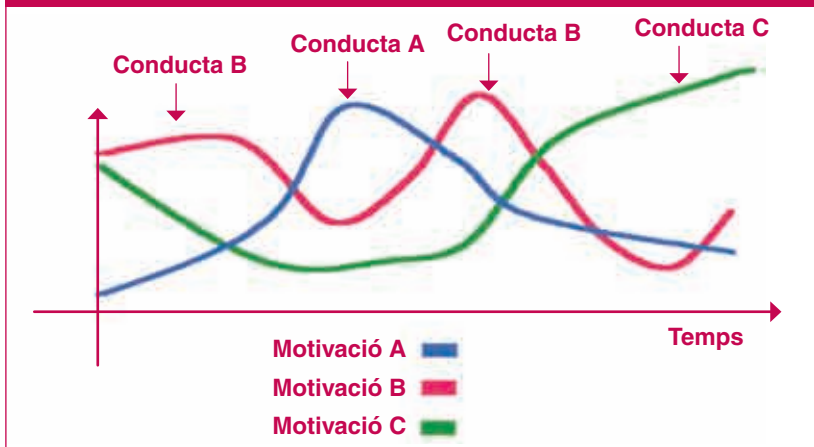
Ara bé, en la vida real no només tenim un estímul que ens *motiva*, sinó que hi ha diferents elements motivacionals que ens afecten en major o menor mesura i que generen en més o menys grau conductes diferents: podem estar *motivats* per posar-nos el casc de la bicicleta, però si els companys no se'l posen, potser acabem fent el mateix que ells pel fet que ens *motiva* més la consideració dels companys que la possibilitat de patir un accident.

Com que la conducta ve generada pels *motius* que tenim, veiem com es relacionen mitjançant l'exemple següent:

«Diumenge a la tarda. Després de dinar. Tens la panxa plena i la pel·lícula de la televisió t'ha deixat mig adormit. Tens una mica de son (motivació C), però et pesa més la consciència que has d'estudiar per aprovar l'examen de demà dilluns (motivació B) i et poses a estudiar (conducta B). Vas veient que avances prou de pressa i això et desangoixa (satisfacció de la motivació B). Veus la foto de la teva xicota, la recordes, sospires (motivació A), i tot i que tractes de seguir llegint les línies següents, no te la treus del cap i decideixes trucar-li (conducta A). Després d'una estona de xerrar amb ella, sents que ja li has dedicat prou temps (satisfacció de la motivació A) i et van tornant les ganes –o la pressió– d'estudiar (motivació B), fins que penges el telèfon i et poses a estudiar una altra vegada (conducta B). Al cap d'una estona veus que més o menys et saps el temari (satisfacció de la motivació B) i et comences a sentir cansat i amb son (motivació C), fins que arriba un moment que decideixes que ja n'hi ha prou i vas a dormir (conducta C). Quan ets al llit i t'estàs adormint, et ve al cap un dubte sobre un dels continguts de l'examen (recuperació de la motivació B), però aquest no arriba a ser prou intens com per aixecar-te i anar-lo a consultar, i entres en un son profund...».

¹ Bou, S: "Motivación en la formación laboral", pàg. 258, a Pilar Pineda (coord.), *Pedagogía laboral*. Barcelona: Ariel, 2002.

La força dels motius



Igualment, un conductor pot tenir una motivació que faci que normalment vagi tranquil, però les presses d'arribar al lloc de destinació, o els nervis davant d'una situació, poden fer que la conducta final sigui una altra.

De fet, aquesta recerca de relació entre conducta i motivació és un dels objectes centrals d'estudi de la psicologia. De teories de la motivació, n'hi ha moltes. En aquest llibre en treballarem quatre: la teoria de les expectatives, la teoria dels moments vitals, la teoria de les necessitats de Maslow i la teoria dels factors motivacionals de Mc Clelland.

1.6 La teoria de les expectatives

Una persona tendeix a actuar d'una determinada manera partint de l'expectativa que l'acte vindrà seguit d'un resultat determinat i de com li resulta d'atractiu aquest resultat.

Així, si esperem un efecte positiu, tendirem a fer una determinada acció. Com més atractiu ens resulti el resultat d'una acció, més tendirem a fer-la.

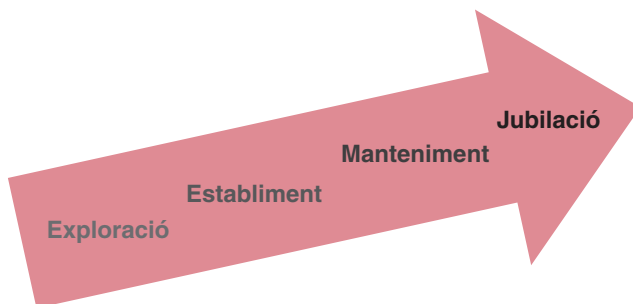
Una de les motivacions bàsiques que tenim les persones, com veurem més endavant, és aconseguir l'estimació o la consideració de la gent que ens és significativa. Així, sovint actuem simplement per aconseguir aquest fi. Tant és així, que moltes vegades defensem no tant el nostre punt de vista, sinó el punt de vista que nosaltres creiem que és agradable o desitjat pels altres. Els nens, a vegades, tendeixen a donar la resposta que ells creuen que l'adult vol sentir més que no pas a dir el que veritablement pensen.

Igualment, tendim a tractar d'ajustar-nos a les expectatives que els altres tenen de nosaltres. Per exemple, si quan fem el tonto veiem que captem la seva atenció, tendirem a incrementar aquesta conducta.

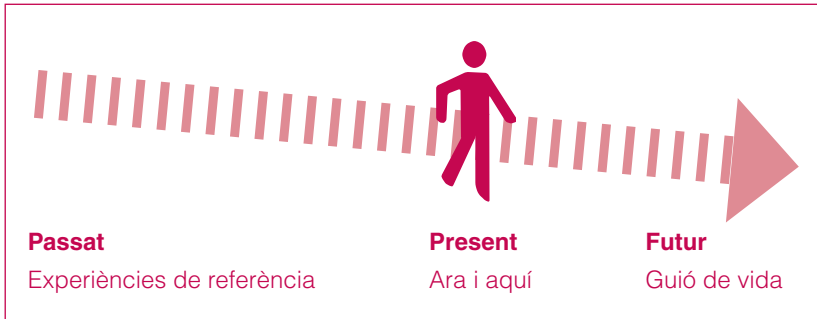


1.7 La teoria dels moments vitals

La teoria dels moments vitals planteja que la motivació també té a veure amb els moments o etapes de la vida. Així, el que ens motiva és diferent en funció del moment vital en el qual ens trobem. Aquesta teoria s'interessa sobretot per l'evolució de les necessitats i dels interessos durant la carrera professional. Concretament planteja quatre grans moments en l'etapa laboral: el primer, anomenat d'exploració, se centra en l'adquisició d'experiències, on *pagaríem* per treballar, i on l'objectiu personal és aclarir quins són els propis interessos. Aquesta situació dóna lloc a la segona etapa, que té per objectiu aconseguir establir-se, arribar allà on volem. En la tercera fase es pretén mantenir la situació i l'estatus, mentre que en la quarta el punt de referència és la jubilació.



Aquest esquema es pot utilitzar també en qualsevol altre procés. Ens pot ajudar a veure com evolucionen les motivacions al llarg de la vida. En la tercera edat, per exemple, les experiències de referència pesen molt més que el guió de vida, mentre que durant l'adolescència passa just el contrari.



1.8 La jerarquia de les necessitats de Maslow

La característica principal de la teoria del psicòleg nord-americà Abraham Maslow (1908-1970) és la idea que la insatisfacció és innata en l'home i que això ens genera necessitats de manera continuada.

Aquestes necessitats no neixen casualment, sinó que vénen de forma jerarquitzada, de tal manera que fins que un nivell no està prou satisfet, no passem al següent.

Maslow estableix fins a cinc nivells diferents de necessitats, ordenades de més a menys bàsiques:



a) Les necessitats fisiològiques

Les necessitats que normalment s'utilitzen com a punt de partida de les teories de la motivació són les dels impulsos fisiològics.

Maslow apunta en aquestes necessitats dos conceptes que sovint passen desapercebuts. El primer té a veure amb el concepte d'*homeòstasi*, és a dir, amb la tendència del cos al manteniment de l'equilibri i de l'estabilitat interns, i el segon fa referència a la *intel·ligència* natural del nostre cos que, si l'escoltem i no fem cas de la publicitat, sap escollir aquells aliments que realment necessita.

Maslow afirma que la gana és una necessitat bàsica, però a continuació afirma que la majoria de persones del nostre entorn no n'han passat mai. Així, normalment el que tenim són ganes de menjar, però no gana. Com ens explica el psicòleg nord-americà, aquestes primeres necessitats fisiològiques vénen substituïdes per altres de més elevades i aquestes, en la mesura que se satisfan, per altres. És el que Maslow anomena la jerarquia de les necessitats, també anomenada piràmide de les necessitats.

Normalment no som conscients de les necessitats bàsiques perquè les tenim satisfetes. Només quan no les podem satisfer de forma suficient, passen a primer pla.

b) La necessitat de seguretat

La recerca de seguretat constitueix un punt constant i determinant del comportament humà.

Aquesta sensació de seguretat que perseguim es refereix principalment a la necessitat de sentir-nos protegits, de tenir una estabilitat suficient en la pròpia vida. Aquesta necessitat explica, per exemple, una certa tendència a buscar llocs de treball fixos, a preferir una parella amb poca passió però segura, a preferir una mala escola coneguda que una bona escola per conèixer... Tenir una llar i la hipoteca pagada són aspectes que tenen a veure amb aquesta necessitat...

c) La necessitat de pertinença i afecte

Aquestes necessitats estan relacionades amb donar i rebre afecte, sentir-se vinculats als altres, inserir-se en un grup, tenir amics, parella, ser estimats i estimar els altres.



Maslow afirma que el subjecte que està en aquest nivell motivacional desitja obtenir aquest afecte, oblidant probablement que abans, quan tenia gana, considerava l'amor una cosa banal i sense importància.

De fet, en la nostra societat actual, un dels mals més habituals és la manca de resolució d'aquesta motivació. Això, recordem-ho, inclou tant donar com rebre amor. A moltes persones, el fet de tenir un animal a casa els ajuda a resoldre aquesta necessitat.

d) La necessitat de valoració, respecte i reconeixement

La majoria dels individus necessiten sentir-se valorats i apreciats de manera estable, i aquesta valoració es refereix tant a l'opinió que desitgen tenir d'ells mateixos (autorespecte, autovaloració) com a l'opinió que volen que els altres tinguin d'ells. Aquestes necessitats es poden dividir en **dos grups diferents**:

- L'un de suficiència, eficàcia i confiança davant del món, i d'independència i de llibertat.
- L'altre de desig de reputació, de prestigi considerat com a respecte o estima per part d'altres persones. I també de reconeixement social de la pròpia importància com a individu específic.

L'ésser humà, quan satisfà les necessitats d'autovaloració, desperta dintre seu sentiments positius d'autoconfiança, capacitat, força i suficiència. La frustració d'aquesta necessitat, en canvi, genera sentiments d'impotència, debilitat i inferioritat, i fins i tot poden portar l'individu a adquirir comportaments neuròtics i agressius.

Per tal d'obtenir el reconeixement dels altres, l'individu tendeix a utilitzar mitjans o objectes que donin una certa idea del que val, de la seva importància. És justament per això que els adolescents, que estan en la fase de reelaborar la pròpia identitat, tendeixen a comprar les marques de prestigi del seu grup de referència.

e) La necessitat d'autorealització

Quan l'ésser humà ha satisfet clarament i completament les necessitats prèvies, és força probable que aparegui una nova necessitat, orientada en aquest cas al desenvolupament de les pròpies possibilitats.

Maslow va definir aquesta tendència com el desig d'arribar a ser allò que un és, la qual es pot manifestar a través de la música, dels hobbies, de la pràctica d'un esport, fent activitats creatives, etc., i serà la base d'una bona salut psicològica.

Pel que fa a l'anàlisi de motivacions respecte del trànsit, clàssicament s'han utilitzat les teories de Maslow, ja que la seva concepció de motivació de seguretat hi està molt relacionada. De fet, és interessant observar com la necessitat de seguretat sovint queda eclipsada, tot i ser més bàsica i més primària en la piràmide, per la necessitat de pertinença i d'afecte, tal com podem veure aquelles vegades en què la pressió del grup altera la conducta viària dels nois i noies.



1.9 La teoria dels tres factors de David Mc Clelland

Per tal d'analitzar la teoria dels tres factors de Mc Clelland, proposem la realització d'un qüestionari (vegeu l'annex I) per veure, en primera persona, quin és el propi perfil motivacional. El qüestionari és una adaptació feta pels autors que parteix de les investigacions dutes a terme per David Mc Clelland i planteja preguntes que fan referència als valors personals, ja que les eleccions que fa una persona estan relacionades amb el que la motiva.

La motivació té una part variable, per la qual cosa, probablement, si es respon a aquesta escala en diferents moments, es pot obtenir una puntuació diferent, tot i que la tendència sigui la mateixa.

Segons Mc Clelland, els motius són una contínua preocupació per arribar a un estat o a una situació que impulsa, selecciona i dirigeix els nostres comportaments, i els resumeix en tres agrupacions o factors: la motivació d'assoliment (guany), la motivació d'afiliació i la motivació de poder.

Teoria dels tres factors de David McClelland

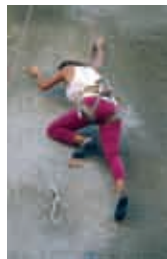
- **Motivació d'assoliment (guany)**
- **Motivació d'afiliació**
- **Motivació de poder**

Malgrat que totes les persones tenim, evidentment, totes les motivacions, tendim a tenir-ne una de preponderant, que predomina per sobre de les al-

tres. Conèixer el propi perfil motivacional ens pot ajudar a entendre per què prenem les decisions que prenem.

Les persones que tenen un perfil d'assoliment alt tendeixen a:

- Establir objectius que els reptin.
- Prendre riscos calculats.
- Assumir responsabilitats de forma personal.
- Buscar la crítica constructiva.
- Escollir treballar amb experts abans que amb amics.



Les persones que tenen un perfil alt en afiliació, en canvi, tendeixen a:

- Necessitar mantenir-se en contacte amb altres persones.
- Mantenir les amistats de forma clara.
- Evitar estar sols.
- Escollir per treballar un amic abans que un expert.
- Fer de consellers i conciliadors efectius.



I, per finalitzar, les persones amb un perfil alt de poder tendeixen a:

- Ajudar i donar suport als altres sense que aquests ho sol·licitin.
- Fer accions per controlar els altres.
- Expressar les seves emocions de forma contundent.
- Influir sobre els altres perquè aconseguixin resultats.
- Ser actius en les bambolines polítiques de les organitzacions.
- Buscar, retenir i utilitzar la informació.



La teoria de Mc Clelland és molt aplicable tant a contextos formatius com a contextos viaris. Quan es fan debats o discussions dins d'un grup, es pot comprovar fàcilment com l'afiliació, la lluita pel poder i la realització són principis que els éssers humans segueixen. En el trànsit, la motivació de poder es manifesta, per exemple, a voler posseir un vehicle millor que el dels altres o, en cada semàfor, en el desig de sortir el primer, d'arribar abans que la resta. La motivació d'assoliment la podem trobar tant en el fet d'anar fins a la cantonada per travessar pel pas de vianants per sentir-se a gust amb un mateix com en la pràctica de la conducció esportiva. La motivació d'afiliació

tant pot fer que els joves no pugin al cotxe d'un conductor que ha begut com que consumeixin alcohol en excés.

1.10 El lloc de control

De teories de la motivació, n'hi ha moltes. De fet, la majoria de psicòlegs n'han dit alguna cosa. Un possible criteri d'agrupació seria el **lloc de control** de l'ésser humà. Així, alguns dels autors tendeixen a considerar que l'ésser humà funciona preferentment per premi i càstig, que és molt influenciable i que, en general, tendeix a fer les coses per pressió externa (**control extern**), mentre que d'altres autors creuen que la persona fa les coses preferentment perquè hi creu i que actua des de la raó i des de la consciència de les pròpies emocions (**control intern**). De la mateixa manera que existeixen teories que recolzen un o altre punt de vista preferent, d'altres diuen que depèn de les persones, que n'hi ha que funcionen més des del control intern i d'altres que funcionen més des del control extern. I també hi ha qui diu, per fi, que tendim a funcionar des del control extern, però que podem aprendre a funcionar des del control intern.

1.11 I tu què en penses?

Us demanem ara que examineu les vostres creences. Per fer-ho ens podem plantejar algunes preguntes, sigui com a persones o des del rol de formadors:

«Som més de control intern o de control extern? La gent fa les coses perquè hi creu o perquè sinó pot rebre represàlies? Si la gent percebés realment el risc de les seves accions, escollirien la seguretat o l'apreciació del grup? Pesa més la comoditat, o el fet d'aconseguir un plaer immediat, que dur a terme una conducta segura? Què es pot fer per tal que la motivació d'afiliació jugui a favor i no en contra de la pròpia seguretat? Quan tractem de motivar una altra persona, quin tipus de motivació utilitzem? Interna o externa?

Positiva o negativa?

Condicional o incondicional?

Diem per exemple "aquest dibuix el pots fer millor" o "no saps dibuixar"?

	Condicional	Incondicional
+	"Això ho has fet bé per..."	"Ets molt bo en..."
-	"Això no està bé per..."	"Ets dolent en..."

Com a formadors, a quines necessitats fem referència en l'acció didàctica? A la d'afiliació? A la de poder? A la de seguretat? Què podem fer perquè la gent pensi les coses abans de fer-les i no actui tan automàticament? Què motiva cada grup d'edat? Què és el que els participants esperen del formador? Què hem de fer com a formadors, a l'aula, per utilitzar correctament les motivacions dels participants per facilitar el canvi? Què hem de fer per tal que sigui el participant, i la seva motivació, el veritable protagonista de la formació?».

ANNEX 1

Qüestionari PAFAS_60 de valors de vida a la feina (*)

Per tal de contestar aquest qüestionari, us demanem que imagineu que esteu a punt de canviar de feina. Teniu diferents ofertes, i us toca escollir entre elles. Tracteu d'imaginar-vos la situació i de pensar sobre les coses que us farien decidir.

En cada fila, heu de repartir sis punts entre les tres opcions que s'ofereixen. Podeu donar tots els punts a una opció, o repartir-los com preferiu. No hi ha respostes encertades o equivocades.

AF	Una feina que em deixi temps lliure per estar amb la família i els amics.	AS	Una feina que em permeti demostrar-me el que valc realment.	PO	Una feina on pugui prendre decisions i s'escolti i respecti el que dic.
AS	Una feina on pugui treballar amb gent competent, a qui agradi molt la feina ben feta.	PO	Una feina on em deixin organitzar les coses a la meua manera.	AF	Una feina on pugui treballar amb bona gent, preferentment si són amics.
AF	Una feina on pugui aconsellar la gent.	AS	Una feina on puguem mesurar els resultats que obtenim.	PO	Una feina on la gent desenvolupi els projectes que jo defineixo.
AF	Una feina on hi hagi gent molt simpàtica.	PO	Una feina que tingui molt de prestigi.	AS	Una feina que em permeti assumir responsabilitats.
AF	Una feina on treballi amb d'altra gent, on NO estigui sol.	AS	Una feina on m'avaluin per objectius.	PO	Una feina que em permeti estar a prop dels nuclis de decisió de l'organització.
PO	Una feina on disposi d'un cotxe d'empresa de luxe.	AS	Una feina on disposi d'un cotxe d'empresa de grans prestacions i seguretat de marca no coneguda.	AF	Una feina on disposi d'un cotxe d'empresa que puguin conduir altres membres de la meua família.
AS	Una feina on constantment estiguem fent coses noves.	AF	Una feina on els equips siguin fixos i escollits per la gent.	PO	Una feina que em permeti participar en projectes importants.
AF	Una feina que valori l'esforç fet per les persones de l'equip.	AS	Una feina que em permeti obtenir <i>feedback</i> sobre el meu rendiment.	PO	Una feina que valori l'impacte de la meua feina en els altres.
AS	Una feina on em pugui desenvolupar professionalment.	PO	Una feina on pugui fer les coses millor del que s'han fet abans.	AF	Una feina on hi hagi molt bon ambient de treball.
AS	Una feina on aconseguixi reptes importants.	AF	Una feina on els altres m'apreciïn.	PO	Una feina on sigui important en la companyia.

* Qüestionari elaborat per F. Esteban

Aquest qüestionari ha estat elaborat a partir de la teoria de D. Mc Clelland. Segueix la seva teoria dels tres factors: afiliació, poder i assoliment.

AF = Afiliació

AS = Assoliment

PO = Poder

Per tal de saber la puntuació directa, sumeu les puntuacions que heu donat a cada un dels tres factors (AF, AS, PO).

Comproveu que la suma dels tres factors sigui 60.

Per tal de fer la interpretació de la puntuació, us demanem que aneu al text corresponent.

AF	__ + __ + __ + __ + __ + __ + __ + __ + __ + __ =	
AS	__ + __ + __ + __ + __ + __ + __ + __ + __ + __ =	
PO	__ + __ + __ + __ + __ + __ + __ + __ + __ + __ =	
	AF + AS + PO =	60

CAPÍTOL 2

La comunicació

A partir d'un cas ens plantejarem què vol dir comunicar. Uns exercicis de percepció ens permetran conèixer la teoria de la Gestalt sobre la comunicació, on veurem que una cosa és dir i l'altra que t'entenguin, i la teoria de Palo Alto, que ens diu que la relació pesa més que el contingut. Un qüestionari d'assertivitat ens permetrà veure en quina mesura som assertius i discutir sobre el rol de l'assertivitat i la comunicació a l'aula.

2.1 Sessió a l'institut: anàlisi de cas

«Arribo a l'escola. Són les 9 del matí. Vaig caminant cap a l'aula de segon d'ESO de l'Institut Cirili de Reixac. La portera m'ha saludat cordialment, com d'altres vegades que hi he anat. Obro la porta de la classe i esbosso el millor dels meus somriures, i el millor dels meus somriures es queda glaçat quan em saluda el silenci... No és gaire habitual això! Miro cap a dins de l'aula i veig que estan fent un examen.



El somriure se'm queda glaçat a la boca, que s'ha quedat oberta, esbatajada.

El professor ve cap a mi i em saluda somrient, em treu de l'aula i em comença a parlar del partit de futbol de diumenge passat. Jo, encara desconcertat, li responc amb monosíl·labs. El professor, després d'un parell de minuts, em saluda i gira cua cap a l'aula per seguir vigilant l'examen. I jo continuo amb la boca oberta, sense saber gaire bé què passa.

Abans que el professor entri a l'aula el crido pel seu nom. Ell es gira, em mira, posa cara de preocupat i em pregunta per la meua salut. Tracto d'endreçar les meves idees. Li pregunto si efectivament avui és dijous 15 i ell em contesta que sí. Li pregunto si són les 9 del matí i si aquest és l'Institut Cirili de Reixac. Em mira amb un aire de preocupació considerable. Estic confós i començo a fer un discurs inintel·ligible. Obro la bossa i agafo l'agenda. L'obro per la pàgina d'avui. Està marcat amb retolador blau "dijous 15, a les 9 h, sessió a l'Institut Cirili de Reixac" i, amb bolígraf, "confirmat". Començo a sentir alguna cosa a la panxa, no sé si és vergonya o ràbia. En algun lloc del meu cos sento que la meua ànima d'almogàver es desvetlla. L'adrenalina comença a córrer pel meu cos, i sento soroll de tambors que inflamen les meves orelles. Abans d'agafar la dextra i cridar "desperta ferro!"¹ recordo que sóc una persona civilitzada i que cal provar altres solucions.

Penso que val la pena anar a parlar amb la cap d'estudis. La trobo a la sala de professors, en un racó. Està asseguda davant d'un ordinador, d'esquena a tothom, amb molts llibres i apunts sobre la taula. Estranyament, porta ulleres de sol. També porta auriculars de música i sobre la taula hi ha un paper doblegat per la meitat que diu, escrit amb retolador vermell de punta gruixuda: "NO MOLESTAR". Fa cara de pomes agres i mastega nerviosament un xiclet. Decideixo, prudentment, no dir-li res.

La meua mirada es passeja per la sala de professors. Veig la secretària del centre que passa per davant de la porta. Recordo que va ser ella qui em va confirmar la sessió d'avui. Decideixo anar a parlar amb ella. Mentre m'aproximo al seu despatx, vaig pensant en totes les coses que he hagut de fer per tal de poder venir avui a l'Institut Cirili de Reixac, i amb l'esbronc que m'he emportat del meu cap per fer-li canviar el que tenia previst, i aquest record em va despertant un rau-rau a la panxa. Agafo aire i entro, tot enfurismat, al despatx de la secretària.

La trobo tranquil·la, relaxada, enmig d'un mar de papers i de telèfons que sonen. Ella, mentrestant, està concentrada prenent un tallat d'aquests de màquina. Quan em veu, s'aixeca de la cadira i em ve a saludar, tota somrient. Sense que jo tingui temps d'obrir la boca, em comença a parlar de com va acabar de content el seu fill després de la darrera sessió d'educació viària que vàrem fer, i de com, des d'aleshores, vigila molt i molt a travessar pels passos de vianants. La veritat és que, no sé pas per què, de cop i volta la meua respiració s'ha calmat, i la meua veu, fosca i forta com un tro, surt suau, melosa i afalagadora.

¹ Crit de guerra dels almogàvers, que abans de la batalla colpejaven el terra amb el ferro de les espases fins que saltaven espurnes, per tal d'aixecar la moral de combat.

Em sorprenc dient a la secretària que per sort hi ha gent implicada com ella, però tot d'una torno a recordar que he perdut el matí sencer per culpa d'aquesta lloca. Aprofito que està asseguda i em poso dret, recolzo els braços a la taula, m'aprovo a ella perquè m'hagi de mirar des de baix i, amb la meva millor veu d'autoritat, li dic:

- *Per cert, volia dir... –ella se sorprèn del meu canvi de to de veu, però sobretot del fet que he passat a utilitzar el “vostè”–, crec que hi ha hagut algun petit problema de gestió d'agenda per part seva, avui...*
- *Doncs em sembla que no! –la seva veu, tan vellutada i seductora fa un parell de minuts, ara és molt aguda, com un xiscle–. Jo, l'agenda, la gestiono perfectament!*
- *No dic pas que gestionis malament l'agenda, el que dic és que hi ha hagut una confusió per alguna banda, ja que jo vaig copiar a l'agenda el que tu em vas dir.*
- *Doncs, Carles, segur que ho deuries copiar malament. Jo et vaig dir, ho recordo perfectíssimament, que la sessió que quedava pendent la podies fer el proper dijous.*
- *És clar! Això em vas dir. El proper dijous. Fins i tot recordo que et vaig demanar confirmació. “Així doncs, aquest proper dijous?”, et vaig dir. En vàrem parlar dilluns i, per tant, el proper dijous és avui!*
- *Però, Carles, si et plau! És que em faràs enfadar, al final! Jo que estava tan i tan contenta de veure't! El proper dijous és el dijous de la setmana que ve, no el d'aquesta! Com vols que fem les coses amb tanta improvisació!*

Em trobo confús. M'assec a l'altre costat de la taula de la secretària, amb l'agenda oberta encara entre les mans, i sospiro. I en el breu temps que dura el sospir, penso que la comunicació no és una necessitat, és un miracle...»

Abans de seguir llegint, us demanem que respongueu les preguntes que trobareu a continuació. Dediqueu-hi uns minuts, això ens servirà per reflexionar sobre les diferents teories de la comunicació.

Qui creieu que és el *culpable* de la situació? El Carles? La secretària?

El Carles ha afrontat la situació correctament? Com ho hauria d'haver fet?

Quines són les emocions que trobem en el text? Com han variat? Què ha fet que variessin?

Quan pensem si la culpa és del Carles o de la secretària, la primera cosa que ens ve al cap és que en aquesta situació hi ha hagut algú que s'ha equivocat.

Si li preguntéssim al Carles qui s'ha equivocat, segur que diria que la secretària, encara que possiblement també pensi que la cap d'estudis té la seva part de responsabilitat, ja que és la coordinadora de les sessions d'educació

viària a l'institut. En tot cas, el Carles segur que diria que no és pas un problema de mala intenció, sinó més aviat de mala comunicació.

La comunicació (comunicar i rebre comunicació) és una necessitat bàsica de l'ésser humà, tan bàsica que és àdhuc física.

2.2 Comunicar com a necessitat física

Un dels càstigs més durs de les presons consisteix en les cel·les d'aïllament. Els seus efectes són prou coneguts. Si eliminem a algú tots els estímuls (visuals, auditius, tàctils...), en el 40% dels casos, a partir de les vuit hores ja es manifesten distorsions sensorials i breus al·lucinacions visuals. Les cel·les d'aïllament han estat una de les formes més dures de tortura dins de les presons, tant des de l'àmbit físic com del psicològic. Igualment, tant en la literatura com en el cinema es reflecteixen les conseqüències de la manca de comunicació en el pla físic. La pel·lícula *L'ou de la serp*² descriu alguns dels experiments que els nazis van fer en aquest sentit i es veu què passa quan la resistència humana es posa al límit.

2.3 Comunicació com a necessitat psicològica i social

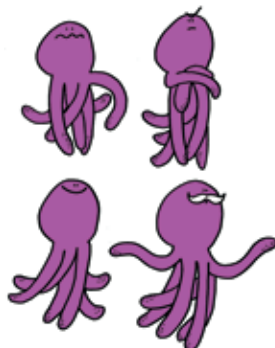
A part d'aquesta necessitat física, la comunicació també ens permet resoldre dues de les necessitats bàsiques que vèiem quan parlàvem de la motivació: la necessitat d'identitat i la d'identificació. I, com veurem, la construcció de la identitat va paral·lela al procés d'identificació.



Així, molts dels nostres comportaments tenen a veure amb la presència dels altres i amb el que nosaltres pensem que els altres pensaran de nosaltres. La identitat (*qui sóc*) es construeix en bona mesura en funció del judici esperat dels altres. Així, si el nostre entorn té sobre nosaltres l'expectativa que som servicials, tendirem a ser-ho, però si el que se'ns reforça és que hem de ser entremaliats perquè aquesta és la manera de rebre atenció, per exemple, doncs ho serem!

² *L'ou de la serp*, d'Ingmar Bergman (1978).

La identitat es defineix per inclusió i per exclusió, és a dir, a qui ens assemblem i a qui no. És per això que necessitem senyals externs que ens apropin o ens allunyin dels altres. La moda juvenil n'és un cas prou evident. L'exèrcit n'és un altre: en la mesura que tots van vestits igual, amb el cabell igual, desfilant al mateix temps, es desindividualitza la persona i es tendeix a crear una identitat comuna. Tant els cants que es fan a les desfilades com la bandera pretenen crear un sentiment de pertinença.



Aquesta necessitat de pertinença recolza en la necessitat de reconeixement, especialment durant l'adolescència, ja que els joves necessiten de manera especial afirmar-se com a grup per tal d'afirmar-se com a persones. I aquest afirmar-se vol dir sovint separar-se, gairebé per definició, dels criteris dels adults, del criteri de l'autoritat: una noia de quinze anys li deia a la seva mare que si sentia a dir pel barri que la criticava, que entengués que no ho feia per fer-li mal, sinó que ho havia de fer perquè tothom critica els pares... És a dir, la manera de formar part del grup és criticar els pares, i això no té res a veure amb el contingut de la crítica: cal criticar-los simplement perquè són els pares.

Si sortim al carrer, trobarem tribus diferents. Trobarem un grup de gent amb corbata i americana, uns nens amb pantalonets blaus i jersei vermell, tots iguals, etc. És a dir, trobarem tot tipus de tribus urbanes amb el seu vestuari, la seva música, el seu llenguatge, els seus gestos...

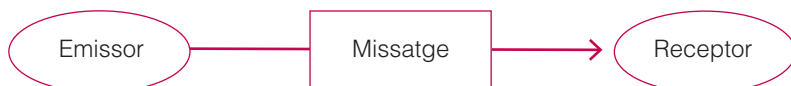
Pràcticament tots els actes que fem tenen, de manera més o menys conscient i explícita, una intencionalitat comunicativa. Comunicar és necessari per viure en una societat organitzada com la nostra.

2.4 Els esquemes de comunicació

De fet, ja a l'escola ens ensenyen la importància de la comunicació, ens expliquen que hi ha un emissor, que és qui parla, un receptor, que és qui escolta, i un missatge, que és el que l'emissor vol transmetre al receptor.

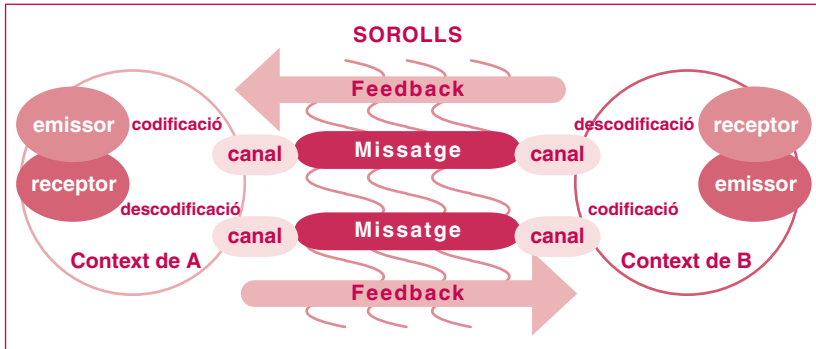
Però, dissortadament, les coses no són tan senzilles.

El receptor no sempre té ganes d'escoltar el que l'emissor vol dir, i sovint té més ganes de parlar que d'escoltar pacientment el missatge.



I ni l'emissor s'explica tan bé, ni els receptors entenen el mateix amb les mateixes paraules.

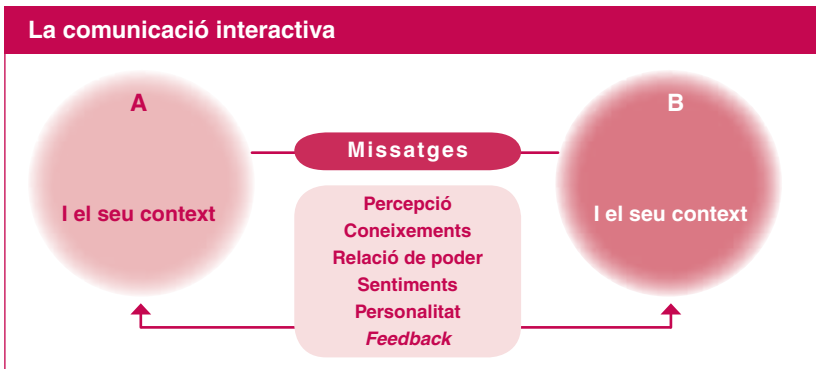
Així, el nostre esquema tan senzill se'ns complica una mica.



Esquema de comunicació interactiva (cf. R.B. Adler i N. Towne, 1991)

Tanmateix, però, el nostre esquema mental segueix sent aquell en el qual «jo dic i l'altre escolta», i pressuposem que dient les coses ja en tenim prou, quan el cert és que, per tal que la comunicació pugui ser efectiva, cal que no sigui unidireccional.

Ja no som només emissors, sinó que, alhora, som receptors, en virtut d'allò que anomenem funció *feedback*, "retroalimentació" o "retroacció", que és aquella informació de retorn que permet a un emissor verificar si el missatge transmès ha estat ben percebut i comprès pel receptor i si ha produït l'efecte esperat i, si cal, modificar-lo per millorar la comunicació.³



Per tant, en el context formatiu la transmissió, que es produeix entre el que el formador vol comunicar i el que el receptor realment entén, no és directa

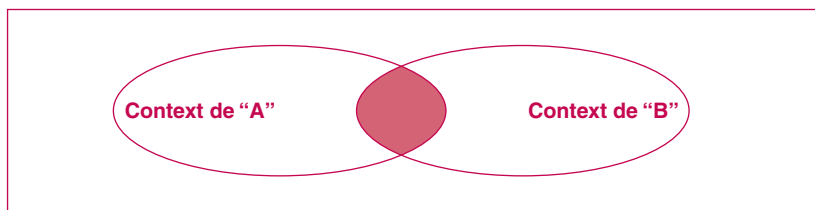
³ Extret del Centre de Terminologia TERMCAT, consorciat entre l'Institut d'Estudis Catalans i la Generalitat de Catalunya.

i unívoca, ja que el missatge està subjecte a un procés d'elaboració i de successiva descodificació. Aquests processos es mouen en l'àmbit de la subjectivitat de cadascú i estan influïts pel context al qual pertany la persona. La transmissió es troba subjecta, doncs, a nombrosos sorolls que poden distorsionar el missatge fins a modificar-ne substancialment el significat. La forma d'enviar i de rebre un missatge està, a més a més, fortament influïda per les idees prèvies que cada subjecte tingui *a priori* del tema objecte de la comunicació. Aquestes idees prèvies gairebé sempre romanen implícites en el procés de comunicació i fan que tendim a quedar-nos amb la nostra idea, més que a escoltar què és el que l'altre vol dir.

Comunicar, per tant, voldrà dir fer l'esforç sistemàtic per tal de posar-nos en la pell de l'altre. La qüestió és com ho hem de fer. De fet, només podem parlar des del nostre context, des de la nostra experiència.

L'empatia⁴ de què tant es parla no és més que això, l'esforç de posar-se en la pell de l'altre. Com que les nostres experiències són intransferibles (tractem d'explicar a un adolescent que el seu primer amor no serà per a tota la vida, per exemple!), en el moment en què expliquem a una altra persona una vivència, aquesta perd tot el seu significat. L'única cosa que li podem fer arribar a l'altre és la nostra emoció. Perquè, justament, i tal com veurem en el capítol següent, només les emocions són transferibles, ja que són atribuïbles a tots els éssers humans. El que hem de fer per poder ser empàtics és tractar de posar-nos al lloc de l'altre, entendre les seves raons i sentir les seves emocions, perquè les seves emocions són a la base de les seves raons.

Així, la comunicació efectiva només és possible en la mesura que som capaços de posar-nos en la pell de l'altre, i per això hem de conèixer i percebre el seu context. La comunicació només és possible en la mesura que compartim els contextos.

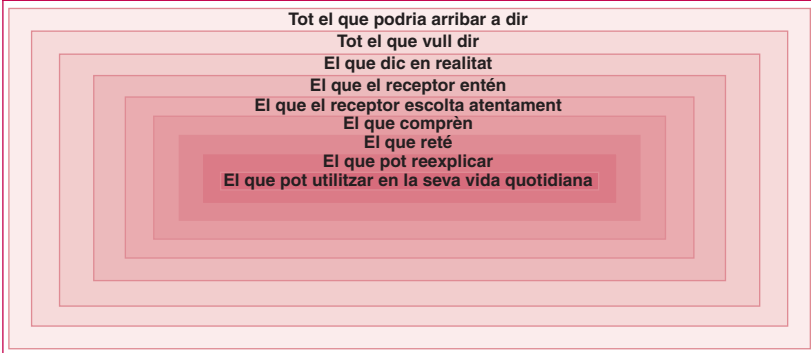


Com ens demostra sovint la literatura, la interpretació que fa el lector d'una obra no coincideix, ni de bon tros, amb la que n'havia fet l'autor. Pensem, per exemple, en les adaptacions cinematogràfiques d'obres literàries o en la relectura d'un llibre per part d'una mateixa persona: un mateix llibre llegit

⁴ Segons el TERMCAT, l'empatia és "la facultat de percebre i comprendre el comportament i els sentiments d'una altra persona".

per la mateixa persona en dos moments diferents de la seva vida, li pot fer aprendre coses diferents.

La reducció del missatge



Tracteu de recordar per un moment tots els conceptes que han sortit ja en aquest llibre. Probablement diferents lectors els han interpretat des de diferents contextos, i és segur que recorden coses diferents sobre el mateix text.

El missatge ve deteriorat tant des de l'emissor com des del receptor i el context, de tal manera que el que queda del missatge original és ben poc.

Un exemple que ens permet veure clarament la fragilitat de la comunicació oral és el joc del telèfon, en què els participants, col·locats en rotllana, es van dient a cau d'orella una frase, la qual, després de passar per les boques i orelles dels participants, poc té a veure amb la frase inicial.

D'aquí en podem extreure la conclusió que els mètodes centrats en la transmissió oral són poc efectius. En tot cas, la utilització de mètodes audiovisuals en principi és més efectiva que la simple exposició oral, però com podem veure aprenem sobretot de les coses que fem i diem nosaltres mateixos.

L'aprenentatge

Segons un estudi nord-americà, **aprenem:**

- el 10% del que **llegim**
- el 20% del que **sentim**
- el 30% del que **veiem**
- el 50% del que **escoltem i veiem**
- el 80% del que **diem**
- el 90% del que **diem i fem**

2.5 La Gestalt i la percepció

Una de les teories psicològiques que més han treballat la percepció i l'anàlisi dels punts de vista és la Gestalt.

La Gestalt és un corrent que va néixer a principis dels anys 20 a Alemanya. S'oposava al conductisme regnant en aquell moment, i en els seus postulats manifestava que les persones entenem les coses des de la totalitat i no des de la suma de les parts. De fet, la paraula alemanya es pot traduir com a *forma* o *totalitat*. L'enfocament gestàltic és un enfocament holístic, de la globalitat.

Dos exemples típics de percepció visual en la Gestalt són "el dibuix de les rodones" i "el llibre". En el primer, és difícil veure que la rodona central és igual en les dues figures. En el segon, el llibre es pot veure orientat cap a dintre o cap a fora.



L'enfocament de la Gestalt s'ha estès en la investigació de moltes àrees de la psicologia. Així, des de la psicologia social cal remarcar els treballs de Kurt Lewin en dinàmica de grups, sobre els quals entrarem més a fons en l'apartat corresponent a les actituds.

Pel que fa a la comunicació, la psicologia de la Gestalt ens ajuda a entendre la diferència de punts de vista i la dificultat de veure el punt de vista de l'altre.

Pensem per un moment en el que li ha passat al Carles... La secretària, quan va dir "el proper dijous" es referia al dijous de la setmana següent, mentre que el Carles va entendre davant la mateixa frase que es referia a aquesta mateixa setmana.

Per tal de veure el punt de vista de l'altre, per posar-se a les seves sabates, cal fer un salt que no és pas quantitatiu, sinó qualitatiu.

De fet, abans de canviar els altres, la feina més difícil que tenim és canviar-nos a nosaltres mateixos i desfer-nos de les velles idees que tenim sobre la comunicació i la formació. Per posar-te a les sabates de l'altre, t'has de treure primer les teves.

En aquest camí, ens pot ajudar molt una altra de les teories sobre la comunicació, la que postula l'Escola de Palo Alto.

2.6 Watzlawick i l'Escola de Palo Alto

Per veure què ens pot aportar aquest nou punt de vista, tornem a analitzar què ha fet el Carles:

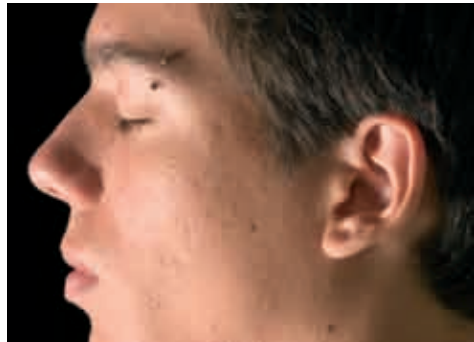
El Carles, prudent, ha decidit deixar tranquil·la la cap d'estudis del centre educatiu, i si li preguntéssim per què, probablement ens diria que ho ha fet perquè ha entès que la cap d'estudis no volia comunicar.

Un dels autors que ha treballat més la comunicació humana és Paul Watzlawick (Àustria, 1921), afincat als Estats Units. Va estudiar filosofia, filologia i psicologia, va ser membre fundador del Mental Research Institute de Palo Alto, a Califòrnia, i és un dels pares del moviment sistèmic i de la teràpia breu. Des de l'anomenada Escola de Palo Alto va escriure la seva *teoria de la informació i pragmàtica de la comunicació*.

Watzlawick articula el seu pensament sobre la comunicació en diferents axiomes o principis:

- El primer dels axiomes plantejats per Watzlawick (1971) és **la impossibilitat de no comunicar**. Fins i tot el silenci o el rebuig comuniquen alguna cosa. Així, doncs, quan la cap d'estudis fa totes les coses que fa (posar-se les ulleres de sol, estar d'esquena a tothom, portar auriculars...), no és que no estigui comunicant, sinó que està comunicant que no vol comunicar! Per tant, les persones comuniquem sempre. Una altra cosa és ser conscients de què estem comunicant.

- El segon axioma diu que l'estructura de **la comunicació es mou sempre en dos nivells: el del contingut i el de la relació**. El contingut és estrictament el que es diu, però la relació entre els comunicants és una mica més profunda i estructural. Aquesta llei de la comunicació és d'una importància fonamental de cara a comprendre què vol



dir la gent. Tendim a dir les coses amb indirectes, de forma poc clara (tal com veurem més endavant amb l'assertivitat), perquè ens costa acceptar el conflicte. I respecte dels grups passa el mateix: diem que un grup es resisteix al canvi quan rebutja el que li és plantejat a priori, sense escoltar.

Evidentment, en aquests casos no és el contingut el que cal treballar. En el cas que plantejàvem a l'inici del capítol, el Carles deia a la secretària: «crec que hi ha hagut algun petit problema de gestió d'agenda per part seva, avui...». La secretària interpreta aquesta afirmació del Carles no des del pla del contingut (una petita errada tampoc és tan greu, la podem tenir tots!), sinó des del pla de la relació (hi ha alguna cosa que és culpa teva).

- El tercer dels axiomes ens diu que allò significatiu no és el que diu «A» (l'emissor) sinó el que entén «B» (el receptor). Aquest punt li hauria estat d'especial interès, al Carles.
- El darrer axioma que ens interessa treballar aquí ens diu que el responsable de la comunicació és l'emissor. I, per tant, és l'emissor qui s'ha d'assegurar que el seu missatge ha estat prou entès. El Carles no va assegurar el dia que li tocava anar al centre i això va facilitar la confusió.

Davant de la situació plantejada en el cas, el Carles s'ha quedat clavat i no ha sabut ben bé com sortir-se'n; ha anat a parlar amb la cap d'estudis i tampoc ho ha aconseguit. Ha reaccionat d'una manera passiva davant del conflicte. I després, ha estat a punt de respondre d'una manera agressiva.

Tant una solució com l'altra no són pas la millor, però ser capaç de respondre d'una altra manera no és fàcil.

Del fet de respondre d'una altra manera és del que s'ocupa justament l'assertivitat.

2.7 Assertivitat i comunicació verbal

Què és l'assertivitat?

- És un conjunt de principis i drets que reflecteixen un model de vida personal i que tenen com a objectiu a aconseguir l'èxit en la comunicació.
- L'essència rau en l'habilitat de transmetre i de rebre missatges.
- S'ha de produir de forma honesta, respectuosa, directa i oportuna.

El Carles estava enrabiat, però no ha estat capaç de manifestar-ho per por que li sortís l'almogàver que porta dintre. Culturalment, molts de nosaltres hem après a callar les coses, a aguantar davant de la pressió, i justament quan ha marxat l'altra persona, ens surt la ràbia, ens ve al cap tot el que voldríem haver-li dit i no li hem dit...

A vegades, per desconcert o per por del conflicte, no actuem o no responem adequadament, i si responem, a vegades ho fem a crits.

De fet, tots nosaltres tenim un estil, un patró bàsic de conducta que tendim a aplicar en totes les situacions. De la mateixa manera que tots tenim un estil de caminar, o se'ns nota un accent determinat, tots tenim també un estil comunicatiu. I aquest patró de comunicació serà el que ens sortirà de forma automàtica.

Aquest patró, com la forma de caminar, es pot canviar, però cal una presa de consciència de quin és el nostre estil de partida.

Així doncs, a vegades ens deixem trepitjar pels altres, i a vegades som nosaltres els que trepitgem. Però hi ha una altra manera de fer, una manera que no suposa conculcar els drets de ningú, i que no suposa tampoc deixar-se trepitjar. Aquesta manera de fer l'anomenem *assertivitat*.

L'assertivitat suposa poder-se comunicar de manera oberta i clara, i és una habilitat que pot ser apresada. També suposa poder defensar els drets expressant el que creiem, pensem i sentim de manera directa, clara i en el moment oportú.

Tractem d'analitzar la definició i veure si el Carles ha estat assertiu o no en la seva intervenció:

Ha defensat el que ell pensava que eren els seus drets? Ha expressat el que pensava (informacions, coneixements, etc.), sentia (emocions) o creia (raons, punts de vista)? Ho ha fet d'una manera directa i clara, o ha anat amb subterfugis o amagant-se? Ho ha dit en el moment oportú?

Si analitzem tot això veurem com unes vegades ha estat poc assertiu, però en d'altres l'ha encertat.

En un moment determinat el Carles ha decidit no enfadar-se, però no ha dit el que pensava, sinó que ha optat per ser passiu. En un altre moment hem vist com el Carles estava molt enfadat, però davant l'actitud melosa de la secretària ha dit el contrari del que pensava i ha adoptat una actitud més passiva. El Carles necessita mantenir una postura agressiva per poder queixar-se davant de la secretària, i evidentment ella reacciona amb agressivitat.

A més de l'estil assertiu, com podem veure en les línies anteriors, hi ha un parell més de patrons de conducta, que són l'estil agressiu i l'estil passiu.

Especialistes en l'assertivitat (Aguilar Kubli, 1988 i Flores Galaz, 1989) llisten característiques d'una persona assertiva, entre les quals hi ha:



- Veu i accepta la realitat.
- Actua i parla sobre la base de fets concrets i objectius.
- Pren decisions per voluntat pròpia.
- Accepta els seus errors i els seus encerts.
- Utilitza les seves capacitats personals sense vergonya.
- És autoafirmatiu, i al mateix temps és gentil i considerat.
- No és agressiu, i està disposat tant a dirigir com a deixar que els altres dirigeixin.
- Pot madurar, desenvolupar-se i tenir èxit, sense ressentiment.
- Permet que els altres madurin, es desenvolupin i tinguin èxit.

No s'ha de confondre l'assertivitat amb l'agressivitat. L'assertivitat consisteix a fer valer els drets propis dient, de manera oberta i clara, el que un pensa, vol i sent, respectant també les altres persones.

Ser assertiu implica l'habilitat de saber dir no i sí d'acord amb el que realment es vol dir. Per exemple es pot dir: «no vull pujar amb tu al cotxe perquè has begut molt alcohol»; «prefereixo agafar un taxi que anar amb algú que ha begut molt»; «no m'importa el que els altres pensin, joestic convençut que vull posar-me el casc de la bicicleta»; «prefereixo beure un suc de taronja que un combinat, ja que he de conduir», etc.

L'agressió es refereix a l'expressió hostil, freqüentment poc honesta, fora de temps i amb l'objectiu de guanyar o dominar, fent que l'altre perdi o se senti malament.

La conducta agressiva generalment trenca la comunicació, mentre que l'assertivitat la fomenta.

D'altra banda hi ha la passivitat, que es refereix a deixar que els altres diguin o decideixin en lloc teu, la qual cosa implica falta de lluita, falta de control, molta frustració i impotència, i produeix ràbia i obstaculitza la consecució dels propis objectius.

Potser estareu encuriósits per saber quin és el vostre estil predominant. A l'annex I hi ha un qüestionari d'autodiagnòstic que ofereix una imatge aproximada del propi grau d'assertivitat. Us demanem que el contesteu abans de continuar amb la lectura d'aquest apartat.

Si heu fet el qüestionari, haureu pogut veure que hi ha tres estils diferents de comunicació: el passiu, l'assertiu i l'agressiu.

Els podem posar alineats en funció del grau d'*energia* que desprenen... És com si el passiu es quedés curt i l'agressiu es passés de llarg... Un cop haugem explicat els tres estils, veurem que això no és exactament així, però, de moment, aquesta representació gràfica ens és suficient.



Conducta assertiva

És l'expressió directa dels propis sentiments, desitjos, drets legítims i opinions sense amenaçar o castigar els altres i sense violar els drets d'aquestes persones. L'assertivitat implica un doble respecte. D'una banda, respecte a un mateix, en la mesura que defensem els propis drets i necessitats, i respecte també dels drets i les necessitats dels altres. La persona assertiva, a més d'això, és conscient de quines són també les seves responsabilitats, de les conseqüències dels seus actes i de l'expressió dels seus sentiments. La conducta assertiva pot generar conflictes, però en tot cas són conflictes *nets*, en els quals es pot negociar i no es tracta d'enganyar l'altre ni de fer-li mal pel simple goig de fer-ho.

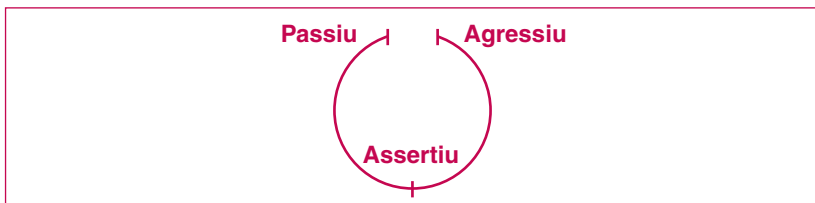
Conducta passiva

A vegades no som capaços d'expressar clarament el que pensem, sentim o volem. Per fer-ho, o hi donem moltes voltes, o utilitzem la ironia, o ho diem amb la *boca petita*, o ens disculpem, o minimitzem el nostre desig, de tal manera que els altres tendeixen a no fer-nos cas.

La passivitat com a estil comunicatiu encobreix sovint un no pensar que tenim dret a certes coses, un victimisme, un «si protesto no m'estimaran». Permet evitar sovint els conflictes, però a costa de la satisfacció dels propis interessos. Si el missatge que transmetem és que el nostre punt de vista no és important, aleshores no ens ha d'estranyar que no ens prenguin gaire en consideració. Així, com que l'altre no ens pren en consideració, tendim a sentir-nos incompresos, menystinguts, infravalorats, etc. De fet, com que no hem expressat el que volíem, tenim la sensació que no ens han donat el que desitjàvem i, per tant, ens envaeix un sentiment d'injustícia que quan s'acumula crea ressentiment i acaba per explotar. Segur que tots coneixem gent que aguanta el que no hauria d'aguantar i al final, per no res, esclata feta una fúria.

Si, com hem vist, la conducta passiva no va bé a qui la realitza, tampoc és bona per als altres, ja que han d'estar inferint constantment què vol dir l'altra persona, llegint entre línies els seus desitjos, prestant una atenció excessiva i innecessària.

En resum, la passivitat, quan no és una decisió intencional, sinó una dificultat d'expressió dels propis desitjos, no crea pau interior sinó ressentiment.



La passivitat i l'agressivitat són estils molt propers. La dificultat és ser assertiu

Conducta agressiva

La persona amb un estil comunicatiu agressiu pretén defensar els seus drets, necessitats, desitjos i punts de vista, i això és positiu. El problema és la manera com ho fa, que és passar per sobre dels drets i els punts de vista dels altres. El comportament agressiu es pot manifestar en una situació concreta d'una forma directa o indirecta. La forma directa inclou gestos insultants o humiliants, crits o un to excessivament alt, amenaces, ofenses, comentaris humiliants, i fins i tot atacs físics. La manifestació indirecta de l'estil agressiu de comunicació pot consistir en comentaris sarcàstics o humiliants, ignorar ostensiblement l'altre, gestos insultants, etc.

L'estil de comunicació agressiu fa que els altres tendixin a separar-se de nosaltres, o que reaccionin davant nostre amb agressivitat, fins i tot quan encara no hem manifestat l'opinió. L'estil agressiu pot estar molt relacionat amb la motivació de poder, a voler exercir el domini sobre els altres i, tot i que a curt termini pot donar bons resultats, mantenir aquest estil de comunicació fa que els altres tendixin a ignorar-nos o a agredir-nos.

Expressar els sentiments

Com hem pogut veure, ser assertiu no és pas tan senzill.

Un element clau de l'assertivitat és l'expressió dels sentiments, i pel que fa a la comunicació de sentiments és important saber que tots tenim el dret a expressar el que sentim, el que necessitem, el que pensem i el que creiem. Tots, homes i dones, nens, joves i adults tenim aquest dret. No podem deixar que ningú ens el prengui.

En molts grups culturals existeix un rebuig a l'expressió dels sentiments. No expressar el que realment sentim pot fer-nos incrementar l'estrès, l'ansietat, els problemes a la feina i a les relacions socials i familiars.



S'ha comprovat que quan la persona és capaç d'expressar el que sent de manera clara i oberta, els altres la respecten i l'aprecien més i aconseguen així una reciprocitat en la comunicació. És a dir, una comunicació clara i oberta té una alta probabilitat de provocar com a resposta en les altres persones una comunicació d'aquest mateix tipus.

Hi ha estudis en l'àrea de la comunicació sobre aspectes personals que reflecteixen que quan la gent s'expressa de forma oberta, se sent alleujada i experimenta una millora en les seves relacions amb altres persones.

Dues de les àrees en les quals s'han dut a terme més estudis són la de les relacions de parella i la de les relacions entre pares i fills. En aquestes àrees s'ha observat que aconseguir expressar clarament el que se sent i es desitja evita malentesos, permet la veritable satisfacció de les necessitats i també permet establir relacions constructives amb altres persones.

Com veurem en el capítol sobre metodologia, l'assertivitat és especialment important en els dilemes morals i en les discussions i debats que es duen a terme en la formació.

Ser assertiu

És important recordar el dret que tots tenim a dir *no*. No és de mala educació dir *no* o *sí* quan s'està en desacord o d'acord amb alguna cosa.

Comunicar-se obertament i de manera assertiva implica una sèrie de factors:

- Identificar el que se sent, el que es pensa i el que es vol.
El primer pas per arribar a ser assertiu és connectar amb la pròpia emoció i aclarir el que realment desitgem.
- Reconèixer els nostres pensaments, sentiments i creences.
Ens costa reconèixer alguns dels nostres sentiments, especialment els negatius.
- Una vegada es té clar el que se sent, el que es pensa o el que es creu, és important desenvolupar la capacitat d'acceptar-ho.
Aquests pensaments i sentiments van dirigits en gran mesura a la nostra conducta. Les creences estan presents en nosaltres i tampoc no podem ocultar els nostres sentiments; per tant, el millor que podem fer és entendre'ls i acceptar-los com a nostres. Si no ens agraden i volem canviar-los, haurem d'iniciar un segon pas, però primer s'ha de passar per l'acceptació.
- Controlar els sentiments que ens impedeixen la comunicació.
Un cop s'accepten els sentiments, el següent objectiu és controlar-los, de tal manera que evitem que el temor o l'ansietat facin que no puguem expressar el que volem dir. Cal buscar el moment i la situació oportuna per dir el que es vol dir. Recordem que ser assertiu implica consideració

cap als altres. El que en un moment pot ser vist com assertiu en altres pot percebre's com a irrellevant o agressiu. Així, per exemple, demanar al nostre cap un augment de sou quan li acaben de diagnosticar un càncer a la seva dona pot ser poc apropiat...

- Ser específics a expressar els nostres sentiments, desitjos o pensaments i no interpretar els missatges dels altres.
Això significa parlar de forma clara i directa, sense embuts ni ambigüitats. També és important evitar actuar o respondre sobre la base de la nostra interpretació.

Parlar directament evita confondre a qui ens escolta, i també impedeix la creació de ressentiments sorgits de la interpretació. Per exemple, en comptes de dir amb sarcasme: «que bé que sóc important en la teva vida», es pot ser més clar i directe a expressar: «m'agradaria que em diguessis què significo jo per a tu». En lloc d'haver d'interpretar dient: «el que passa és que no em comprens», es pot preguntar: «em faig entendre?».

Expressar de forma clara i oberta els sentiments i els pensaments és el pas que més pràctica requereix, ja que implica convertir en paraules el que un sent o pensa.

Per expressar el que volem de forma clara i oberta, el primer que cal fer és utilitzar la paraula *jo*, «jo no vull», «jo no necessito», «jo crec», «jo considero».

Un cop aclarits els sentiments i els pensaments és important donar respostes clares i concretes de forma ràpida.

Si tot això és important quan estem transmetent una cosa a una altra persona, no és menys important fer de la mateixa manera el camí de tornada...

Quan hem escoltat les demandes d'una altra persona, és important comunicar el que s'ha entès, és a dir, transmetre-li si donem suport o no al que està dient.

En primer lloc és necessari oferir una resposta que reflecteixi si hem entès el que ens diuen, per exemple respondent: «no ho he entès, m'ho podries tornar a explicar?». Si es creu que s'ha entès es recomana confirmar el que ha dit l'altra persona: «el que vols dir és que no estàs d'acord amb mi», «entenc que estiguis trist», «estàs dient que vindràs amb mi demà a les deu del matí?».



Des del rol de formador és important ser assertiu en les conduccions de grup, i especialment ser capaç d'ajudar els altres a aclarir, d'una manera assertiva, què és el que pensen sobre una determinada situació. La conducció del grup des de l'assertivitat permetrà que el grup no *s'enganxi* en discussions personals, sinó que cada participant respecti el punt de vista dels altres. També és molt important que el formador sigui conscient del que està transmetent i de la percepció que té el participant sobre aquella situació en concret.

En el fons, tots volem el mateix: ser protagonistes, però això implica ser capaç d'expressar el que pensem, sense callar ni menystenir la nostra opinió, sense cridar ni tractar d'imposar el nostre punt de vista. Per tant, és imprescindible poder separar els aspectes del contingut dels de la relació, i entendre com a vegades els participants defensen uns determinats punts de vista quan estan en grup que individualment no defensarien.

Un altre aspecte en el qual és important l'assertivitat és, dins del que s'anomenen les habilitats socials, la capacitat de poder fer front a una situació determinada, sobretot en l'adolescència i la preadolescència. Treballar amb els nois i noies com dir *no* pot ser una manera excel·lent de disminuir conductes de risc com beure i conduir al mateix temps. Igualment, l'assertivitat ens permet una conducció calmada, centrada en el que volem, sense perdre el control ni barallar-nos amb aquells que potser tenen un comportament més agressiu o passiu.

Annex 1: Qüestionari APA42 d'estils de comunicació (*)

Instruccions: Contesteu el qüestionari amb la màxima sinceritat possible tractant d'imaginar la situació i responent no el que penseu que hauríeu de fer sinó el que creieu honradament que faríeu.

També és possible que en diferents ocasions actueu de manera diferent davant del mateix estímul. La qüestió és intentar respondre el que penseu que és més probable que feu. Per a cada situació trobareu tres respostes possibles. Teniu sis punts a repartir entre totes tres: podeu donar-ne sis a una o bé repartir-los.

1. Un amic teu acaba d'arribar a sopar, just una hora més tard de com havíeu quedat. No t'ha trucat per avisar-te que es retardaria. Tu et sents irritat per la tardança. Li dius:

Entra, el sopar és a taula.

M'has posat molt nerviós arribant tard. És l'última vegada que et convido.

He estat esperant durant una hora. M'hagués agradat que m'avisessis que arribaves tard.

2. Un company de feina et dóna constantment coses que hauria de fer ell perquè les facis tu. Decideixes posar fi a aquesta situació. El teu company acaba de demanar-te que facis una mica de la seva feina. Li contestes:

Oblida-ho! Gairebé no em queda temps per fer-la. Em tractes com un esclau. Ets un desconsiderat.

No, no faré res més de la teva feina. Estic cansat de fer, a més de la meva feina, la teva.

Estic bastant ocupat. Però si no aconsegueixes fer-la, et puc ajudar.

* Qüestionari elaborat per Letizia Di Bartolomeo, 2004

3. Unes persones desconegudes acaben de mudar-se al pis del costat. Els vols conèixer.

T'apropes a la seva porta i dius: «Hola! Sóc Antoni/Lluïsa. Visc al pis del costat. Benvinguts a l'edifici. M'alegro de conèixer-los».

Somrius al mateix temps que el teu veí s'apropa, però no dius res.

Mires els veïns per la finestra.

4. Un familiar (mare, germà, etc.) et convida a dinar el diumenge amb motiu del seu aniversari. Tota la família hi participarà. Fa temps que havies programat una sortida de cap de setmana, estàs cansat i necessites una pausa. Li contestes:

Justament aquest cap de setmana tinc un congrés a la feina i no puc faltar-hi.

No hi aniré, aquest cap de setmana tinc programada una sortida, estic cansat i necessito descansar una mica.

Tenia previst una sortida, però si no pots canviar de data hi aniré el proper cap de setmana.

5. El servei del restaurant és lent i tens molta pressa.

Li dius al cambrer que et porti alguna cosa que ja tingui preparada.

Quan t'adones que la comanda mai no arribarà, t'aixeques i te'n vas.

Esperes en silenci fins que arribi el plat i menges molt de pressa.

6. Un proveïdor retarda el lliurament de material. A la teva organització li va molt bé el producte que ofereix, però ho necessita ja.

No t'atreveixes a trucar una altra vegada. Ja ho vas fer a principis de setmana i et van dir que ho portarien en uns dies.

No t'empipes però truques cada dia.

Els crides al telèfon que mai més tindran una comanda vostra.

7. El teu cap té un mal dia i no para de cridar-te per preguntar-te ximpleries.

Li dius que tens molta feina i li proposes una reunió d'una hora seguida al final del matí.

Li dius que per favor et deixi treballar.

Penses que ja se li passarà i acudeixes amb paciència.

Resultats del qüestionari

Copieu en el quadre adjunt, en el mateix ordre que estan en el text, les respostes que heu donat. En cada columna haureu de posar els resultats d'una situació. Així, si a la primera situació haguéssiu donat 3, 2 i 1 punts respectivament, a la columna 1 hauríeu d'escriure «3» al costat de PA, «2» al costat d'AG i «1» al costat d'AS.

Un cop hagueu fet això per a les set situacions, haureu de sumar els resultats obtinguts en horitzontal per a cada una de les tres codificacions. Així, sumareu els punts corresponents a «AS», els corresponents a «PA» i els corresponents a «AG». La suma de tots tres us hauria de donar 42.

1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
PA	AG	AS	AG	AS	PA	AS	AS=
AG	AS	PA	AS	AG	AS	AG	PA=
AS	PA	AG	PA	PA	AG	PA	AG=
							42

«AS» = Assertivitat
«PA» = Passivitat
«AG» = Agressivitat

< de 12 punts = gens
de 12-20 punts = poc
de 20-42 punts = molt

CAPÍTOL 3

**De què depèn el comportament
de les persones?**

Ens plantejem en aquest capítol de què depèn la conducta de les persones. Tractarem de dissecionar la conducta, fins a arribar a veure el rol que hi juguen les actituds. Acabarem el capítol definint què són les actituds i quins són els seus elements.

3.1 El problema per excel·lència: com canviar els altres?

En el capítol anterior plantejàvem el cas d'una situació de mala comunicació entre el Carles, formador viari, i la secretària d'un centre educatiu (IES), i intentàvem esbrinar què havia passat.

El Carles volia donar una sessió de mobilitat segura a un grup d'alumnes, i es trobava que els nois estaven fent un examen de matemàtiques.

Ara tractarem de seguir els pensaments del Carles mentre torna cap a casa.

«El cert és que estic molt preocupat pels nois d'aquesta edat, i just per això em fa ràbia no haver pogut fer la sessió d'educació viària. Quan vaig pel carrer, veig com es duen a terme tot un seguit de conductes que no m'agraden, tota una colla de conductes incíviques o directament perilloses...

Com a pare que sóc, quan vaig a les reunions de l'AMPA tracto de cridar l'atenció sobre el tema de la seguretat viària, però la veritat és que no em donen gaire corda. De fet, sovint em diuen: "Carles, no canviaràs mai!". Aquesta cançoneta ja fa temps que me la sento dir. "Carles, no canviaràs mai!", i el cert és que tenen raó!. No penso pas canviar! Vull seguir igual, sense canviar, intentant d'ajudar a canviar les conductes de risc dels altres!»

«Hi ha certs comportaments que realment em fastiguen... Per exemple, la gent que aparca a les cantonades o en doble fila, les persones que passen pel carrer com si fos seu, sense pensar en els altres i posant-los en perill, els joves que no porten casc o no el duen cordat... De fet, podria fer una llista, agrupada per grups d'edat, amb els comportaments de risc més freqüents...»

Aquesta feina que ha fet el Carles coincideix amb la que s'ha dut a terme a la *Guia per a la mobilitat segura* (GEMS)¹. La GEMS és un document que proposa continguts i objectius pedagògics a partir de la identificació de les conductes de risc i les conductes segures a cada edat.

¹ Podeu trobar més informació sobre la GEMS, sobre què és una conducta segura, els blocs d'edat i altres aspectes a la publicació *Guia de l'educació per a la mobilitat segura* (2006), Servei Català de Trànsit.

Vegem, a continuació, quines són les conductes que el Carles voldria ajudar a canviar en un dels blocs d'edat.

Exemples de conductes de risc

Dels 3 als 8 anys

- Circular com a vianant distret i/o jugant.
- Travessar el carrer sense mirar.
- Travessar fora del pas de vianants o amb el semàfor en vermell.
- Circular, com a vianant, massa a prop de la calçada.
- Esperar el transport assegut amb els peus a la calçada.
- Tenir, com a passatger d'un vehicle, un comportament que suposi distracció del conductor o perill per als ocupants o vianants.
- Pujar i/o baixar d'un vehicle per la porta que correspon a la calçada.
- Anar com a passatger d'un vehicle no fent ús dels elements de seguretat passiva.
- Qualsevol altra conducta que suposi un risc no percebut o avaluat incorrectament que posi en perill la pròpia seguretat o la dels altres.

El que vol el Carles és que aquests nois i noies deixin de tenir aquestes conductes i passin a adoptar-ne unes altres, que canviïn la seva manera d'actuar. Concretament, vol que siguin conscients de les seves capacitats i que s'anticipin al perill.

El problema, en aquest cas, no és CREAR una conducta, sinó SUBSTITUIR una conducta per una altra de diferent, i això és més difícil...

El que el Carles vol, no és només que els nois i noies, en aquest cas, APRENGUIN alguna cosa, sinó que CANVIÏN de comportament.

Canvi: Prendre o fer prendre en lloc del que es té quelcom que ho substitueixi.

El Carles vol que ells canviïn, però... Volen canviar, ells?

De fet, simplificant molt les coses, només hi ha dues maneres per fer que una altra persona canviï: o l'hi obligues, i mantens aquesta pressió per sempre, o la convences perquè ho faci de bon grat.

El canvi, per tant, implica un esforç per part de qui l'ha de fer i, en aquest sentit, és un obstacle en el camí que obliga a trencar el que venia essent fins ara.

Canvi: Obstacle en el camí que un individu ha escollit (per costum) per satisfer les seves pròpies necessitats.

Ara... Puc fer canviar l'altre? O el que vull és que sigui l'altre el que canviï?
Imaginem una altra situació:

«Sortim de casa i agafem el cotxe per anar a treballar. De camí cap a la feina, com cada dia, acompanyem el nostre fill fins a l'escola. Ens hem llevat, ens hem dutxat, hem pres el cafè i hem preparat l'esmorzar del fill, com cada dia. En girar la tercera cantonada, veiem que la companyia de l'aigua ha tingut la fantàstica idea de fer obres. Fins a aquell moment, anàvem amb el pilot automàtic posat, però ara ens toca pensar per on hem d'anar i com ho hem de fer per tal de no arribar tard. Sospirem, pensem "quin pal!", exclamem en veu alta que no hauria d'estar permès començar les obres un dilluns, i comencem a pensar en les alternatives que tenim...».

Doncs això precisament és el canvi, un obstacle en el camí que ens obliga a aturar-nos un moment i a decidir què volem fer o on volem anar. Fem les coses per tal de satisfer les nostres necessitats, conscientment o per costum, i un canvi no és altra cosa que això, un trencament de la comoditat, de la rutina, de la manera de fer de tots els dies.

De fet, una persona pot canviar de moltes maneres, però respecte de l'educació per a la mobilitat segura, ens interessa que aquell individu, aquell grup, aquell col·lectiu, deixi de tenir una conducta amb un alt índex de risc i en passi a tenir una altra de segura.

- Ens interessa el canvi de conducta.
- Volem que deixi de tenir unes conductes no desitjades i que passi a tenir-ne d'altres de desitjades.

Però, quina és la causa de la conducta?

Prenem com a exemple la que fa referència a la no-utilització dels elements de seguretat passiva.

La conducta, de risc en aquest cas, és seure al cotxe sense cinturó, o sense la cadireta, si és el cas.



Si volem fer aquest exercici, potser ens haurem de plantejar com podem descompondre aquesta conducta o, dit d'una altra manera, com podem desmuntar la conducta i veure de què depèn.

De què depèn que algú sigui al cotxe sense cinturó?

«Era l'estiu. El Carles anava amb un amic amb bicicleta per una carretera en una zona de muntanya. S'havien aturat a beure una mica d'aigua dalt de la collada, i de pas contemplaven la vista impressionant sobre la vall. Just en el coll, on estaven aturats, hi havia una intersecció de carreteres. Un cotxe s'atura a la cruïlla. Dins del cotxe, una família tradicional: el pare, la mare i el nen. El nen té 12 anys, i va al darrere, i el pare i la mare van al davant. S'aturen enmig de la calçada de la carretera. Baixen la finestreta i pregunten:

– *Per anar cap a l'ermita de Claravall, si us plau?*

El Carles i el seu amic deixen les bicis i s'apropen al cotxe. L'amic del Carles comença a explicar-los el camí que han de seguir per anar fins a l'ermita i el Carles, al seu costat, mira l'escena. S'adona que ambdós pares duen el cinturó cordat, però, estranyat, observa que el nen va jugant estirat al seient del darrere.

El nen també ha baixat la finestra, per tal de sentir les explicacions de l'amic del Carles i el Carles no pot resistir la temptació de preguntar-li per què no va cordat:

– *Hola, com et dius?*

– *David.*

– *Aaaaaaaaah! I què, tu no portes el cinturó posat, com el pare i la mare?*

– *Doncs no, no el porto posat... Ja sé que hauria d'anar cordat i que és obligatori, però és un pal.*

– *Un pal? I tu creus que per als teus pares no és un pal?*

– *Sí, sí, també ho deu ser... Però no sé... no m'agrada portar-lo. Només me'l poso quan vaig al davant.*

– *I si tens un accident?*

– *Sí, ja sé que el cinturó el que fa és agafar-me perquè no surti volant, però és que m'avorreixo, i a més el meu pare...*

El Carles torna a tenir aquella sensació d'almogàver a la panxa, però abans que comenci a cridar "desperta ferro", el cotxe ja ha desaparegut...»

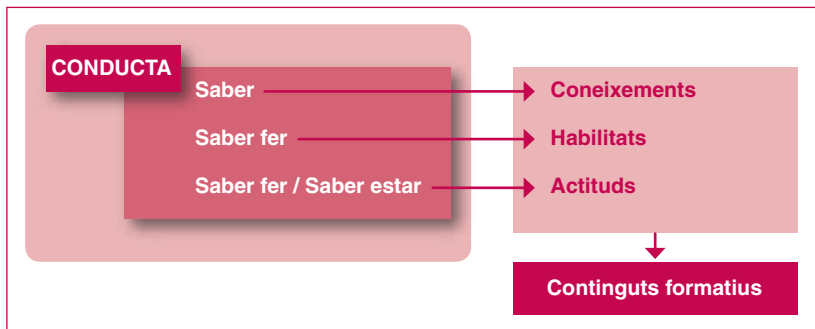
Resulta que el David sabia que li calia portar el cinturó de seguretat, i també semblava que sabia utilitzar-lo perfectament. Per tant, el David sabia el que calia saber.

3.2 La descomposició de la conducta

Si el David sabia tot això, vol dir que en el seu cas, el fet d'adoptar aquesta conducta de risc (seure al cotxe sense cinturó) no és ni un problema d'infor-

macions ni de conceptes. Per tant, no és un problema de coneixements², ja que aquest nen sap tot el que cal saber.

Sembla també que el David sap posar-se i treure's correctament el cinturó, una habilitat de tipus psicomotriu que sembla que ja té adquirida.



La pregunta que ens fem, després d'esbrinar que el David sap que ha de dur el cinturó i que se'l sap cordar, és per què no ho fa? Per què adopta aquesta conducta de risc?

Aquesta és la gran pregunta en l'educació en general i en la mobilitat segura en particular.

Si sabem les coses, i les sabem fer (i hi ha les condicions per fer-les, òbviament), per què no les fem?

La resposta és fàcil: perquè, en darrer terme, no volem. I aquest *voler*, que té a veure amb la relació amb un mateix, amb la relació que tenim amb els altres, amb el que pensem que és bo per a nosaltres, amb el que sentim que és important per la situació, etc., l'anomenem *actitud*.

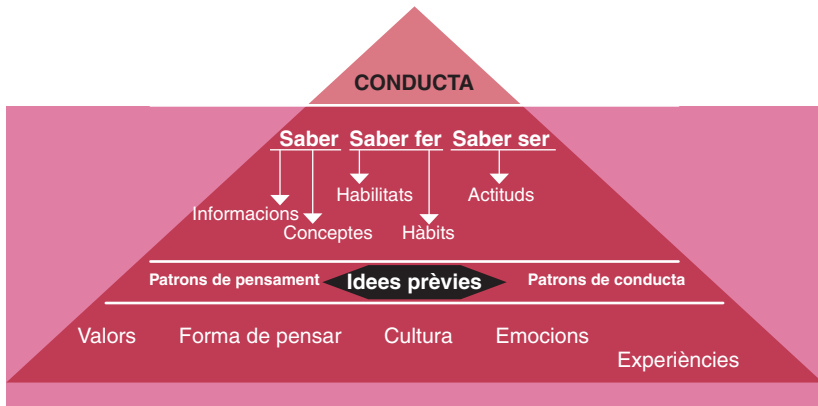
L'actitud és la tendència que tenim a fer les coses d'una determinada manera, a pensar les coses des d'un determinat prisma, la disposició d'ànim, que es manifesta exteriorment.

Una actitud és una disposició d'ànim que es manifesta exteriorment.



² Per a més informació sobre la diferència entre informacions i conceptes consulteu el capítol 13: La transmissió de conceptes.

El comportament humà, anàlogament, és com un iceberg, i la part visible de l'iceberg correspon a la conducta. Però a sota de la conducta, de la part visible, hi ha també altres coses...



Per tal que es produeixi una conducta cal, d'una banda, que hi hagi les condicions per fer-la, i de l'altra, que es tinguin els coneixements necessaris per fer-la, que se sàpiga realitzar i que es vulgui dur a terme.

Això ens dóna tres tipus de sabers: el *saber*, és a dir, els coneixements que tenim sobre una determinada cosa; el *saber fer*, és a dir, les habilitats que tenim per fer una cosa, i el *saber ser*, és a dir, les nostres actituds, la nostra manera de veure el món.

Quan algú no fa alguna cosa, ens podem preguntar el perquè. Imaginem que li demanem a algú que va al seient del darrere d'un cotxe que es cordi el cinturó, i aquest s'asseu al mig amb el cinturó que agafa només la panxa, i se'l deixa molt fluix. Aquest acte ens pot semblar una conducta poc segura, però encara no sabem per què aquesta persona no ho fa correctament.

Pot ser que no sàpiga que el cinturó ha d'anar ajustat perquè faci el seu efecte (coneixement). De moment, el que sí que veiem és que si no sap ni entén que el cinturó ha d'anar ajustat però sense fer massa pressió, segur que no ho farà.

També pot ser que sàpiga que el cinturó ha d'anar ajustat, però que desconegui com ho ha de fer per ajustar-lo. En aquest cas, el problema no són els coneixements, sinó les habilitats, el *saber fer*.

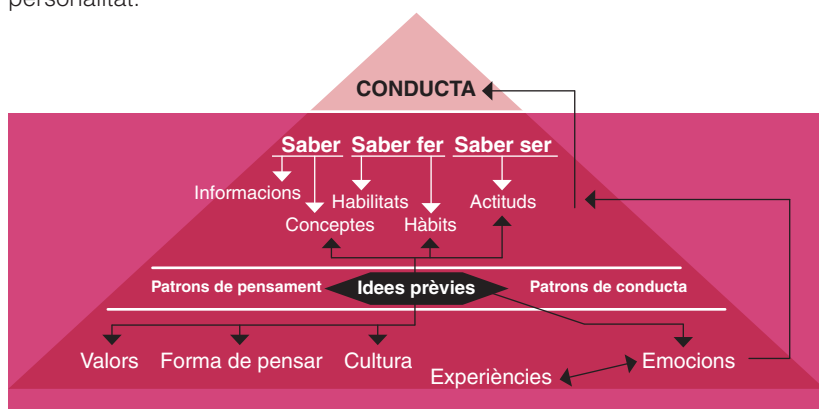
Així mateix, també pot ser que, tot i saber que el cinturó ha d'anar ajustat, i sabent-ho fer, no ho faci, perquè, per un seguit de raons (incomoditat, etc.), no ho *vol*. En aquest darrer cas, el problema rau en les actituds.

Per tal que aquesta persona adopti la conducta adequada, però, també cal que el cinturó es pugui ajustar, és a dir, que hi hagi les condicions externes necessàries per a la realització de la conducta.

La causa més estesa i probable, però, és la que té a veure amb les actituds. Si preguntem a una persona les causes per les quals no adopta aquesta conducta de seguretat passiva, així d'entrada no ens en sabrà dir gran cosa, o potser necessitarà uns segons per pensar-ho. I és que les actituds tenen una part d'automatisme, que necessitem treure a la llum. En aquest sentit, diem que són preconscients, de tal manera que si hi pensem, les portem a la consciència.

3.3 Les actituds

Les actituds estan enclavades en el profund de la nostra història, de la nostra personalitat.



Una de les millors maneres d'observar-les és veient les idees prèvies que algú té sobre un tema determinat. Les idees prèvies són aquells punts de vista que tenim sobre les coses abans de conèixer-les amb profunditat. Així, si em toca fer una assignatura que es diu "Història comparada del dret constitucional a l'Europa del segle XIX", tret que m'agradi molt el dret o la història, potser pensaré que és una cosa avorrida abans d'haver-la fet. Que aquesta assignatura serà avorrida, doncs, és la meua idea prèvia sobre l'assignatura.

Aquestes idees prèvies sobre com són les coses es manifesten en dos tipus de patrons: els de pensament i els de conducta.

Un patró de pensament és un esquema mental, una manera d'entendre la realitat. Així, si diem «tots els homes són iguals», estem aplicant un patró de pensament.

Les idees prèvies es manifesten en els valors, en la manera de pensar, en la cultura, en les emocions, en la manera d'interpretar i reviure les experiències.

Les actituds són individuals, però poden tenir una dimensió col·lectiva. Així, per exemple, en un camp de futbol, quan surt l'equip rival, les 80.000 persones comencen a xiular...

I és que el grup és una bona manera de fer sortir les emocions i les actituds. Els mètodes de grup, de fet, són una bona eina per ajudar la gent a canviar. De tota manera, però, les actituds, sobretot en la mesura que estan més ocultes en la nostra consciència i que són més nuclears de la nostra personalitat, manifesten una forta resistència al canvi.

La simple informació no modifica el comportament, sinó que cal anar fins a les actituds i els valors que són a la base de les nostres eleccions i de la nostra conducta.

Les creences personals afecten els nostres valors i aquests influeixen sobre les nostres actituds.

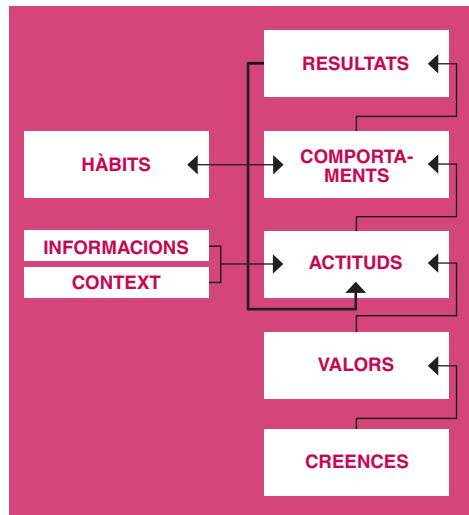
Les actituds condicionen el nostre comportament, i aquest genera un resultat determinat. En funció del resultat, l'actitud pot variar, tornant-se més favorable o desfavorable a l'objecte de l'actitud.

Els comportaments, quan són molt estables i es produeixen durant molt de temps, poden esdevenir hàbits. Les informacions i els conceptes afecten la part cognitiva de les actituds.

En la resta del llibre recorrerem aquest itinerari, estudiarem les diferents teories de l'actitud, veurem com funcionen els hàbits, com passar de les informacions als conceptes...

Les actituds, de fet, són com les nostres arrels, la part oculta del nostre comportament.

Si agafem el símil d'un glaçó dins d'una beguda, veurem que, igual com les actituds en la conducta, hi ha més part submergida o amagada que visible; que per més pressió que hi exercim, tornarà a sortir de nou, i com a més pressió el sotmetem o més l'enfonsem, quan el deixem lliure, amb més impuls i més cap a fora sortirà.



Hem de tenir present que les actituds, tot i ser a la base de la conducta, no són exactament la conducta. Malgrat que tenim la tendència a comportar-nos segons les nostres actituds, no existeix una relació 1 a 1 entre conducta i actitud, és a dir, la gent no sempre fa (conducta) allò que sentiria l'impuls de fer (actitud), ja que sovint ens veiem influïts per les circumstàncies, per l'ambient. Per exemple, si una persona té l'actitud de córrer quan condueix, el fet que es trobi just darrere d'un cotxe patrulla farà que el seu comportament sigui respectar les normes de trànsit i, per tant, també les de velocitat. En el moment que no es vegi pressionat i actuï lliurement, o en el moment que hi hagi una circumstància diferent (distraccions, presses, estrès, etc.), el seu comportament tendirà a assemblar-se a la seva actitud.



Algunes actituds es troben en contradicció entre elles. Així, per exemple, podem tenir una actitud favorable a deixar el cotxe aparcats correctament, però si la pressa o el cansament de buscar aparcament durant molta estona ens afecta, podem deixar el cotxe tirat en el primer lloc que puguem.

Aquesta contradicció entre el que penso i el que faig es dona a diferents nivells del nostre iceberg particular. Com a tendència general, el nostre pensament tendeix a ser més just i progressista que la nostra conducta. Així, un nen petit pot pensar que si li donen dos caramels, és just que cada germà se'n mengi un, però potser la seva conducta és menjar-se'ls tots dos...

El mateix es pot dir d'altres coses que ens afecten personalment i de les que afecten els altres: amb els altres tendim a ser més exigents i inflexibles que amb nosaltres mateixos.

Una altra de les afirmacions bàsiques que podem fer sobre les actituds és que no existeixen de forma aïllada, sinó que es relacionen entre elles formant una xarxa, un sistema de pensament. Així, el que una persona pensa en relació amb el reciclatge d'escombraries té a veure amb la seva opinió respecte a la solidaritat amb el tercer món...

Pel fet que no existeix aïlladament, una actitud positiva cap al respecte de les normes de circulació possiblement ve acompanyada d'una actitud cívica en el comportament al carrer, a la feina, a la família, etc.

3.4 Els components de l'actitud

Com que s'interrelacionen entre elles, i a vegades estan en contradicció, un canvi en una actitud pot generar canvis en altres actituds i, consegüentment, canvis en diferents conductes.

Components de l'actitud

- **Elements cognitius**
 - Coneixements
 - Creences
- **Elements afectius**
 - Sentiments
 - Emocions
 - Preferències
 - Cultura de grup
- **Elements conductuals i comportamentals**
 - Accions
 - Declaracions d'intencions

Les actituds estan formades per diferents elements. Alguns d'ells són **cognitius**, i tenen a veure amb les informacions, els coneixements i les creences.

Així, si creiem que una persona que demana caritat a la porta de la parròquia està realment necessitada, tendirem a donar-li diners, mentre que si pensem que el que no vol és treballar, tendirem a no donar-li res de res. No hi ha diferència en la persona, sinó només en com la percebo. La diferència està en la nostra creença.

Altres elements són de tipus **afectiu**, és a dir, que tenen relació amb les emocions, els sentiments, les nostres preferències i/o la cultura de grup. Així, a vegades ens cau bé o malament algú simplement perquè utilitza –o no– una marca, perquè vesteix d'un color o perquè porta l'agulla d'un determinat equip de futbol...

El tercer dels elements que componen les actituds té a veure amb el **comportament** que tenim o les intencions que declarem.

De fet, hi ha gent que deixa de fumar *simplement* perquè ha dit tantes vegades que el dia «X» deixaria de fumar, que ara li toca fer-se cas a si mateix...

Per tant, és més fàcil fer una acció quan hem declarat lliurement que la faríem. I també és més probable que seguim fent una determinada acció que no pas que en fem una altra en la mesura que estem acostumats a fer-la. Això ens duria a parlar dels hàbits i els costums. Però, abans, tractarem d'aprofundir en les diferents teories de les actituds.

CAPÍTOL 4

**Les diferents
teories actitudinals**

Tot el que s'ha anat tractant fins ara sobre el tema de les actituds són elements que es reconeixen des de les diferents escoles de pensament. A continuació, farem un breu recorregut per algunes de les teories actitudinals més importants per veure com funcionen les actituds.

4.1 La teoria de la comunicació persuasiva

Comunicació persuasiva

- És una de les més utilitzades en publicitat
- És vàlida sobretot per a la comunicació unidireccional

Aquesta teoria s'utilitza molt en publicitat. Es tracta d'influir en l'altre a través d'arguments, presentació de fets, traient conclusions i predient conseqüències futures.

Simplificant la teoria, diríem que la primera cosa que cal aconseguir és l'atenció. Perquè, si no aconseguim l'atenció del participant, difícilment aconseguirem que canviï.

És per això que els anuncis de la televisió s'emeten en un volum més elevat que la programació, hi surten nois i noies de bon veure i tracten de sorprendre'ns tant com sigui possible.

Un cop aconseguida l'atenció, cal que el subjecte compregui el missatge que vol transmetre l'emissor. Si el missatge no s'entén, la comunicació perd valor, ja que generarà desinterès.

Quan s'ha conseguit l'atenció i la comprensió de la gent, cal que aquesta accepti el contingut del missatge, que s'hi senti identificada.

Així, si a algú no li interessien les noies ni li agrada la platja, aquell anunci no li influirà positivament de cara a consumir aquella marca de rom. La publicitat, òbviament, tracta de buscar aquells elements estereotipats que identifiquen la majoria de la gent a qui va destinada. En darrer lloc, cal que el subjecte recordi el que l'emissor del missatge vol en el moment oportú. Per



exemple, si quan una persona va al supermercat no recorda una marca en concret, posem per cas de rom, no la comprarà. És per això que la publicitat utilitza eslògans, rodolins, exemples estranys, músiques, etc.

Des de la perspectiva de la comunicació persuasiva, un missatge és més cregut en la mesura que l'avalua un referent que s'ha guanyat la confiança del públic i, per tal que això sigui possible, és important tant l'experiència com el carisma personal. Haurem de decidir quina és la millor estratègia per tal d'aconseguir allò que volem, pensant sempre què és el que vol aquell a qui volem persuadir. Pel que fa a la formació, quan per tal d'impartir una sessió o una conferència d'educació viària prenem com a exemple un personatge famós, el que es busca justament és treballar des d'aquesta teoria, ja que el que es vol és que hi hagi un procés d'identificació amb el personatge que faci que els participants en la formació es creguin aquell missatge.

El problema que presenta bàsicament aquest esquema és la curta durada de l'efecte que té, ja que recolza en una identificació emocional puntual. És justament per això que constantment es veuen els mateixos anuncis a la petita pantalla.

Comunicació persuasiva

- **Atenció:** Prestar atenció al missatge
- **Comprensió:** Entendre què ens demanen
- **Acceptació:** Sentir-se identificat
- **Retenció:** Recordar el missatge quan duc a terme la conducta

Exemple: la publicitat

4.2 Enfocament de la teoria de camp

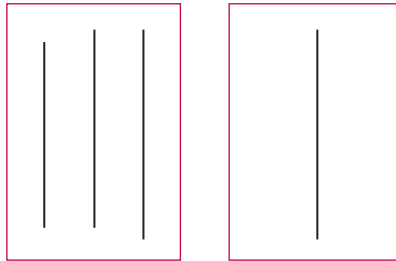
Després d'haver parlat sobre les actituds, la motivació i la comunicació, sabem que el punt de vista dels altres no ens és indiferent. Per tant, com que resulta que el que diuen els altres és significatiu per a nosaltres, tendirem a acceptar el punt de vista i a identificar-nos amb aquells a qui considerem *iguals* o que pertanyen al mateix grup que nosaltres.

Quan estem en grup, tendim a comportar-nos de manera diferent i a adoptar aquell punt de vista nostre que està més proper al dels altres. La gent canvia

més en grup que de manera individual. Se'ns farà molt difícil pertànyer a un grup que pensi diferent del que pensem nosaltres, de tal manera que o bé deixem el grup o bé ens adaptem a les seves normes i creences.

El grup, i també la societat, exerceixen una pressió en les persones cap a la uniformitat.

Un exemple típic és l'experiment d'Asch, el qual va posar un grup de gent en cercle i va projectar, en un primer moment, una línia vertical. Immediatament després, feia desaparèixer la primera línia i en projectava al mateix temps tres de diferents, i demanava als participants quina de les tres línies s'assemblava més a la primera. Els subjectes, que estaven conxorxats, escollien tots la mateixa opció. Quan li ho preguntava al subjecte experimental, aquest, la majoria de vegades, escollia la mateixa opció que el grup.



Si tothom en un grup fa la mateixa afirmació, tendirem a creure-la, encara que tinguem dubtes. Es tracta del conegut efecte de la pressió de grup, la qual pot aparèixer de dues maneres: una de conscient, que és la que anomenem correctament *pressió social*, i una altra de més dissimulada, sovint inconscient, que fa que l'individu s'adapti al pensament majoritari del grup. El grup, segons demostrà Kurt Lewin (1890-1947), pare de la psicologia social i autor de la teoria de camp, tendeix a eliminar els extrems i a quedar-se amb un pensament més convergent. D'aquesta manera, es deixen fora tant la major part d'errors com les idees genials que la majoria no comprèn.

Teoria de camp (Lewin)

- Grup, organitzacions i societat exerceixen pressió en l'individu cap a la uniformitat
- El grup deixa fora els extrems

4.3 Teoria de la dissonància cognoscitiva

Aquesta teoria va ser formulada el 1957 per Leo Festinger, psicòleg d'origen rus i pare de la teoria de la dissonància cognitiva.

Una cognició és una cosa que pensem; així, són cognicions els coneixements («Plou», «La pluja cau dels núvols»), les opinions («M'agrada la pluja», «Aquest any plou menys que de costum») i les creences («La pluja fa créixer les plantes», «Si et dutxes amb aigua de pluja no et cauen els cabells»).

A vegades tenim cognicions que no encaixen entre elles, i a aquesta falta d'encaix l'anomenem *dissonància*. Quan es produeix aquesta dissonància, per tant, la persona tracta de reduir-la, és a dir, tracta que els seus pensaments encaixin entre si per tal de reduir la dissonància.

En funció de la seva relació dues cognicions poden ser:

- a) **Consonants.** És quan dues cognicions van en la mateixa direcció. Per exemple:
 - *El iogurt va bé per a la salut.*
 - *M'agrada el iogurt i m'agrada cuidar-me.*
- b) **Dissonants.** És quan dues cognicions són contràries. Per exemple:
 - *M'agrada fumar.*
 - *M'agrada cuidar de la meva salut.*
- c) **Irrellevants.** És quan dues cognicions són independents, és a dir, que no tenen res a veure entre elles. Per exemple:
 - *M'agrada la pluja.*
 - *No m'agrada el iogurt.*

En la contraposició de diverses cognicions s'estableix una tibantor, un conflicte que, quan és prou elevat, obliga els subjectes a tractar de resoldre la situació.

D'aquesta situació difícil, en la qual hi ha una contradicció entre diferents cognicions, el subjecte, de manera automàtica, valora el següent:

1. El pes que té per a ell aquella cognició, és a dir, com n'és d'important i de central. (Si és o no important per a nosaltres.)



2. Altres cognicions que afecten les que ja té (proporció d'elements consonants i dissonants).

Imaginem, per exemple, la situació següent:

«El Joan és un home de rutina per a qui veure el telenotícies del vespre és molt important. Un dia rep un missatge de la seva tieta d'Amèrica, que li diu que arribarà a l'aeroport a les 20.45 h».

Aquesta persona en concret tindrà una dissonància entre «és molt important veure el telenotícies del vespre» i «és important anar a buscar la tieta a l'aeroport». És de suposar, tot i que li representi un sacrifici, que optarà per anar a buscar la tieta a l'aeroport...

«El Joan agafa les claus del cotxe i surt al replà de l'escala, i es troba amb la veïna del davant, que s'ha tenyit el cabell de violeta. Al Joan no li cau bé la veïna del davant, i el fet que es pinti el cabell de violeta no contribueix a canviar la seva opinió, al contrari, la reforça (és consonant amb la seva idea).»

És evident que aquest canvi de *look* de la veïna, per més que no li sigui agradós, té un pes irrellevant pel que fa a si anirà a buscar o no la tieta a l'aeroport, és a dir, no hi té res a veure, no li produeix cap canvi.

Imaginem el cas de la persona que no es corda el cinturó al seient de darrere del cotxe.

Ell pot creure fermament que les persones que van assegudes al davant del vehicle sempre han de portar cordat el cinturó de seguretat. El fet que pensi que en els seients del davant cal cordar-se el cinturó, és concordant amb el fet de cordar-se el cinturó si es va assegut al darrere, i és dissonant, per exemple, amb les seves ganes de xerrar amb els del davant. Així mateix, és irrellevant, per exemple, respecte a la preferència pels motors de benzina o dièsel. Dit d'una altra manera, és més fàcil que es cordi el cinturó darrere si creu que davant cal dur-lo cordat, i és més fàcil que no se'l cordi si té ganes de xerrar amb els de davant que si els de davant li cauen malament. En canvi, el fet que el vehicle sigui de benzina o dièsel no afecta la seva decisió.

La dissonància cognoscitiva de Festinger

Dues actituds poden estar entre elles en:

- **Consonància**
 - **Dissonància**
 - **Irrellevant**
- Diferent pes de cada cognició
 - El canvi es produeix més fàcilment quan la percepció del subjecte és de canviar lliurement

Si el subjecte fa lliurement una acció en contra de la seva actitud, es produeix un desajustament, una dissonància que intentarà reduir, normalment adaptant la seva actitud a la conducta. És a dir, si pensem una cosa i en fem una altra, és més probable que passem a pensar una cosa diferent més que no pas que canviem la nostra conducta per adequar-la al que pensem.

Defensar una actitud contrària a la que una persona té, com a exercici de classe, permet crear aquesta dissonància. També s'ha de tenir present, però, que el subjecte varia més fàcilment d'actitud quan creu que ha adoptat lliurement una conducta. Si se sent molt pressionat, probablement el que es provoca és que tingui més resistència.

En certa manera és com si poséssim els nostres pensaments, les nostres cognicions, en una balança i tractéssim de veure què pesa més. En la mesura que una cognició té un pes similar a l'altra cognició, hem d'introduir un altre element que ens permeti reduir aquesta dissonància. En resum, per reduir la dissonància, hem d'introduir altres elements en el nostre sistema mental.

Un exemple clar és el del tabac.

«El Joan, camí de l'aeroport, encén una cigarreta baixa en nicotina. Li agrada molt fumar, però pensa que és dolent. Ell voldria seguir fumant, però també pensa que s'està matant..., així que introdueix un altre element per tal de disminuir la dissonància: passa a fumar cigarretes baixes en nicotina.

Però la dissonància, per a ell, seguia sent important... També va decidir fer-se soci d'un gimnàs per practicar esport, i amb això en va tenir prou per fer que la dissonància s'apaivagués.»



Imaginem l'exemple d'una persona que va al darrere del vehicle i no es corda el cinturó. El fet que un nen pugi al cotxe pot introduir una dissonància (contradicció entre l'actitud de no cordar-se el cinturó al darrere i l'actitud de servir d'exemple als nens).

De fet, la situació de dissonància ens és desagradable. És com si ens sentís-sim estirats pels dos costats, i, per tant, experimentem una tensió forta. Com més forta és la dissonància, més forta és la tensió.

4.4 Teoria de l'atribució

Es tracta d'analitzar on posem la responsabilitat de les coses, si en el subjecte o en l'ambient (entorn).

De la conducta dels altres inferim la intenció i la responsabilitat que tenen. Així, tindrem responsabilitat interna o externa al subjecte. L'atribució de la causa pot ser una projecció del que nosaltres mateixos faríem en aquella situació.

Si algú ha tingut diversos accidents, tendirem a pensar que és mal conductor, més que la causa sigui la mala sort. O, per exemple, tendirem a pensar que més aviat és responsabilitat seva si la velocitat era el doble de la permesa.

Com a principi general, des de la teoria de l'atribució tendim a pensar que la causa és la persona quan la conducta s'aparta més de la norma, així com tendim a pensar que la causa és la persona quan una conducta es repeteix en diferents circumstàncies.

Aquesta teoria també parla de l'atribució interna i externa. Així, per exemple, un estudiant, quan veu les notes d'un examen, pot dir «m'han suspès» (atribució externa del fracàs) o «he aprovat» (atribució interna de l'èxit). Si és l'únic examen que suspèn, els pares d'aquest estudiant poden pensar que la culpa és del mestre. Si, per contra, no ha aprovat cap assignatura, tendiran a pensar que en lloc d'anar a la biblioteca potser anava a la discoteca, o que no serveix per estudiar.

Teoria de l'atribució

- De la conducta dels altres inferim **intenció** i **responsabilitat**
- Atribució **interna** o **externa** d'èxit i fracàs

4.5 Teoria de l'aprenentatge social

Quan adopto una conducta, si les conseqüències són desitjades, tendiré a repetir la conducta, mentre que si la resposta és desplaent per a mi, tendiré a no fer-la més.

Així, si travessar el carrer fora del pas de vianants em suposa un plaer o un estalvi de temps i no hi ha ni dificultats ni conseqüències negatives, tendiré a fer-ho més vegades.

Aquest aprenentatge es pot produir per experimentació directa, però també veient quines són les conseqüències per als altres (aprenentatge vicari), o escoltant o llegint.

La quantitat d'aprenentatge també segueix aquest ordre, de tal manera que aprenem més del que experimentem, a continuació aprenem més del que veiem dels altres i, per fi, del que escoltem o llegim.

Teoria de l'aprenentatge social

- Si els resultats són agradables es tendeix a repetir la conducta

CAPÍTOL 5

Les emocions

En aquest capítol veurem el rol que juguen les emocions dins el nostre comportament. Això ens permetrà arribar al concepte d'intel·ligència emocional i veure el rol dels diferents cervells en les nostres decisions. Diferenciarem emocions primàries i secundàries i veurem quines emocions s'associen amb les situacions viàries.

5.1 Al centre, l'emoció

“Diu una vella llegenda hindú que a l'inici dels temps tots els homes eren déus, però eren tan prepotents i abusaven tant del seu poder que Brahma, el déu superior, va decidir treure'ls els poders. Va començar a discutir amb els altres déus on podien amagar la divinitat de l'home.

Un dels déus va proposar d'enterrar la divinitat de l'home al fons de la terra, però Brahma va pensar que l'home excavaria la terra i al final la trobaria.

Un altre dels déus va proposar d'amagar-la al fons del mar, però Brahma els va replicar que arribaria un temps que l'home seria capaç d'anar pel fons de l'oceà, i que aleshores trobaria sense remei la seva divinitat amagada.

Van pensar també d'amagar-la a la muntanya més alta o en el desert més àrid, però el problema seguia sent el mateix, que tard o d'hora l'home l'acabaria trobant...

Ja no sabien pas què proposar, quan el mateix Brahma va tenir una idea, una idea genial:

Amagaré la divinitat de l'home al fons del seu cor... Segur que allà no se li acudirà pas de buscar.

I, des d'aleshores, l'home ha escalat muntanyes, ha caminat pels deserts, ha excavat mines i fins i tot ha explorat el fons del mar, a la recerca d'una cosa que és tan sols en el seu interior.”¹

Ja hem vist que una actitud és una disposició d'ànim que es manifesta exteriorment, una tendència que, sense pressió i amb les condicions adients, esdevindria conducta.

També sabem que té un seguit d'elements cognitius (les informacions i els conceptes que tenim, així com les idees prèvies o creences que tenim sobre les coses), afectius (que tenen a veure amb els sentiments, les emocions, les preferències, la cultura del grup, etc.) i comportamentals (els hàbits, les accions que fem i les declaracions d'intencions).

¹ Una altra versió del mateix conte, la podeu trobar a SOLER, J., CONANGLA, M.M., *Tu mateix! Relats d'ecologia emocional*. Barcelona: Ed. Amat, 2005.

Ara, si ho mirem amb més atenció, les nostres declaracions d'intencions i els nostres valors depenen d'un element més afectiu que no pas del *racional*. I, en el cas de les informacions, passa el mateix. Qui no es vol posar el cinturó de seguretat escull com a informació un cas que ha sentit dir sobre algú que no s'ha salvat just perquè duia el cinturó cordat, en lloc del nombre de persones que s'han salvat per portar-lo...

És a dir, els elements afectius pesen més en les nostres decisions que els elements estrictament racionals.

Dins d'aquests elements afectius, n'hi ha un que destaca, sobre el qual entrarem a continuació, després de veure un parell de situacions que ens hi apropin:

Exemple 1

«És el cas d'una noia jove, estudiant universitària, bonica, simpàtica i de bon tracte. Diu que no se sent valorada pels altres. És una bona estudiant, intel·ligent, disponible, implicada en tot el que fa... També diu que voldria ser bella, bella com aquestes dones que surten a la televisió o a les pel·lícules. Parla de la bellesa, i comença a citar dones a les quals li agradaria assemblar-se. Descriu el model de dona ideal: rossa, seductora..., i li ve al cap el nom de Marilyn Monroe.

En preguntar-li per què vol assemblar-se a la Marilyn, aquesta noia respon que per ser admirada i reconeguda per tothom...»

Marilyn Monroe, segons trobem a les seves biografies, malgrat la bellesa, la fama, els diners, el fet de ser envejada i cobejada per tothom, no es pot pas dir que fos una persona feliç... El seu suïcidi no fou més que el punt final que ella posà a aquest sentiment d'infelicitat.

Seguint el discurs d'aquesta noia, ella ens diu que vol assemblar-se a Marilyn "per ser admirada i reconeguda per tothom". Però posar la pròpia felicitat a "ser admirada i reconeguda per tothom" vol dir posar la felicitat en mans dels altres.

Tots busquem la felicitat, però les vies que ens hi apropen no són les mateixes per a tothom, de manera que un troba la felicitat en un lloc diferent d'on la troba un altre. La publicitat, moltes vegades, ens ven l'estereotip de la família feliç, però bona mostra que no per respondre a aquest model un és feliç, en pot ser l'exemple següent:

Exemple 2

«És el cas d'un director d'una sucursal d'una caixa d'estalvis, en un poblet idíl·lic del Maresme. Viu en una casa adossada (de les que fan cantonada), té una dona rossa que és funcionària municipal, tenen dues criatures fantàstiques, un nen i una nena, i un gos de raça. Un cotxe monovolum completa

el quadre familiar. El diumenge al matí, agafen tots quatre la bicicleta i surten a passejar amb el gos que els segueix...

Quan li preguntes com està, en confiança, et respon que no és feliç.»

Probablement, aquesta persona ha lluitat molt per arribar on és, i pot ser molt envejada per altres persones que voldrien arribar al mateix lloc, però no se sent a gust... Ha fet moltes renúncies per arribar on ha arribat i, en canvi, no és feliç.

Sovint ens preguntem quina és la clau que ens permet fer les coses, i quina la clau que ens permet interpretar-les. Per què, per exemple, un jove és capaç de dir no a la droga i un altre, en canvi, s'hi enganxa? De què depèn, per exemple, que una colla de galifardeus tirin pedres en una manifestació o que 80.000 persones cridin de manera desaforada contra la interpretació de la realitat que ha fet un àrbitre? O per què a vegades ens posem a plorar amb el serial que donen al migdia quan ni ens va ni ens ve?

Sembla que totes aquestes coses depenen o tenen a veure amb allò que anomenem genèricament *emocions*. Però, què és una emoció? Per a què serveix? Què tenen a veure amb els pensaments? I amb les actituds? Les emocions vénen abans o després dels pensaments? O són la mateixa cosa?

La resta del capítol està destinada a aclarir aquests dubtes.



5.2 Els diferents cervells

En l'evolució dels animals, la natura ha anat *aprenent* a fer les coses, i ha hagut d'escollir noves solucions –i més complexes– per a nous problemes, per a problemes més *evolucionats*.

Així, podríem dir que el cervell humà està format per zones diferents que corresponen a diferents moments de l'evolució.

D'aquesta manera, quan en el cervell es desenvolupava una nova zona, no desapareixia l'anterior, sinó que la zona més recent s'afeïgia a sobre de la més antiga.



Aquesta superposició de parts del cervell segueix en nosaltres i té el seu propi sentit. Cada zona respon a problemes diferents, de manera diferent, com veurem, però segueixen tenint la pròpia funció.

La part més primitiva del cervell humà és l'anomenat *cervell reptilià*, el qual s'encarrega dels instints bàsics de la supervivència: el desig sexual, la recerca de menjar i les respostes des de l'agressivitat en situacions en què cal prendre una determinació ràpida, és a dir, si afrontar o evitar el conflicte, si fugir o barallar-se.

En el cas dels rèptils, les respostes de lluita o fugida, la recerca de menjar i el desig sexual són automàtiques.

En l'ésser humà, part de la càrrega d'agressivitat que traiem fora en situacions d'estrès ve gestionada directament pel cervell reptilià. Això ho podem comprovar en algunes situacions de trànsit, com els col·lapses circulatoris.

Gran part del comportament humà es gestiona per zones molt internes del cervell, paral·leles a aquelles que utilitzen els rèptils.

5.3 El sistema límbic o el cervell emocional

El sistema límbic, anomenat també *cervell mitjà* o *intermedi*, és la porció del cervell situada immediatament a sota de l'escorça cerebral, i comprèn

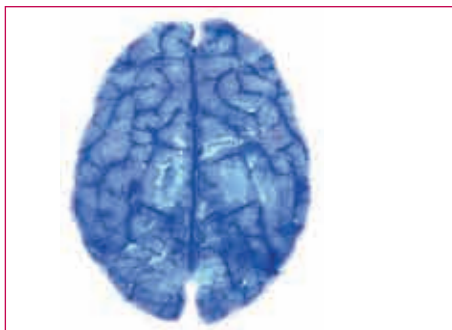
centres tan importants com el tàlem, l'hipotàlem, l'hipocamp i l'amígdala cerebral.

El sistema límbic ja és més sofisticat, es troba també en els mamífers i és el responsable de les emocions.

En l'ésser humà, correspon al lloc on es processen les emocions, on sentim pena, alegria, angoixa, amor.

L'amígdala és el centre de processament de les emocions, i sembla ser la responsable del comportament maternal, de l'afecte pels altres, del reconeixement de les emocions dels altres...

El sistema límbic, però, no treballa sol. Així, les neurones contacten el sistema límbic amb el neocòrtex o l'escorça cerebral, i això ens possibilita que puguem tenir el control del nostre estat emocional.



El sistema límbic, pel fet de tractar-se d'un cervell més primari, processa molt ràpidament la informació (però ho fa d'una manera simplificada) i genera una resposta (alerta, fugida, atac...). L'escorça cerebral avalua més lentament la situació i, a vegades, encara que volgués emetre una altra resposta, ja no hi és a temps.

Així doncs, si anem per un carreró fosc, de nit, sentim unes passes darrere nostre que se'ns apropen, i de cop i volta sentim «Ei, tu!», mentre la nostra escorça està pensant: «Aquesta veu em resulta familiar... Què deu voler aquest senyor?», el nostre sistema límbic ja ha començat a córrer.

Què és una emoció?

Les emocions són processos adaptatius.

Imaginem la situació següent: un vianant travessa una avinguda per un pas de vianants regulat per semàfor. Un cop ha començat a travessar, el semàfor parpelleja i es posa vermell per als vianants. El vianant ha de *decidir* si es fa

enrere o si accelera el pas per acabar de travessar. L'encarregat de gestionar aquestes situacions és el sistema límbic.

5.4 L'escorça cerebral

L'escorça cerebral és la responsable de la nostra capacitat d'abstracció i del nostre raonament.

És també la responsable del nostre jo conscient i de la reelaboració que podem fer a partir de les emocions. Gestiona la creativitat, el llenguatge, la imaginació, la capacitat simbòlica...

Encara que l'escorça cerebral és la reina del nostre cervell, moltes de les coses que fem encara segueixen sent responsabilitat dels altres cervells.

És com si primer anéssim a peu, després amb cotxe i posteriorment amb avió. Doncs bé, l'escorça cerebral és com l'avió. Però l'aparició de l'avió no elimina la utilització dels altres mitjans de transport, sinó que els complementa. Com també sabem, l'avió és més car que el cotxe, i el cotxe més car que anar a peu. Doncs bé, el mateix succeeix amb l'energia del cervell.

Gràcies a l'escorça cerebral, podem tenir un concepte d'amor, d'afiliació, i fins i tot de venjança, que va molt més enllà del dels altres mamífers.

L'escorça és el centre de processament de la informació i de presa de decisions, i necessita la feina que li fa el cervell intermedi.



Entre les funcions de l'escorça hi ha frenar els *impulsos* del cervell intermedi i desenvolupar plans d'acció per a situacions emocionals.

Quan escoltem els problemes afectius d'un bon amic, quan ens sentim malament per no haver trucat la tia pel seu aniversari, quan decidim tranquil·litzar-nos quan ens trobem a la caravana de l'autopista perquè no s'hi pot fer res, o quan un formador tracta d'estar tranquil en una sessió de formació, qui està treballant és l'escorça.

5.5 La intel·ligència emocional

«La intel·ligència emocional és la capacitat de reconèixer els nostres propis sentiments i els dels altres, de motivar-nos i de conduir bé les emocions, amb nosaltres mateixos i amb les nostres relacions.»

Daniel Goleman

A vegades, en la formació, podem observar que les respostes que donen els participants són molt *directes*, fetes des del cervell límbic. Al formador li interessa que les respostes que es generen en la situació formativa siguin analitzades des de l'escorça cerebral i que els participants puguin revisar des de l'escorça les emocions provocades pel seu cervell límbic, de tal manera que puguin analitzar el que senten, la ràbia que els produeix una situació, l'atracció que senten pel risc, l'angoixa de no ser acceptats pels companys si no adopten una determinada conducta...

Educar actituds

Educar actituds és educar les emocions que les provoquen

D'aquesta capacitat de connectar amb el que un sent, en diem *intel·ligència emocional*, i, com a concepte, ha fet córrer rius de tinta en els darrers anys.

Tot i que aquest concepte no va ser inventat per Goleman, cal reconèixer el seu encert de difondre'l d'una manera fàcil i accessible en un dels grans *best-sellers* del món editorial.

Una altra definició d'intel·ligència emocional és la de Robert Cooper, que la formula com «la capacitat de sentir, entendre i aplicar eficaçment el poder i l'agudesesa de les emocions com a font d'energia humana, informació, connexió i influència».

Segons Peter Salovey i John Mayer (citats com l'anterior per Goleman) és «un subconjunt de la intel·ligència social que comprèn la capacitat de controlar les emocions i els sentiments propis així com els dels altres, de discriminar-los entre ells i utilitzar aquesta informació per guiar el nostre pensament i les nostres accions».

Emocions primàries

- **La ràbia**
- **La por**
- **L'alegria**
- **L'amor**
- **La sorpresa**
- **El disgust**
- **L'interès**
- **La tristesa**

Tot i que són molts els termes que fan referència a les emocions, el sistema límbic, que és un cervell prou primari, realment no distingeix entre tantes matisacions. De fet, normalment el que sentim és una combinació d'emocions més que no pas una emoció pura. A aquestes emocions pures, les anomenem *emocions primàries*.

Són emocions primàries la ràbia, la por, l'alegria, l'amor, la sorpresa, el disgust, l'interès i la tristesa. Hi ha altres conceptualitzacions de les emocions, però els esquemes que proposen, al capdavall, no són gaire diferents d'aquest.

Davant d'una situació nova sentim interès i por. L'interès ens apropa a la situació, la por ens fa estar preparats per fugir. Si aquesta situació ens sembla agressiva i no ens en podem escapar, la ràbia ens permetrà una dosi extraordinària d'adrenalina per combatre.

Emocions secundàries

- Les emocions primàries són automàtiques i compleixen funcions adaptatives, i ens ajuden a reaccionar immediatament davant d'un estímul.
- Quan no són processades adequadament, pateixen una mutació i no se superen, i queden convertides en emocions secundàries.
- **Ràbia ⇔ rancúnia - violència i odis patològics**
- **Por ⇔ ansietat - fòbia i pànic**
- **Amor ⇔ dependència**
- **Alegria ⇔ mania**
- **Sorpresa ⇔ ansietat**
- **Tristesa ⇔ depressió**
- **Interès ⇔ paranoia**

Si les emocions primàries no són ben ateses, si no vénen processades adequadament, es converteixen en el que anomenem emocions secundàries.

Si no podem expressar la ràbia que sentim en una situació i aquest fet es repeteix, és probable que a la llarga acabem sentint rancúnia.

L'amor, per exemple, és una emoció fantàstica i poderosa. Ens fa desitjar estar a prop de l'altre. Però si no ve processada adequadament, pot degenerar en dependència. La tristesa, produïda per la mort d'un familiar, quan és molt profunda i no ve canalitzada adequadament, genera depressió.

Tot això ens porta a la necessitat de poder gestionar eficaçment les emocions. Preferim termes com *canalitzar*, *conduir* o *gestionar* les emocions que no pas termes com *frenar*, *reprimir* o *controlar* les emocions.

Moltes de les decisions del trànsit, per la necessitat que siguin ràpides, sovint són automàtiques, preses *en calent*, i, segons hem vist, per aquest motiu són decisions on tenen molt de pes les emocions. En general, no som gaire conscients dels processos que es mouen dins nostre... Una de les funcions de la formació serà, doncs, ensenyar a gestionar aquests processos.

Si es pretén, en mobilitat segura, que un vianant s'adoni que està acceptant un risc alt, aquest haurà de gestionar les emocions associades a la situació. Perquè el participant s'adoni del perquè decideix el que està decidint, haurà de gestionar les seves emocions.



- Les emocions són una de les grans forces que ens empenyen a actuar.
- Primer sentim, i després pensem el que sentim i ho justifiquem racionalment.
- Necessitem *aclarir* el que sentim en moments de canvi, d'estrès, d'acceleració, etc.

Així mateix, si el que es vol és que el participant no sucumbeixi a la pressió del grup i que prengui determinacions basades en el seu propi punt de vista, igualment haurà de gestionar la seva emoció.

De fet,

quan aconseguim expressar amb paraules el que sentim, donem un gran pas cap a la gestió de les nostres emocions..

Un altre element de les emocions és el factor motivacional. Al marge de la intel·ligència emocional, garantir la fluïdesa de les emocions a l'aula predisposa els assistents a la formació a participar i a aprendre.

Com hem vist, en el trànsit, sovint hem de prendre decisions ràpides, i consegüentment les emocions hi tenen un pes especialment important.

En situacions de risc, el control el prenen les nostres emocions. Aclarir quines són les emocions que són a la base de la nostra resposta serà una manera de poder influir sobre la decisió.



Així, davant la certesa d'un perill sentim por, davant una situació de risc, que no sabem molt bé si serem capaços de resoldre o no, sentim ansietat, mentre que, en la mesura que sentim que som capaços de controlar el vehicle, per exemple, sentim tranquil·litat. Quan sentim que nosaltres no podem fer res per evitar una situació (com quan fem cua, per exemple), tendim a sentir ràbia.

Emocions davant situacions diferents

- **Perill ⇨ Por**
- **Risc ⇨ Ansietat**
- **Percepció de control intern ⇨ Tranquil·litat**
- **Percepció de control extern ⇨ Ràbia**

L'alfabetització emocional, tan necessària, ens ha de permetre ser més conscients dels nostres processos interns.

Això fa que sigui missió de l'educador desvetllar en el participant aquesta sensibilitat.

Prevenir accidents, per tant, és ajudar la gent a ser conscient de per què i quan pren el risc, de quines són les seves actituds i les seves emocions associades, de què sent i per què.

Prevenir accidents vol dir, com veurem, disminuir el grau de risc que som capaços de tolerar, conèixer les nostres reaccions i escollir el que un pensa que és millor per a si mateix.

CAPÍTOL 6

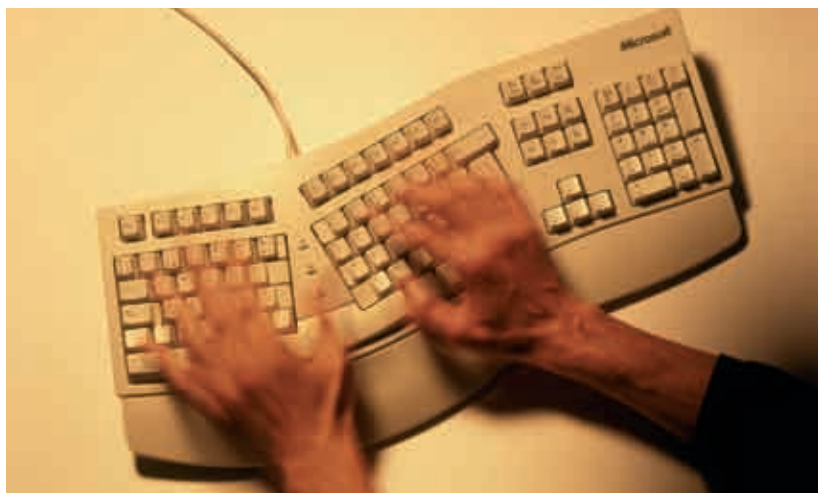
Els hàbits

Sovint, en educació viària, els educadors diuen que el que s'ha de fer és canviar els hàbits de la gent. En aquest capítol es plantejarà precisament què és un hàbit, com es crea, com es canvia, com es consolida i quina relació té amb els coneixements, les habilitats i les actituds.

6.1 Els hàbits

A la nostra vida fem moltes activitats de forma automàtica. Moltes vegades no som conscients de les coses que fem. Quan una persona escriu a l'ordinador, per exemple, executa un seguit d'actes automàtics que es duen a terme sense reflexionar. Imaginem què passaria si algú fos conscient de tot el que passa quan pitja automàticament la lletra "e" del teclat:

"He d'escriure una "e", la "e" es troba a la fila superior del teclat, a l'esquerra. Per ser efectiu he de pitjar la tecla amb la intensitat suficient i ho he de fer amb el dit del mig de la mà esquerra, perquè així aniré més ràpid escrivint. Vaig a pitjar la tecla "e". Allargo els dits de la mà esquerra una mica per endavant, veig bé on és la lletra "e" i la pitjo. Ara. Sí, he escrit una "e"."



Escriure, llegir, caminar, fumar, conduir... Tot això són actes que les persones automatitzen en algun moment de la vida. És a dir, que els hàbits són actes que primer s'aprenen i després s'automatitzen. En el cas de l'exemple anterior, quan una persona aprèn a escriure a l'ordinador, primer busca la localització de la lletra "e" al teclat, però arribarà un moment que ho deixarà de fer perquè ja n'haurà automatitzat la posició.

Escriure una "e", així com despenjar el telèfon o cordar-se el cinturó, poden ser actes automàtics.

Quan s'aprèn a conduir, algunes persones creuen que els serà impossible prémer el pedal d'embragatge al mateix temps que canvien de marxa, giren el volant, posen l'intermitent, miren què passa davant del cotxe i miren pel mirall retrovisor, mantenint una conversa amb el passatger del vehicle. Però tot això, al cap del temps de conduir, s'arriba a fer automàticament.



Es pot dir, doncs, que s'ha automatitzat una conducta i, depenent del cas, que s'ha creat un hàbit.

Un hàbit és una inclinació constant, amb freqüència inconscient, cap a la realització d'algun acte, adquirida a través de la repetició freqüent. És una tendència a comportar-se d'una manera determinada.

Rentar-se les dents, si ho fem cada dia i de forma automàtica, permet a qui se les renta no haver de pensar en què fa. Mossegar-se les ungles pot ser també un hàbit, però no és desitjable com rentar-se les dents, d'on traiem que hi ha hàbits que ens interessa reforçar i d'altres que volem desmuntar.



D'altra banda, és important tenir present que com més automatitzat està un hàbit, més difícil és canviar-lo.

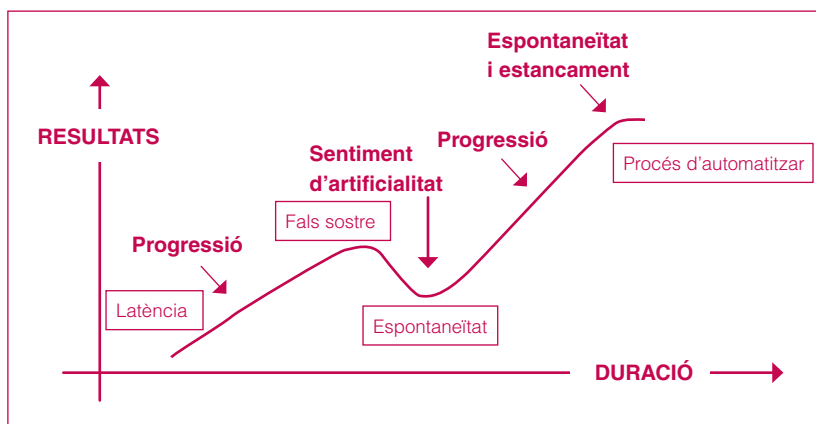
Imaginem una persona que comença a escriure a màquina. Com que té pressa per ser efectiu, ho fa mirant el teclat i utilitzant només dos dits en lloc d'utilitzar tots els dits de cada mà. Corregir aquest fet quan estigui automatitzat serà molt més difícil. I aquest *mal* costum que s'ha creat no permet a la persona ser tan eficaç com ho podria ser si hagués après correctament: un aprenentatge incorrecte automatitzat és difícil de canviar.

6.2 Fases del canvi d'hàbits

Canviar els hàbits és possible, encara que requereix d'un esforç considerable, més gran com més automatitzat i arrelat estigui aquest hàbit.

Modificar un hàbit, un costum o una conducta automatitzada implica passar per diverses fases, les quals es repeteixen en tots els casos.

A continuació analitzarem aquest procés de canvi i tractarem d'identificar cada una de les fases. Per tal de poder-ho fer més sistemàticament, ens valdrem de l'esquema següent:



Fases del canvi d'hàbits

Com podem observar en aquest esquema, hi ha una primera fase en què no augmenten els resultats, una fase d'absència de productivitat que s'anomena de latència. Aquesta fase correspon al moment en el qual la persona ha decidit canviar, però, no obstant això, la seva decisió encara no afecta els seus resultats.

En una segona fase s'aconsegueixen canvis interessants, hi ha una progressió que van en augment. Però aviat s'arriba a un *fals sostre*, un punt on l'esforç conscient de l'individu no pot fer més per canviar l'hàbit. En comen-

çar-se a produir l'automatització, hi ha un retorn a l'espontaneïtat que provoca una caiguda del rendiment, que ens porta a l'aparició d'una sensació d'artificialitat.

Superat aquest punt, la productivitat torna a augmentar en una segona fase de progressió, fins a arribar a una segona fase d'estancament. En aquest cas la producció ja no ve provocada per un esforç conscient, sinó per una automatització de la conducta.

I és que els hàbits, de la mateixa manera que no són fàcils d'instaurar, tampoc ho són de canviar.



Canviar els automatismes és una feina complicada, que requereix, com a primer pas, la presa de consciència.

Un bon exercici per tal d'adonar-nos d'aquesta dificultat de presa de consciència és tractar de no creuar les cames quan estem asseguts. Quan tractem de fer aquest exercici, ens adonem de les vegades que, sense voler, les hem creuat. Us proposem que ho feu ara i que ho mantingueu fins al final del capítol.

Un altre exemple el podem viure tractant d'introduir un canvi desitjable en els nostres hàbits. Així, per exemple, si una persona es renta les dents dues vegades al dia, pot provar de rentar-se-les tres. Així ens podem adonar de com és de difícil canviar els hàbits!

Instaurar un nou hàbit no és una cosa que es pugui fer en poc temps. Només cal recordar les vegades que cal dir als infants que es dutxin o es rentin les dents perquè ho facin de manera autònoma i automàtica.

Es considera que per instaurar un hàbit, és a dir, una acció realitzada de forma autònoma i automàtica, es necessiten, com a mínim, tres setmanes d'esforç i dedicació constant i conscient.

6.3 Classificació de les conductes en funció de si són hàbits o no

Proposem als lectors que duguin a terme l'exercici següent. Tenim una llista de conductes que cal classificar en funció de si són hàbits (primera columna) o no ho són (segona columna). Veureu que hi ha conductes viàries i no viàries. Marqueu amb una "X" la columna corresponent segons creieu que aquella conducta és o no un hàbit.

CONDUCTES PER CLASSIFICAR		ÉS HÀBIT	NO ÉS HÀBIT
1	Travessar el carrer pel pas de vianants.		
2	Cordar-se el cinturó de seguretat.		
3	Fer el cavallet.		
4	Posar la ràdio al cotxe.		
5	Passar el semàfor en verd.		
6	Regular el mirall.		
7	Rentar-se les dents.		
8	Anar al dentista cada sis mesos.		
9	Anar a missa el diumenge.		
10	Escombrar.		
11	Seure al darrere del cotxe.		
12	Anar de vacances a Menorca.		
13	Fumar.		
14	Saltar a corda.		
15	Anar amb bicicleta.		
16	Cordar-se el casc quan es va amb bicicleta.		
17	Anar pel carril bici, sempre que n'hi hagi un.		
18	Deixar passar la gent en el pas de vianants.		
19	Conduir sense haver begut.		
20	Respondre al mòbil mentre es condueix.		

Probablement haureu dubtat més d'una vegada... Hi ha comportaments que poden ser considerats més fàcilment hàbits i d'altres que no. Un hàbit és una conducta automatitzada, però no totes les conductes automatitzades son hàbits.

Discutir si són hàbits o no els comportaments anteriors ens permetrà definir millor els límits entre hàbit, costum i simple conducta automatitzada. Perquè una conducta pugui ser considerada com a hàbit cal que sigui feta de manera automàtica i amb un baix nivell de consciència. Tant rentar-se les dents com cordar-se el cinturó o cordar-se el casc en pujar a la moto poden ser hàbits, si és que les fem pràcticament sense adonar-nos-en. Així, si només pujar al cotxe ja m'he cordat el cinturó, i en el cas que el vehicle no dugui cinturó noti com si em faltés alguna cosa, podem dir que ens trobem davant d'un hàbit.



Rentar-se les dents també és un hàbit. La prova d'això és que si estàs cansat i te'n vas al llit sense rentar-te les dents, quan ets al llit sents que et falta alguna cosa. Pot ser que rentar-se les dents per a alguna persona no sigui un hàbit, en el cas que se n'oblidi freqüentment.

Fumar, depèn... Si fumes habitualment, hi ha una part que és hàbit i una altra part dependència física i psíquica. El tabac va més enllà de l'hàbit, però té una part d'hàbit.

Escombrar, en tant que conjunt de moviments repetits, és un automatisme, una colla de moviments que fem amb precisió i sense adonar-nos-en.

Anar a Menorca de vacances no és un hàbit, encara que podem escoltar frases com “Habitualment vaig de vacances a Menorca”. Pot ser un costum en el cas que hi anem cada any.

Anar a missa el diumenge és un hàbit? Si tenim una persona que cada diumenge de la seva vida va a missa de vuit, ploqui, nevi o faci sol, i si un diumenge no hi pot anar té la sensació que li falta alguna cosa, podem dir que això és un hàbit.

Travessar el pas de vianants no és un hàbit. I, si ho fos, aleshores seria realment perillós, perquè el fet que sigui un hàbit implica que es tracta d'un acte automàtic, que es fa sense pensar, sense ser-ne conscient. I si un travessa el carrer sense ser-ne conscient...

Adquirir un hàbit

- Un hàbit no s'adquireix pel fet de repetir una cosa cinc vegades.
- Un hàbit és un procés automatitzat.
- Un hàbit no es crea només per pensar que és bo.
- Per construir un hàbit cal desmuntar l'anterior.

Cal diferenciar entre un hàbit i un costum. Tenir un costum, és a dir, estar acostumat a alguna cosa vol dir que, quan no la fas, la trobes a faltar, però, tot i això, no passa res. En un hàbit, en canvi, sí que sents l'absència.

Una cosa que es du a terme de tant en tant no pot ser un hàbit. Així, una persona no pot dir “Tinc l'hàbit de jugar a cartes amb la família el dia de Nadal”, sinó que ha de dir que en té el costum.

Si es vol construir un hàbit, s'ha de prestar molta atenció a aquell aspecte durant força temps. S'ha de tenir present assíduament i anar construint a poc a poc la conducta en qüestió, fent-la i repetint-la moltes vegades, equivocant-se a vegades, fins que s'aconsegueixi repetir-la sense pensar i sense equivocar-se. Si es vol construir un hàbit, s'haurà de repetir moltes vegades la mateixa cosa.

Diuen els experts que es necessiten unes tres setmanes de dedicació constant per començar a construir un hàbit.

O sigui que si algun educador viari pretengués treballar el pas de vianants com a hàbit, hauria d'estar tres setmanes, les sis hores d'escola amb els mateixos nens, al pas de vianants de davant de l'escola i començar a travessar-lo durant tot el temps d'un costat a l'altre.

L'única cosa que podem fer amb els hàbits quan no podem seguir constantment els participants de la formació és ajudar-los a prendre consciència de la necessitat de convertir en hàbits certes conductes segures, sobretot les que tenen relació amb la seguretat passiva, com per exemple cordar-se el cinturó, utilitzar la cadireta o l'elevador, cordar-se el casc quan se circula amb un ciclomotor, etc.

En les conductes segures que fan referència a la seguretat activa, cal tenir consciència del que fem quan ho fem, i ser capaços de trencar l'automatisme. Justament, un dels factors personals de risc (l'adaptabilitat) que veurem en el capítol corresponent al risc, es refereix exactament a això, a ser capaç d'adaptar-se amb rapidesa a circumstàncies diferents del trànsit.

En les conductes que requereixen d'un model de comportament actiu per part del participant, només la presa de consciència (que té una dimensió actitudinal i una dimensió cognitiva) ens pot ajudar a crear-les. Com veurem, aquesta presa de consciència requereix que es produeixin necessàriament tres punts: que el subjecte conegui el perill, que el percebi i que el vulgui evitar. Tant el coneixement del perill com la seva percepció tenen forts components actitudinals i cognitius, mentre que el voler evitar-ho és bàsicament actitudinal.



Estem arribant al final del capítol, i us demanem aquí si heu fet, tal com us demanàvem, l'exercici de no creuar les cames...

Canviar un hàbit suposa un esforç considerable, que cal fer dia rere dia, vegada rere vegada, però només fins que hem automatitzat el canvi. El més difícil del canvi d'hàbits és trencar amb la inèrcia del comportament.

Independentment que es tracti d'un hàbit, un costum o una conducta automatitzada, no és a l'aula o al circuit on es construeixen, sinó en la vida quotidiana dels participants en la formació. Dins l'aula, l'única cosa que podem fer és assegurar-nos que el participant sap fer correctament aquell comportament i que té la voluntat de fer-lo, però que esdevingui conducta automatitzada depèn del que ell faci fora de l'espai formatiu, en la seva vida quotidiana.

CAPÍTOL 7

**Com i per què
canvia la gent**

«*Sigues el canvi que vols veure en el món.*»

Mohandas K. Gandhi

El capítol comença proposant que aprenentatge i canvi són pràcticament sinònims, per passar a veure una categorització de diferents tipus de canvi que podem trobar (evolució, transició i transformació). L'anàlisi de les fases del canvi, així com el concepte de resistència i de marge de canvi ens permeten analitzar els comportaments viaris.

7.1 Aprenentatge i canvi

Si l'aprenentatge és el procés d'adquirir coneixements, habilitats o actituds, en la mesura que aquests continguts xoquin amb altres d'anteriors haurem de substituir els vells aprenentatges pels nous. Com que això, en la mesura que tenim més experiència de les coses, es produeix més sovint, no podem parlar d'aprenentatges com una *tabula rasa*, sinó que aprendre serà canviar els nostres coneixements, habilitats i actituds. Com anem veient, aprenentatge i canvi, des de la perspectiva que hem pres, són pràcticament sinònims. És més, o l'aprenentatge implica en certa mesura un canvi o, si no, realment és un aprenentatge caduc, buit o simplement acumulatiu. Dit d'una altra manera, no és el mateix aprendre que saber coses.

Aprendre és canviar de perspectiva, ens ha de fer veure les coses d'una altra manera, ens hem de sentir més rics... o més pobres!, però en tot cas, canviats pel procés.

Si parem atenció, veurem que a vegades canviem... per no canviar. L'exemple que plantejàvem anteriorment (veg. capítol corresponent a les actituds) respecte del tabac, analitzat des de la dissonància cognitiva, n'és un bon exemple.

Moltes vegades vivim el canvi com un càstig diví, com una cosa que ens arriba des de fora, quan probablement aquest canvi porta, en si mateix, una oportunitat d'aprendre alguna cosa, de superar quelcom. A vegades, una separació, tot i ser traumàtica, dona lloc a trobar l'amor de la nostra vida o, si més no, a ser raonablement feliços.

Per tant, el canvi, i amb ell qualsevol crisi, pot ser pres com un càstig o com una oportunitat.

En aquest sentit, a vegades pot més la por del canvi que no pas el canvi en si i quan estem en la nova situació ens adonem que no n'hi havia per tant. Es tracta de l'angoixa del desconegut. Dedicarem les argumentacions següents a veure quins tipus de canvi hi ha i com els podem classificar.

7.2 Classificació dels canvis

«L'única persona que anhela el canvi és un bebè amb els bolquers mullats.»

Franklin Schargel



No és el mateix canviar de mitjons que canviar de cotxe, ni tampoc canviar de cotxe que, per exemple, ser pare. Hi ha canvis que suposen un abans i un després, com el fet de ser pare, mentre que n'hi ha d'altres que no tenen gran significació. Si ens atenim als factors que generen el canvi, trobarem fins a tres tipus de canvis:

1. Factors d'evolució. Hi ha canvis que són de creixement predictable. A poc a poc, es va veient que es canvia i, de fet, són canvis que es poden anticipar.

Un exemple és el pas de la infantesa a l'edat adulta. Els noies i noies van creixent, es van convertint en preadolescents, en adolescents, en joves, en adults. És un canvi que es fa dia a dia.

Així, és natural que als adolescents els surtin grans, que passin per una fase en la qual *juguin* amb el risc, i és natural també que la superin.

2. Factors de transició. Altres canvis no són de creixement predictable, sinó que vénen sostinguts en el passat i tenen arrels profundes en la tradició. Es canvia perquè cal canviar, però sabem on anem. Es tracta d'un canvi reactiu i defensiu, on només canviem el necessari i prou. És un canvi adaptatiu, estratègic, funcional.

Quan aquest adolescent que dèiem abans, després d'haver conduït un ciclomotor, es tregui el permís de conduir, haurà de fer un canvi d'aquest tipus.



La classificació del canvi segons Dong Wesley

Casar-se n'és un altre. Cordar-se el casc, travessar pel pas de vianants i aturar-se en un stop, si abans no ho feien, són canvis de transició. La disminució de velocitat a causa de l'anar fent-se gran i responsable és un canvi d'evolució, mentre que una campanya de sensibilització i/o de sanció genera un canvi de transició.

3. Factors de transformació. El canvi de transformació és més difícil, ja que implica deixar una cosa que tenim segura per una que no coneixem. També suposa un procés de canvi intern, de posar en crisi no només el que fem, sinó el que som.

Per canviar cal coratge. La *resistència a ultrança* sovint és més un signe de por que no pas de creença en una cosa.

Canvis d'aquest tipus és el que fa el cuc de seda quan es transforma en crisàlide i, després, en papallona. Les conseqüències físiques (mobilitat reduïda, lesions greus...) d'un accident greu, per exemple, poden generar en la persona que les ha patit canvis d'aquest tipus.

7.3 Les fases del canvi

«Sempre que pensem que el problema és *fora*, aquest pensament és el problema.»

Recordem, novament, el Carles, el formador en mobilitat segura. Ell voldria canviar tothom: la secretària del centre, els pares dels nois, els professors de l'Institut i, sobretot, els nois i noies. No obstant això, tots i cadascun d'ells no estan gaire oberts al canvi que el Carles vol proposar.

Ens plantejem per què canvia la gent, però en el fons totes les alternatives es redueixen a dues:

- o la gent canvia perquè vol
- o la gent canvia perquè l'hi obliguen

Si escollim la segona opció, el problema es transforma en el següent:

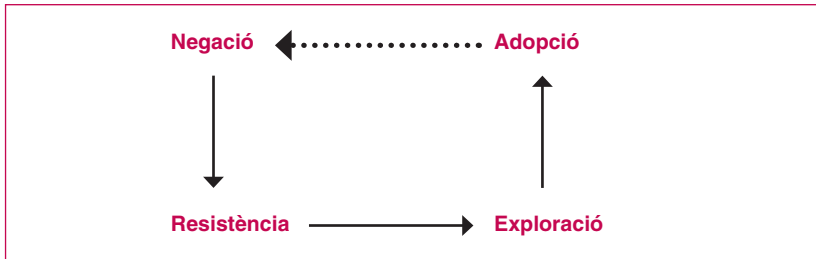
– Com el podem obligar, des d'ara mateix i durant tota la vida?

I si escollim la primera de les opcions, el nostre problema es converteix en aquest altre:

– Què podem fer perquè ho vulgui fer?

Si no el podem obligar i no el podem convèncer, aleshores el problema el tenim nosaltres.

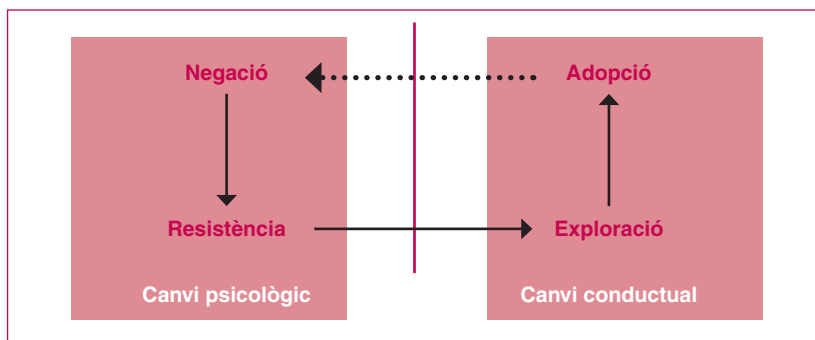
Quan fem pressió a la gent perquè canviï, sovint provoquem un efecte rebot en el canvi que proposem, de tal manera que es tanca en banda, i és que la gent, quan sent que la volem canviar, immediatament es defensa. A aquest fet l'anomenem *resistència al canvi*. La resistència sol ser una de les etapes del procés de canvi. Un esquema que ens pot ser útil per tal de veure les diferents etapes pot ser el següent:



- La **negació** vol dir que un no vol veure que ha de canviar, no en té ganes, no vol, no hi creu, no li sembla interessant o, fins i tot, s'hi oposa frontalment.
- En la **resistència**, el subjecte s'adona, en major o menor grau, que ha de canviar. El subjecte no canvia, però no s'oposa frontalment al canvi, li sembla que pot ser interessant, però que potser no és el moment, o no s'hi sent capaç, o pensa que no hi ha les condicions com per desenvolupar el canvi.
- En l'**exploració**, el subjecte accepta que ha de canviar, pensa que ho ha de fer i està disposat a fer quelcom per apropar-se a aquest canvi. En aquesta etapa, el subjecte prova diferents coses. Potser dubta, pateix, no troba el camí, es deprimeix..., però prova de fer el canvi, probablement encara amb dubtes.
- En l'**adopció**, el canvi ja s'ha dut a terme. El subjecte ha canviat de conducta i se sent convençut del que fa i del que ha fet per arribar-hi. Probablement miri amb certa superioritat la gent que encara és a l'altre costat.

La negació i la resistència, en si mateixes, impliquen un canvi psicològic. Des de fora no es veu pas cap canvi, però el subjecte, de fet, està canviant.

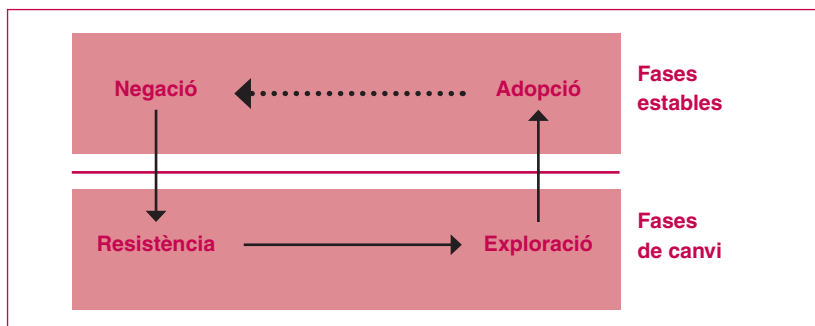
És com si fos una fase de latència, d'anar-se convençant, d'anar agafant forces per poder fer el canvi de comportament.



L'exploració i l'adopció impliquen un canvi de comportament. Abans el subjecte feia una cosa i ara en fa una altra. No han canviat només les idees, han canviat (o estan canviant o es volen canviar) les pràctiques.

Per altra banda, la negació i l'adopció són fases estables, de permanència, mentre que la resistència i l'exploració són fases de canvi.

En les fases estables, la persona és a gust on és i, per tant, no veu la necessitat del canvi, no hi troba el sentit. Per això, l'adopció és, en cert sentit, la negació de l'antiga negació.



Tractem de posar un exemple que ens permeti identificar millor aquestes fases del canvi. Concretament, el que fa referència al fet de fumar, del qual ja havíem començat a parlar quan tractàvem la dissonància cognitiva.

Imaginem el cas d'una persona que fuma i que està ben contenta de tenir aquesta addicció. Quan li diuen que fumar és dolent, exclama que això són bajanades i que pitjor és treballar en una mina. Aquesta persona en concret no vol pas deixar de fumar, ho té molt clar; està en la fase de negació.

Si en un determinat moment comença a pensar que potser sí que fumar és dolent i expressa una cognició del tipus «si em quedo embarassada, deixaré de fumar», o «quan faci els 40, deixo de fumar», estarà més a prop de la resistència. Estarà plenament en resistència si diu «jo voldria deixar de fumar, però sé que ho passaré malament i ho faré passar malament als altres, i això no ho vull».

Si comença a fumar cigarretes baixes en nicotina, o quan surt de casa només n'agafa 8, o tracta de no fumar fins després de dinar, direm que aquesta persona es troba en la fase d'exploració.

Hem de tenir present que qualsevol persona es pot quedar ancorada en qualsevol de les fases i, de fet, pot tornar enrere i, per exemple, entrar altre cop en la fase de resistència.

Imaginem que la persona en qüestió ha deixat de fumar fa un any i que, a més a més, critica constantment els fumadors i munta l'espectacle si algú pretén encendre una cigarreta en presència seva. Semblaria que és en la fase d'adopció, però aquesta crítica tan intensa pot ser fruit d'un mecanisme de defensa que fa que, com que no acaba de veure clar que no hi pugui tornar, critica molt fort el que vol evitar de fer. Això ens fa pensar que, possiblement, encara no està del tot en la fase d'adopció.

Tractem de posar ara un exemple viari. Imaginem un oficinista a qui anomenarem Virgili. Al Virgili li agrada anar de pressa quan va amb cotxe. Una de les seves converses preferides amb els amics de l'oficina és parlar sobre quan triga cada un d'ells a fer un recorregut determinat. El Virgili considera que la limitació de la velocitat és, simplement, una ximpleria i que ell *controla* prou com per anar molt de pressa. El Virgili està satisfet de la seva conducta i no vol canviar pas. Per tant, podem dir que es troba en fase de negació. Si el Virgili expressés que potser sí que corre massa, estaria en fase de resistència. En la mesura que el Virgili, per voluntat pròpia, modera la velocitat mitjana, direm que està en la fase d'exploració. Si el Virgili ha baixat la seva velocitat mitjana i ja no *fanfarroneja* davant dels companys del temps que triga a anar a un lloc, i adopta aquest comportament de manera estable, direm que està en fase d'adopció.



Aquestes fases, que es veuen amb prou claredat en els processos individuals, es poden detectar fàcilment també en els processos de grup dins de la formació. En un debat, o en un dilema moral, podem trobar participants en les quatre fases, i la tasca del formador serà conduir el grup des de la resistència i cap a l'exploració i l'adopció, sense que se sentin pressionats i entrin en negació.

Imaginem un grup de tercer d'ESO que discuteix un Dilema Moral¹. En aquest cas, hem escollit el Dilema Moral "La Ventafocs"². En aquell dilema, els participants han d'escollir si pujarien a la moto d'un que ha begut alcohol per tornar a casa i així evitar el càstig per arribar tard o no hi pujarien. Si analitzem les fases del canvi en aquest dilema, podem veure com algú que estigui en la fase de negació utilitzarà arguments com dir que l'alcohol no afecta a la conducció, o "també és perillós tornar a casa caminant o amb autobús, perquè et poden atracar". Els participants que estan en la fase de resistència, tendiran a afirmar que la situació és complicada, i tot i que la pressió dels pares per arribar a l'hora pot fer que escullin la conducta no segura, es sentiran *estirats* també per l'altra opció. L'exploració tindrà a veure amb la utilització d'arguments favorables a la seguretat i la recerca d'arguments per defensar el retard davant dels pares, mentre que l'adopció utilitzarà arguments com que val més la seguretat que el càstig possible.

En els processos de formació de formadors, les propostes de treball actitudinal poden xocar amb les idees prèvies dels participants al voltant de l'aprenentatge. La nova proposta metodològica fa que el participant percebi que se li demana un canvi que el treu de la seva zona de comoditat, i que això li suposa, sovint, tornar-se a plantejar des del principi la pròpia feina. Si el canvi d'actituds no és suficient, és possible que el participant entri en negació, fent afirmacions com "si això funcionés, totes les escoles ho farien". El procés de resistència es veu de manera manifesta en frases com "però si més no jo li ho he dit, i alguna cosa li quedarà", "la proposta és interessant, però crec que no val per al meu municipi" o "seria fantàstic que funcionés, però crec que no tinc temps" o "no sé si sóc capaç de fer-ho". Entrar en exploració vol dir deixar d'estar centrats en la resistència, mirar endavant i veure la proposta sense ulls de por. Sortir com a voluntari per provar un exercici, acceptar que un ha de canviar o criticar els que estan en postures més de resistència o negació seran comportaments d'aquesta

¹ Per a aquells que no coneguin la tècnica, el Dilema Moral és una metodologia que permet la posada en discussió dels propis valors davant d'una situació problema, on el pensament de les persones evoluciona en el procés d'anàlisi del propi punt de vista i mitjançant la confrontació amb el punt de vista dels altres

² "La Ventafocs" és un dels dilemes morals que es pot trobar en el DVD *La cita i altres històries*, Servei Català de Trànsit.

fase. L'adopció sovint es manifesta en un sentiment d'eufòria i satisfacció, i en les ganes de tornar al *món real* per tal de poder aplicar la proposta.

En el procés de canvi, el primer que un canvia són els coneixements. Canviar les actituds costa més, però és més difícil canviar el comportament de manera estable. De fet, en els cursos de formació de formadors podem comprovar com es pot aconseguir un canvi d'actitud, però és més difícil aconseguir que els participants passin a l'acció i canviïn les seves pràctiques. Els comportaments estables de grup són encara més difícils de canviar.

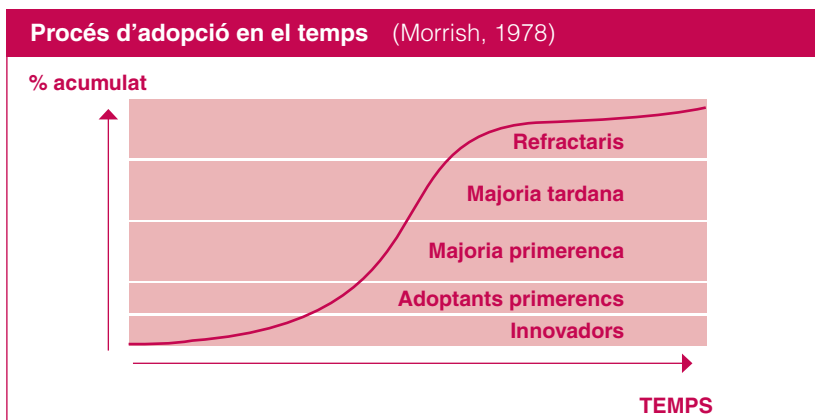
Podem canviar puntualment el comportament individual o el del grup, incidint en les emocions, però no el canviarem de manera estable, de tal manera que, passat l'efecte de les emocions, tornarem a fer el mateix una altra



vegada. Això, com ja hem vist en la teoria de la comunicació persuasiva, fa que la publicitat hagi d'estar repetint el seu missatge de manera constant. La sensibilització a través de les emocions ha d'anar acompanyada de processos de reflexió sobre la pròpia conducta i del passar a l'acció, perquè sinó corre el risc de ser oblidada tan aviat passa l'efecte de l'emoció. Això és una de les coses que pot passar en els programes d'educació viària que porten un conferenciant. La personalitat de l'expert (un pilot, una persona en cadira de rodes...) s'imposa, els participants queden moguts emocionalment, però no es canvien les seves creences internes, per la qual cosa el seu comportament seguirà sent el mateix.

És important que els canvis en el grup es produeixin de manera gradual i respectant el punt de partida dels participants. Al principi, hi ha poca gent que creu en el canvi. La gent del grup pràcticament se'n riu i probablement estan marginats. A poc a poc, van aconseguint adeptes i el procés de canvi del grup s'accelera molt. Així doncs, es passa a una majoria primerenca de gent que és a favor del canvi. En el grup sembla que el fet de no voler el canvi

ja no està tan ben vist, però en la mesura que més i més gent va canviant, la cultura del grup és més dura amb la gent que s'hi resisteix. Els pocs que van resistint cada cop es tornen més radicals per poder mantenir el seu punt de vista, cosa que fa que els indecisos canviïn a la nova visió. Finalment, queden pocs que es resisteixen al canvi, aïllats del grup i sense accés al poder.



En cert sentit, això mateix s'ha produït al voltant de l'ús del cinturó a les nostres ciutats. És estrany trobar algú que, assegut al davant del vehicle, no dugui cordat el cinturó de seguretat.

Resistència al canvi

Per què les persones es resisteixen al canvi?

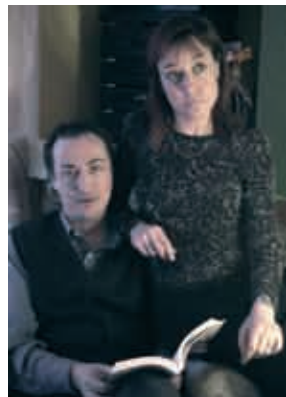
- **Incertesa**
- **Preocupació per patir una pèrdua personal**
- **Creença que el canvi no va amb els interessos de l'organització**

Ara bé, si aquesta gent es resisteix al canvi, ha de ser per algun motiu en concret: perquè no se'ls ha explicat bé, perquè tenen por o perquè pensen que poden patir una pèrdua personal (en el cas d'un formador, por d'una disminució del poder o mandra davant la necessitat de tornar a crear les programacions didàctiques; en el cas d'un vianant, tenir la sensació de *fer el tonto* en quedar-se aturat en un semàfor esperant que es posi verd quan els altres passen, etc.), o bé perquè pensen, de bona fe, que el canvi no va en consonància amb els interessos del grup o de l'organització.

En definitiva, si algú es resisteix al canvi, cal deixar-li la porta oberta per tal que pugui pujar al carro dels qui han canviat, sinó radicalitzarà la seva

postura i pertorbarà la marxa del grup. Si aconseguim que canviï sense *fer-li-ho pagar*, haurem guanyat un amic i un aliat en el procés de canvi.

Com hem vist, un canvi, perquè el subjecte el pugui fer, ha de ser *admissible* des dels seus esquemes. Si no és admissible des dels seus esquemes, la lògica i normal resistència es transforma en negació, i el participant es tanca al canvi.



Si la proposta que li fem va molt més enllà del que ell pot acceptar, es transformarà en negació. Si, en canvi, la proposta que li fem és molt propera a les coses que ell està fent, realment hi haurà poc canvi, perquè la proposta entra en el que anomenem la nostra *zona de comoditat*. La zona de comoditat té a veure amb totes les coses que ja fem o que no ens costa fer. Així, per a un formador habitual, conduir un dilema moral pot formar part de la seva zona de comoditat, mentre que per a un altre, acostumat a fer classes magistrals, o no acostumat a fer classes, pot ser una cosa que vagi més enllà del seu abast. De fet, el canvi es pot produir només en aquesta zona intermèdia que anomenem *marge de canvi*. És com si a un nen que resta perfectament li féssim fer una suma. La suma estaria dins de la seva zona de comoditat.

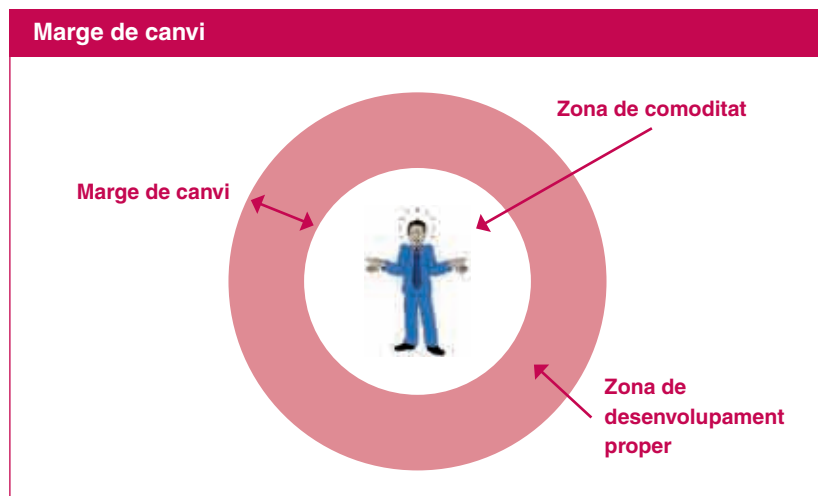
Mentre que si a aquest mateix nen li proposem fer una equació de segon grau, això pot estar fora de la seva capacitat. L'aprenentatge es produeix només dins d'aquests dos extrems, entre la màxima capacitat del subjecte i la seva zona de comoditat. La diferència entre aquestes dues, l'anomenem *zona de desenvolupament proper*.³



³ La *zona de desenvolupament proper* és un terme definit per Vigotsky, un psicòleg evolutiu rus, però nosaltres l'apliquem aquí no només a les capacitats cognitives dels subjectes en aprenentatge sinó també a les actituds.

Si ens movem més a prop del subjecte, estarem dins del que anomenem la zona de comoditat, i el subjecte no aprendrà.

Si ens movem en la zona més exterior, estarem proposant al subjecte una cosa que és fora del seu abast, fora de la zona de desenvolupament proper.



Aquest model ens permet entendre com determinats canvis, en la mesura que es troben fora de l'àrea de desenvolupament proper del subjecte, són simplement impossibles de dur a terme.

Tractem d'il·lustrar-ho mitjançant l'exemple següent:

Imaginem una parella ja gran. Ell treballa en una empresa, mentre que ella s'ha ocupat de pujar els fills i de portar la casa. Ell es jubila. Ara, ell s'ocupa d'anar a comprar el pa, de parar la taula i de poca cosa més. La dona diu que està contenta perquè el seu marit l'ajuda. Ell, per tant, se sent content i reforçat en la seva conducta. Si comparem aquest model de parella amb una parella moderna, que ho comparteix tot al 50 per cent, aquesta darrera conducta, per als dos membres de la primera parella, es troba fora de la seva àrea de desenvolupament proper.

Els canvis viaris funcionen de la mateixa manera: si la proposta que es du a terme està molt més enllà de la zona de desenvolupament proper del subjecte, més enllà del que pot acceptar, el subjecte no es veu estimulat cap a l'acompliment de la norma, sinó més aviat el contrari, en la mesura que no la creu raonable o justificada, el subjecte la refusa de ple.

CAPÍTOL 8

Risc i accidentalitat

Ens plantejarem, a partir d'un accident real, quina és la causa de l'accident. Això ens portarà a definir el *triangle de l'accident* i a atribuir a la persona la part principal de la responsabilitat. Acabarem el capítol definint alguns conceptes clau com són *risc*, *perill* i *vulnerabilitat*.

8.1 Per què la gent té accidents?

«**Accident:** Esdeveniment fortuït de causes molt diverses, generalment violent i sobtat, en el qual hi ha implicada com a mínim una persona i que sol produir lesions corporals o pèrdua de vides humanes» (Centre de Terminologia TERMCAT).

A la gent no li agrada tenir accidents. És a dir, el que passa, passa *en contra* de la seva voluntat.

Des del punt de vista del subjecte, un accident és precisament accidental, és a dir, que passa *per casualitat, sense voler-ho, sense desitjar-ho, de forma involuntària*. Si un vol caure, ja no és un accident.

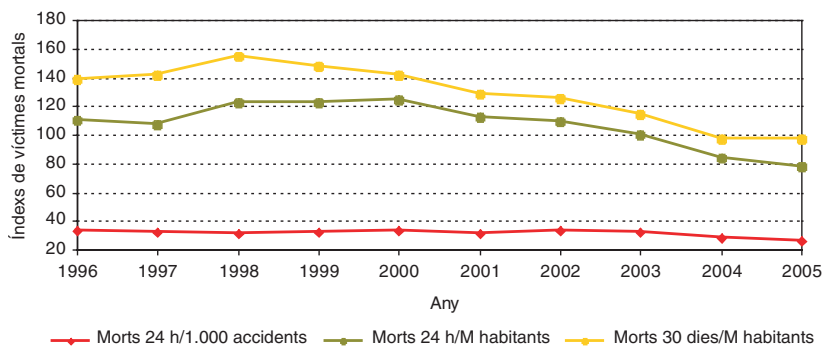
Per tant, partint del fet que no és un acte volgut (si més no conscientment), cal veure quines són les causes d'un accident.

Un accident és una errada de judici d'una situació per part d'algú o, sinó, una cosa fortuïta, casual, imponderable, imprevisible...

En aquest llibre, però, no volem tractar qualsevol tipus d'accident. Hi ha accidents domèstics, a les piscines, en alta mar, als aeroports, amb la maquinària d'una fàbrica, fent submarinisme, etcètera. En aquest cas, però, el que ens interessa tractar són els accidents que es produeixen en l'espai públic i on es veuen implicats vehicles i/o vianants.

I, més enllà d'això, ens interessen els accidents –concretament la seva prevenció– on poden haver ferits o morts. El nostre esforç, la nostra prioritat, estarà centrada en la disminució dels morts i ferits, tant pel seu cost econòmic directe i indirecte com, sobretot, pel cost social i emocional que comporten.

Evolució dels índexs de víctimes mortals. 1996-2005



La majoria dels plantejaments que duem a terme en aquest llibre podrien ser fàcilment extrapolables a altres realitats que no són específicament la viària, ja que el comportament humà no és aïllat sinó global. La realitat viària, però, és prou significativa i representativa com per merèixer la nostra atenció, la nostra consideració, el nostre esforç individual i col·lectiu. El nombre d'accidents és encara molt alt... Però, per què es produeixen els accidents de trànsit? Quines en són les causes?

Agafem un exemple real per tal de reflexionar sobre els motius pels quals es produeixen els accidents.

«Aquest és el cotxe d'una noia anomenada Leticia que circulava de Castelldefels al Prat de Llobregat per anar a treballar un dia de pluja a les 8 del matí. Justament per les condicions meteorològiques hi havia més trànsit que de costum. Arribava tard a la feina i estava preocupada pel seu xicot, que professionalment passava per un moment difícil. Havia dormit poc i estava cansada. Tenia 24 anys i en feia dos que tenia el permís de conduir. És conductora habitual.



Circulava per una carretera de dos carrils per a cada sentit, i anava darrere d'un camió que li tirava tota l'aigua al damunt. Per impuls, va començar a fer un avançament, quan justament a l'altre carril els cotxes començaven a frenar. Amb el terra mullat, el cotxe va xocar amb el cotxe del davant...

Després de l'accident li vam preguntar si sabia que calia mirar pel retrovisor abans de canviar de carril. Va contestar que sí.

També li vam preguntar si sabia que quan plou augmenta la distància de frenada. Novament va contestar que sí.

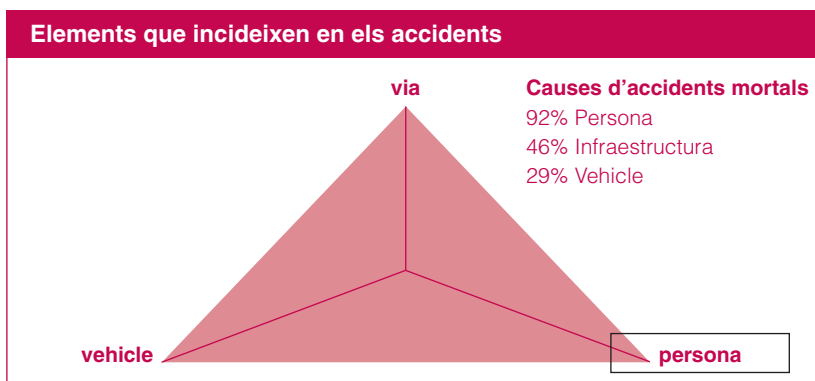
Finalment li vam preguntar si creia que era interessant sortir cinc minuts abans de casa per poder anar més tranquil·la. Va tornar a dir que sí.»

Aquest podria ser l'esquema d'un accident típic: aquesta persona sabia tot el que calia saber, i ho sabia fer, però en canvi no ho va fer.

Aquesta noia va prendre una decisió, va avaluar el risc que suposava dur-la a terme de forma automàtica, sense ser gaire conscient de la situació, i es va equivocar.

En aquest accident, hi ha implicats diferents elements: una persona que condueix, un vehicle conduït, una via i un entorn de la situació determinats.

Aquests elements formen el que anomenem *triangle dels accidents*. Segons aquest model, tots tres elements estan implicats, en menor o major grau, en cada accident. Evidentment, en tot accident intervenen la via, el vehicle i la persona. La qüestió rau a veure en quina proporció el pes està més centrat en un vèrtex o un altre.



Segons estudis realitzats a diferents països, en més del 90 % dels accidents mortals el factor personal ha estat determinant. Com podem comprovar en el quadre anterior sobre les causes dels accidents mortals, la suma de factors és superior a 100, i això és conseqüència del fet que un accident pot tenir (i, de fet, és el més habitual) multiplicitat de causes. Amb petites diferències, tots els estudis apunten la mateixa tendència de donar més pes a la part relativa a la persona.

L'anàlisi de les causes dels accidents ens ensenya que sovint la causa és múltiple, i que quan l'accident es produeix és que hi ha hagut una errada en el sistema. De fet, un accident és una desviació del que està previst, una *no qualitat*, un error del sistema..., tot i que a vegades es produeixen errades i desviacions que *no tenen conseqüències*. És el cas dels *incidents* o *quasi accidents*, que en aquest llibre considerarem com a sinònims.

Si la noia de l'exemple s'hagués passat de frenada però el cotxe del davant s'hagués apartat, no hi hauria hagut cap accident, tot i que l'errada hauria estat la mateixa.

Per tant, caldrà sumar els incidents als accidents. Un incident, com dèiem, es produeix en les situacions en les quals és a punt de passar alguna cosa,

que *gairebé* passa, que ens ha anat de ben poc... Però, dels incidents, no en tenim estadístiques.

La feina dels formadors en mobilitat segura és evitar situacions de risc, perquè són aquestes les que generen els accidents.

Evitar situacions de risc, però, no vol dir eliminar el risc. Eliminar el risc, simplement, no és a les nostres mans. El risc *O* és el *moviment O*. El problema rau a veure quina és la quantitat de risc que estem disposats a tolerar, tant des d'un punt de vista individual com social.

Viure suposa prendre decisions i aquestes decisions comporten riscos. No hi ha decisió sense risc, el risc *O* no existeix. El problema és saber si aquest risc és acceptable per nosaltres o no.

8.2 El risc

Ben sovint es parla de risc i de què vol dir arriscar, però moltes vegades no ho tenim prou clar com per saber què vol dir...

Arriscar és una paraula que ve del llatí *risicare*, i és el que fan els mariners quan voregen els esculls. *Risicare*, per tant, era "arriscat", ja que un cop de mar, o una roca a poca profunditat, podia fer que el vaixell s'enfonsés.

Per tant, era una operació que calia fer amb molta atenció. De fet, en castellà un penyal escarpat rep el nom de *risco* ("cingle", en català).

Arriscar és prendre un risc, exposar-se un mateix o a altres persones a pèrdues potencials.

Un dels elements que hi intervé és el temps. Per definició, el temps i la quantitat de risc són inversament proporcionals, de tal manera que, quan augmenta el temps que és probable que trigui a aparèixer un dany, menor serà el risc i, al contrari, com menys temps, major serà el risc.

Posem un exemple: «*En dues aules hi ha dos alumnes que tracten de copiar. En la primera, el professor aixeca els ulls del diari cada vint segons. En la segona, el professor aixeca els ulls del diari cada quaranta segons. Per tant, el risc de copiar és més elevat per al primer alumne que per al segon*».

Per tal d'avaluar el risc, però, ens falta parlar d'una altra variable, que és la quantitat de dany d'un fet determinat, de tal manera que, a igual temps en aparèixer el dany, el que generi més dany serà de més risc.

Tornem a l'exemple anterior i afegim aquesta nova variable: «*Hi ha dos professors, un a cada aula, que aixequen el cap del diari cada quaranta segons. L'un, si t'enganxa, et suspèn, mentre que l'altre només et baixa un punt. Així, el risc de copiar és més elevat amb el primer dels dos professors*».

Després d'haver parlat breument de totes les variables podem definir el risc:

- **RISC:** Capacitat de dany (personal i material) d'un fenomen en relació amb el temps.

Aquesta definició ens apropa a la que proposa l'Organització de les Nacions Unides (ONU), la qual tracta de ser al màxim d'operativa i matemàtica:

- El risc és el producte de la probabilitat d'ocurrència d'un desastre (perillositat) per la vulnerabilitat en tant per un i l'exposició (nombre de víctimes).

La vulnerabilitat s'entén com la susceptibilitat que tenim de ser víctimes d'un accident.

Així, per exemple, els nens i els avis són més susceptibles de tenir la grip que la gent jove o de mitjana edat i, per tant, diem que els nens i els avis són més vulnerables al virus de la grip.

La vulnerabilitat no és una característica intrínseca del problema, sinó de la nostra (poca) capacitat per controlar aquest problema.

Així, per exemple, si portem el cinturó de seguretat cordat correctament, en les mateixes condicions que una persona que no el porti tenim menys risc de patir danys, ja que tot i que la perillositat (que resideix en la situació) és la mateixa, la vulnerabilitat (que té a veure amb la quantitat de mal que es pot fer la persona) és més baixa.

La fórmula del risc

- Com més dany, més risc
- Com menys temps a aparèixer, més risc

$$\text{Risc} = \text{Perillositat} \times \text{Vulnerabilitat}$$

El que passa és que, en general, tendim a prendre riscos d'una manera força particular. Comprem loteria pensant que ens pot tocar, però, en canvi, quan conduïm, difícilment pensem que *ens pot tocar*. És a dir, les persones tendim a maximitzar la probabilitat que ens toqui alguna cosa bona i a minimitzar la probabilitat que ens en toqui alguna de dolenta.

Un dels problemes que ens podem trobar com a societat és que traiem l'estímul per tal d'evitar el risc, sobretot pel que fa als nens i nenes, a les noves

generacions, tenint-los a vegades en una gàbia de cristall, de tal manera que els infants no s'acostumen a decidir, a valorar, a arriscar, etc. fins que són massa grans com per poder continuar tenint-los protegits i, aleshores, de cop i volta, es troben que han de decidir per ells mateixos... Cal que els infants i els joves s'acostumin a valorar el risc, perquè és la manera de poder aprendre a valorar-lo correctament.

Hem dit que el risc funciona com una loteria i que funciona també com un procés de presa de decisions. Ambdues perspectives pertanyen a diferents teories sobre el risc.

A continuació, recorrerem les diferents teories sobre el risc i la seva percepció, i cap al final d'aquest bloc temàtic tornarem a parlar sobre l'anàlisi de les causes dels accidents i els factors de risc.

CAPÍTOL 9

**Les teories sobre el risc
i la seva percepció**

Dediquem el capítol a recórrer les principals teories relacionades amb el risc, com són la teoria de la presa de decisions, la teoria de la utilitat esperada, la teoria prospectiva, la teoria de l'amenaça–evitació, la teoria de l'acció raonada, la teoria de la conducta planificada, el *locus of control* o lloc de control, la percepció de risc en el model de risc-zero o la percepció del risc en la teoria homeostàtica del risc (THR). Acabarem el capítol veient com l'edat, el sexe i l'experiència juguen com a variables en la percepció del risc.

9.1 Teories del temps per al contacte

Un dels primers plantejaments que es van fer sobre la prevenció d'accidents partia d'elements d'anàlisi propers a la percepció, a l'escola gestàltica. El principi és simple: si es produeix un accident, és perquè un mòbil (persona o vehicle) xoca amb un altre element (un vehicle, per exemple, que atropella un vianant), i no ha estat a temps de poder-ho evitar.

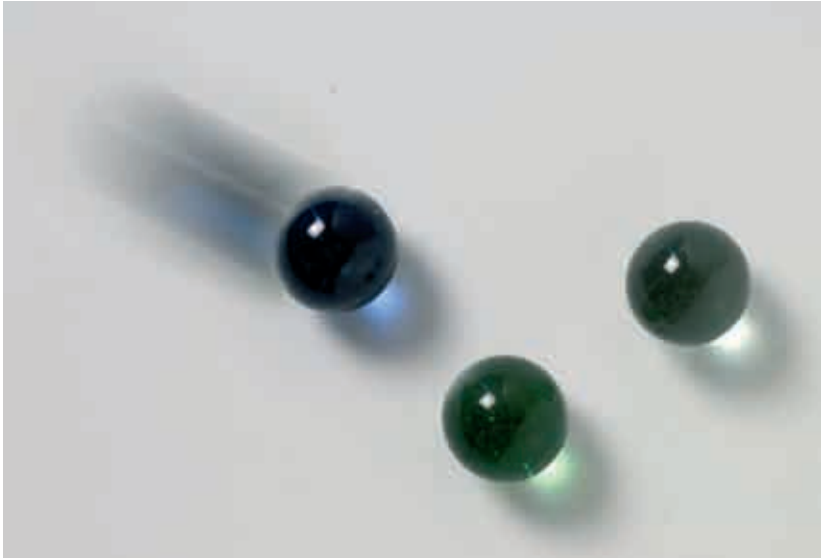


Per tant, es tracta d'estudiar aquest temps que hi ha des que apareix la situació fins que es produeix l'accident. A aquest temps se l'ha anomenat *temps per a la col·lisió*, *temps per al contacte* o *temps d'arribada*, i se sol descompondre en *temps de reacció* i *temps de frenada*. Aquest enfocament ha estat molt utilitzat tant en la conducció com en el món de l'esport, i en

ambdós casos apareixen resultats similars. Seguint A. Egea podem extreure dues conclusions principals d'aquests estudis:

- Tendim a pensar que la distància i/o el temps necessari per parar (o evitar la col·lisió) és menor del que realment necessitem.

És a dir, que tendim a pensar que ens aturarem abans del que ho farem realment.



- Per sobre de 2-3 segons, els judicis perceptius dels subjectes tendeixen a ser poc precisos.

És a dir, que per sobre dels 2-3 segons ens costa molt més calcular el temps que, per exemple, trigarà un tren a arribar al pas a nivell.

A aquests estudis cal afegir aquells que han agafat com a objecte central el temps de reacció. Així, s'ha determinat que abans que el subjecte pugui donar una resposta, hi ha un temps de latència –o temps de procés– variable per a cada individu. Aquest temps de resposta depèn també del nombre d'estímuls que poden aparèixer, així com del grau d'incertesa que tenim al voltant de la seva aparició.

Per exemple, si anem conduint per un poble i veiem que uns metres més enllà una pilota arriba a la calçada, pensarem que possiblement un infant anirà corrents a buscar-la, i aleshores augmentarem el grau d'atenció. Conseqüentment, en augmentar el grau d'atenció, el temps de reacció disminueix. Si no haguéssim vist la pilota, sens dubte el temps de reacció hauria estat superior.

Ara bé, si mentre conduïm veiem, a més a més de la pilota, tres persones grans a llocs diferents que volen travessar, una moto per darrere que es comporta estranyament, el camió del costat que posa l'intermitent i un semàfor que està verd fa estona i que pot canviar de color en qualsevol moment (és a dir, un augment del nombre d'estímuls), el temps de reacció augmenta. En resum, quan ens trobem en una situació on s'incrementa el nombre d'estímuls davant dels quals hauríem de respondre de forma diferent, augmenta la incertesa i, amb aquesta, augmenta també el temps de reacció, ja que hem de combinar diferents solucions que poden ser adequades per a una de les situacions però no per a les altres.

Un altre fenomen estudiat des d'aquest punt de vista és l'adaptació a la velocitat:

Després d'un període prolongat de conducció en autopista o autovia, si per alguna circumstància, per exemple un avançament, augmentem la velocitat, tendim a mantenir aquesta velocitat sense ser-ne conscients. Es tracta d'un fenomen fisiològic conegut com adequació a l'estímul. Els nostres receptors neuronals van enviant informació redundant al cervell, i aquest, com que no nota canvis en l'estímul, se centra en altres coses. Per tant, manté la nova velocitat.



Podem trobar exemples quotidians on també és aplicable aquest fet. Així, per exemple, quan entrem en un despatx podem sentir el soroll del ventilador de l'ordinador, però després d'unes hores, només el sentim si ens aturem i tractem de posar-hi atenció.

En la velocitat aquest fenomen funciona d'una manera anàloga: quan ens acostumem a una velocitat determinada, accelerem de forma no conscient una mica més compensant la pèrdua d'estimulació (ens sembla que anem més a poc a poc perquè ja ens hem habituat o acostumat a aquesta velocitat en concret, i per això prenem la decisió d'accelerar).

9.2 Teories de la presa de decisions

Imaginem que un jove de 16 anys va amb ciclomotor fins a l'institut i comença a ploure. Davant d'aquesta situació, aquesta persona podria pensar dues coses ben diferents: «millor accelero que sinó em mullaré» o «com que plou, el terra està mullat, i amb el terra mullat, la moto pot derrapar amb més facilitat i, a més, augmenta la distància de frenada».

Probablement pot pensar simultàniament les dues coses. Ara bé, aquest pensament sovint no és conscient, és a dir, que el subjecte ho pensa però no s'adona que ho pensa, és un pensament automàtic.

És clar que pensarà una cosa o altra també condicionat per una colla de factors externs i interns. La conducta del subjecte dependrà d'allò que el subjecte llegeixi de l'entorn, fora d'ell, i d'allò que el subjecte llegeixi dins d'ell mateix. Aquesta part que el subjecte llegeix dins d'ell mateix l'anomenem actitud.

Adonar-nos del que pensem, de les nostres actituds, dels nostres pensaments automàtics, és una de les millors vies per poder canviar la nostra acció.

Ja hem vist que una actitud és una disposició d'ànim que es manifesta exteriorment, una tendència que, sense pressió, esdevindria conducta.

I sembla clar també que la presa de decisions que antecedeix la conducta està, per tant, influïda per la percepció, les emocions i l'actitud, entre altres factors.

A continuació citarem algunes de les teories que tenen a veure amb la presa de decisions i la percepció per tractar d'entretenir-nos més en les teories d'anàlisi del risc.

9.3 Teoria de la utilitat esperada

És comú afirmar que l'ésser humà és racional i que, per tant, pren les decisions d'una manera racional. En canvi, l'experiència ens diu que, a vegades, encara que si féssim una anàlisi racional hauríem de prendre una determinada determinació, quan decidim ho fem des d'un altre punt de vista diferent.

Ens hauríem de moure, per tant, des d'allò que s'anomena la teoria de la utilitat esperada, que, explicada d'una manera un xic simplista, vol dir que és de suposar que escollirem aquella acció que ens reporti més guanys.

Seguint aquest esquema, tendim a preferir un guany immediat que no pas un guany a llarg termini. Per això, la mandra de cordar-se el cinturó, per exemple, pot més que el benefici que pensem que podem obtenir a fer-ho. Un exemple encara més clar té a veure amb els nens i la cadireta. Així, si preguntem als pares si cal portar els nens ben cordats a la cadireta, ens diran tots que sí. Però quan el nen comença a remugar, no se'l vol cordar (o se'l descorda, directament), el pare prefereix el guany immediat, és a dir, evitar el conflicte, que el guany a llarg termini (i més improbable), que és col·locar correctament l'infant a la cadireta per evitar les conseqüències de l'accident.

9.4 Teoria prospectiva

Dos dels investigadors que han estudiat aquest tema són Kahneman¹ i Tverski, els pares de la teoria prospectiva (1979). Segons ells, prenem decisions en situacions d'incertesa com si fóssim irracionals, de tal manera que jutgem les coses no en si mateixes sinó amb relació al context en el qual ens trobem, tot i acceptant un nivell de referència que prenem com a punt de partida (com a línia base). És aquest punt de referència el que utilitzem per definir els guanys i les pèrdues. Aquest punt de partida varia entre individus i varia amb el temps dins del mateix individu. La teoria diu que el benefici, la utilitat o la felicitat percebuts vénen en funció dels guanys o les pèrdues obtinguts, i no en funció de la riquesa neta després de decidir, és a dir, que valorem les coses en funció del canvi que suposen i no en funció de l'estat final. Per exemple, si el nostre equip de futbol disputa un partit i perd 2 a 5, acceptarem millor si marquen dos gols quan el resultat és de 0 a 5 que no pas si anàvem 2 a 0 i l'equip contrari remunta el partit, tot i que el resultat és el mateix.



El mateix passa en situacions de trànsit. Per exemple, si un conductor viatja a una velocitat mitjana de 100 km/h però va més a poc a poc al final del trajecte, tendirà a viure la situació com una pèrdua de temps i tractarà de córrer més i se sentirà més irritat. I, per tal de compensar aquesta situació, és més probable que assumeixi riscos més alts.

Així mateix i si, com dèiem, partim de la base que actuem en funció de com actuen els altres (per comparació), el fet de veure un vehicle que va més de pressa que nosaltres, o de veure algú que travessa en vermell el pas de vianants, fa que ho visquem com una pèrdua i no com un guany, de tal manera que això ens incentiva a accelerar el nostre vehicle o a travessar el carrer, no després d'haver avaluat el risc, sinó per pura insatisfacció en comparar-nos amb la situació de l'altre.

¹ Kahneman va néixer el 1934 a Tel-Aviv, Israel. Va guanyar el premi Nobel d'economia (2002) pel seu model d'integració de l'economia i la psicologia en el judici humà i la presa de decisions en condicions d'incertesa.

En resum, que interpretem les coses com a guany o pèrdua comparant-les amb l'estat immediatament anterior i comparant-nos amb els altres.

9.5 Teoria de l'amenaça-evitació

Aquesta teoria, proposada per Fuller (1984), tracta d'explicar la conducta de risc des de la teoria de l'aprenentatge per reforç: aprenem a arriscar-nos en funció de les recompenses i els càstigs que ens arriben a partir de la nostra conducta, de tal manera que si arriscar-nos té conseqüències positives, és més fàcil que seguim arriscant-nos, mentre que si la conseqüència és negativa, és més fàcil que no tornem a arriscar-nos.



Des del punt de vista de Fuller, la conducta no arriscada no es veu reforçada, mentre que el guany de la conducta inapropiada es produeix immediatament. Les conseqüències negatives, pel fet de tenir una baixa probabilitat d'ocurrència (des d'un punt de vista estrictament estadístic), són poc reforçants per canviar la conducta.

L'estalvi de temps a travessar un semàfor en vermell, per exemple, és un reforçador d'aquesta conducta. O, si travessem el carrer fora del pas de

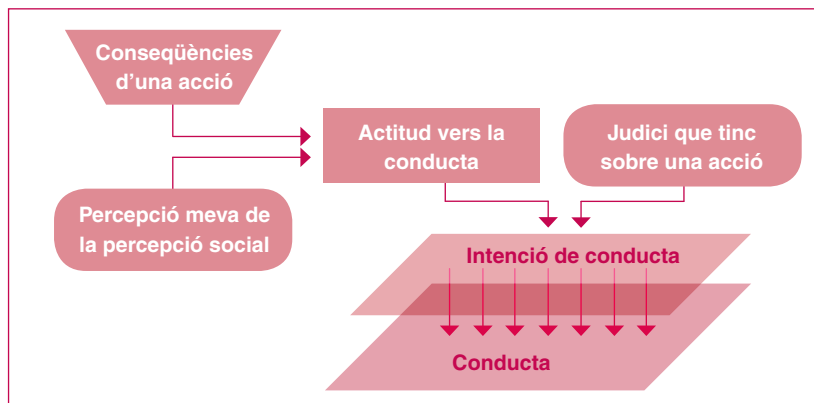
vianants d'una manera reeixida, ens reforça el fet de seguir-ho fent. Segons l'autor, aquesta conducta ens fa sentir *hàbils* i ens estalvia temps, i això ens recompensa.

En cert sentit, la majoria de vegades que hem adoptat una conducta anticipatòria de minimització del risc hem vist com el perill no apareix (quan disminuïm la velocitat davant d'un pas de vianants, per si ens surt algú, per exemple), de tal manera que tendim cada vegada més a escollir conductes per esquivar l'accident que conductes per evitar que aquest es produeixi.

9.6 Teoria de l'acció raonada

Aquesta teoria es planteja la causa de la conducta i s'interessa per aquelles que estan sota el control individual. La majoria de conductes viàries responen a aquest patró.

Des de la teoria de l'acció raonada, la causa més immediata de la conducta és la intenció de la seva realització, i aquesta intenció es troba determinada per l'actitud vers la conducta i el judici que tinc sobre una acció. L'actitud vers la conducta és la combinació entre les conseqüències conegudes d'una acció i quina pensem que n'és la percepció social.



Imaginem que sóc a una ciutat estrangera a punt de travessar un pas de vianants. El semàfor està vermell. La meua conducta (travessar en vermell o no) depèn en gran mesura de què és el que jo vulgui fer (intenció de conducta). La meua intenció de conducta depèn de com consideri jo aquella acció, del judici que en tingui, i de la meua actitud vers la conducta. La meua actitud d'esperar el verd per travessar depèn de quines pensem que poden ser les conseqüències de no esperar (si em poden atropellar, si em poden

sancionar...). També depèn de què és el que penso que els altres pensen que està ben fet (si en aquella societat es respecten més o menys els semàfors).

9.7 Teoria de la conducta planificada

Algunes conductes no aconsegueixen tots els requisits que demana la teoria de l'acció raonada, ja que per dur-se a terme necessiten una conducta cooperativa. Per solucionar aquesta mancança, neix la teoria de la conducta planificada d'Azjen.

Imaginem una escena en què algú està parat al semàfor del pas de vianants i veu com els cotxes comencen a venir des de l'altre carrer. Aquesta persona calcula la velocitat a la qual creu que vénen els vehicles, calcula la velocitat a la qual ha de travessar el carrer i, finalment, decideix que té temps de passar.

El fet que el subjecte pensi que pot –o no– realitzar una acció amb èxit és determinant per a la seva realització, de tal manera que el judici sobre la nostra pròpia capacitat és determinant per a la realització d'una conducta, fins i tot més que la nostra actitud o la percepció de perill que tinguem o les normes socials establertes.

I precisament l'excés de judici positiu sobre les pròpies capacitats és una de les causes de bona part dels accidents.

9.8 El *locus of control* o lloc de control

Un autor clàssic, J. Rotter, va dissenyar una teoria molt suggeridora que partia de l'afirmació que les persones tenim un centre de decisió que situem dins o fora de nosaltres. Així, tenim contraposats *control intern* i *control extern*.

El concepte de control intern/extern forma part de la teoria de l'aprenentatge social de Rotter, i un dels elements més importants en aquesta teoria són les expectatives.

Específicament, el *locus of control* fa referència a la mesura en què un individu creu controlar la seva pròpia vida i les coses que li succeeixen, si pensa que bàsicament ell és el responsable o hi ha algun factor aliè. L'exemple més clar d'això fa referència als exàmens. Així, hi ha gent que diu *he suspès* i gent que diu *m'han suspès*. Aquest fet està relacionat amb una de les teories de funcionament de les actituds anomenada teoria de l'atribució, que diu que tendim a atribuir l'èxit a causes internes i el fracàs a causes externes. Així, si evitem un accident tendim a pensar que és per la nostra perícia, mentre que si l'accident es produeix tendim a pensar que la culpa és de l'altre.

La teoria del *locus of control* és molt suggeridora, però és difícil definir amb precisió instruments que permetin mesurar-la d'una manera estable. De tota manera, és una teoria que se segueix utilitzant. Un lloc de control més intern tendirà a considerar la pròpia conducta com a més controlable, perquè si el resultat de la nostra conducta és responsabilitat nostra, també ho són els factors que la generen.

9.9 Dependència i independència de camp de Witkin

La teoria del *locus of control* sovint s'ha relacionat també amb la teoria de dependència i independència de camp de Witkin. Segons aquest autor, la població es pot classificar en funció del seu estil cognitiu, on es valora si el subjecte es fixa més en variables de tipus intern (sensacions físiques, per exemple) o de tipus extern (la velocitat a la qual passen els cotxes en direcció contrària, per exemple). Així, la gent amb dependència de camp tendeix més a deixar-se menar per factors externs, com és la velocitat relativa dels objectes (la velocitat a la qual sembla que passen). Això ens permet, per exemple, crear barreres òptiques que facin que el conductor tingui una major percepció de perill, com són, per exemple, les rotondes elevades.



9.10 La percepció del risc en el model de risc-zero

Els pares d'aquesta teoria, Näätänen i Summala, la van desenvolupar a partir de la meitat dels anys setanta. De la mateixa manera que en el model de Wilde, que després veurem amb més deteniment, consideren que l'usuari de la via (vianant, conductor o passatger) té un propòsit, una intenció, uns objectius que vol aconseguir. La utilització de la via, per tant, no és un fi en si

mateix, sinó una estratègia per obtenir alguna cosa, un mitjà de desplaçament per arribar a algun lloc.

Segons ells, és el mateix usuari qui defineix el nivell d'exigència en funció de les seves decisions. Així doncs, és el subjecte –i ningú més– qui decideix lliurement travessar amb el semàfor en verd o en vermell, la velocitat a la qual vol anar, si es cordarà el casc o no, etc. És per això que consideren que els motius i les emocions tenen tanta importància a l'hora d'explicar el comportament de les persones en la conducció (comportament viari).

Els punts clau d'aquesta teoria són els següents:

- 1) Hi ha dos tipus de motius en les activitats de conducció que cal que estiguin en equilibri per mantenir-nos dins d'uns límits acceptables de risc:
 - a) Els **excitatus**, que en general impulsen la conducta a ser més arriscada.
 - b) Els **inhibitoris**, que ens porten a adoptar decisions que normalment són comportaments més prudents.
- 2) El motiu bàsic de la conducció és arribar de forma segura a la destinació. Malgrat això, hi ha altres tendències (excitatives) que ens porten a adoptar comportaments amb més risc, com poden ser les següents:
 - Pressió pel propi objectiu del desplaçament: la pressa.
 - Emocions relacionades amb l'activitat de la conducció i les pròpies del subjecte: irritació per un avançament que ens han fet, tendències agressives del conductor.
 - Models de conducta sobre què vol dir *conduir bé*, tant dels mitjans de comunicació com dels altres usuaris.
 - Grau d'exhibicionisme i autoafirmació, que, en la mesura que són més alts, afavoreixen un comportament més arriscat.
 - Grau de plaer que el subjecte obté del tipus de conducció que fa, tranquil·la o arriscada.
 - Atracció pel risc i per les sensacions intenses que es deriven d'una conducció *esportiva* o arriscada.
- 3) Al mateix temps que es donen aquests motius excitatius, se'n donen també d'altres d'inhibitoris com a mecanisme compensador.



Així, és com si portéssim un mecanisme de control del risc que anomenem *monitor de risc subjectiu*. Aquest mecanisme té una base biològica i prepara l'organisme per donar una resposta. Aquesta preparació de la resposta permet *anticipar* el que pot passar i s'activa quan el subjecte sent que no té tot el control que desitjaria sobre l'acció, fent disminuir mitjançant la nostra conducta el risc que estem experimentant. Per tant, el monitor de risc subjectiu tracta que adoptem una conducta més segura quan avalua el nivell de risc com a excessiu.

Segons sembla, hi ha un llindar de la percepció del risc, de tal manera que si ens hi mantenim a sota, no hi ha resposta, però quan el passem, independentment de quant el passem, es produeix una resposta inhibidora immediata (frenar, per exemple).

Es pot acceptar un cert grau d'incertesa en el canvi d'estat.

Si ens movem per sota del llindar, aleshores el risc percebut pel subjecte és proper a zero.

- 4) A vegades, aquest equilibri entre els motius excitatius i els inhibitoris es trenca. Els elements que el poden trencar poden ser l'habitució a una velocitat, la millora de les habilitats de conducció, etc.

Aquests elements provoquen que els usuaris s'adaptin al risc. Això fa que normalment acceptem uns nivells de risc massa elevats que faciliten l'aparició dels accidents.

Els subjectes podem mantenir aquest nivell de risc perquè pensem tenir un determinat marge de seguretat, que actua com un acordió, evitant l'accident. Hi ha un marge de seguretat en el qual ens sentim còmodes, però, donat el cas, el podem reduir.

El problema és que ens acostumem també a la seva reducció, i en acostumar-nos-hi, deixem de percebre el risc i tornem, per tant, des de la nostra subjectivitat, al risc-zero.

Adeqüem el *marge de seguretat* al nostre estat interior i al context, de tal manera que seguim percebent el risc com a zero.

Aquest coixí, aquest marge de seguretat, el podem mesurar en temps (temps per a la col·lisió) o en espai. Diferents estudis estan d'acord a considerar que els subjectes tendeixen a mantenir sempre el mateix coixí de seguretat, adequant-lo a les circumstàncies del trànsit.

Així, si estem cansats, tractem d'augmentar el nostre *coixí de seguretat* anant més a poc a poc, o augmentant la distància de seguretat en cas de pluja.

En definitiva, estem adaptant la nostra conducció a la percepció que tenim de la situació de risc.

Teoria del risc-zero (Näätänen i Summala)

Ens motiven dos tipus de forces:

- Forces excitatives del risc (que ens fan córrer).
- Forces inhibidores del risc (que ens fan frenar).

Encara que els subjectes valoren correctament les conseqüències dels accidents, no valoren correctament la probabilitat que aquests passin.

Normalment funcionem amb la idea que el risc és zero.

Només quan el risc és molt alt entra en funcionament el monitor de risc, el qual ens fa modificar el comportament.

Tenim un coixí de seguretat que ens permet disminuir el risc.

I això ens porta a la darrera teoria que analitzarem en aquest capítol, teoria molt criticada i valorada al mateix temps.

9.11 La percepció del risc en la teoria homeostàtica del risc (THR) de Wilde

La teoria de l'homeòstasi del risc (THR) sorgeix com una teoria sobre com prenen les decisions els usuaris del trànsit.

Els seus postulats són els següents:

1. En un determinat moment, tenim un nivell escollit (conscientment o no) de risc d'accident. És un nivell que escollim, tolerem, acceptem, preferim o desitgem. Aquest nivell escollit d'accident és una maximització del risc òptim que el subjecte escull. Així, el que fem és un càlcul dels guanys que obtindrem si adoptem una determinada conducta menys els costos que ens pot reportar, en termes de probabilitat d'ocurrència, considerant com ens desplaçem, per on i durant quant espai.

Balanç del risc

Beneficis esperats d'alternatives de conducta de risc

guanyar temps, impressionar els altres, provar la pròpia habilitat

Costos esperats d'alternatives de conducta de risc

despeses de reparació, recàrrecs en l'assegurança per ser culpable d'un accident, multes per infracció

Beneficis esperats d'alternatives de conducta segura

descompte en la quota de l'assegurança per ser un conductor lliure d'accidents, donar exemple als altres, sentir-se bon ciutadà, no patir estrès

Costos esperats d'alternatives de conducta segura

sentir-se incòmode amb el cinturó de seguretat, ser qualificat de covard pels amics, arribar tard a una cita

2. Hi ha quatre aspectes que influeixen en el nivell escollit de risc d'accident:
 - a. Beneficis esperats de la conducta perillosa
 - b. Costos esperats de la conducta perillosa
 - c. Beneficis esperats de la conducta prudent
 - d. Costos esperats de la conducta prudent
3. Experimentem en un moment determinat i en una circumstància de trànsit concreta un risc determinat. La percepció d'aquest risc és subjectiva i depèn del següent:
 - a. De la persona i les seves experiències, l'edat, la sensibilitat, la percepció i la pròpia habilitat, etc.
 - b. De la velocitat a la qual ens movem, la trajectòria que seguim (els revolts que ens fa fer la carretera).
 - c. Sobretot, de com llegim les trajectòries i les velocitats dels altres, comparades amb l'ambient físic (l'amplada de la carretera, el temps que fa, etc.) en aquell moment i lloc concrets.

Tot i que el risc (que t'engampin copiant en un examen, de tenir un accident, que pugui la hipoteca, de tenir un infart, etc.) pot ser un risc objectiu, el que realment importa és el risc percebut pel mateix subjecte, ja que és el que condiona la seva conducta.

Com que conduir és en gran mesura una conducta automatitzada, en general no som conscients de quin és el grau de risc que acceptem i, per tant, pot estar en el *zero psicològic*, tal com preconitzava la teoria anterior.

4. L'usuari va comparant el seu nivell de risc escollit amb el nivell de risc que està experimentant, de tal manera que ajusta el seu comportament perquè la diferència sigui mínima. Això ho fem d'una manera automàtica o semiautomàtica, preconscient.
5. El subjecte prendrà decisions en un dels tres nivells, que Wilde anomena *estratègic*, *tàctic* i *operacional*. Des d'un punt de vista energètic, el nivell operacional és el més barat, ja que requereix menys capacitat d'abstracció, és purament d'habilitat. L'estratègic, en canvi, vol dir pensar on hem d'anar i com ho hem de fer per anar-hi.
6. Podem observar grans diferències entre els subjectes a l'hora de poder solucionar la diferència entre el risc percebut i el risc escollit. Aquestes diferències tenen a veure, entre altres coses, amb aspectes del caràcter i amb l'experiència.

7. Vistes les diferències individuals en l'habilitat de detectar el perill i d'avançar-s'hi, alguns usuaris prenen un risc superior al que haurien d'acceptar i, per tant, tenen un risc d'accident superior a altres usuaris, tot i acceptar el mateix nivell de risc.

Així doncs, i a diferència del que ens deia la teoria del risc-zero, quan l'usuari tria ajustar la seva conducta, no tria ajustar-la al risc zero, sinó a aquell nivell que creu acceptable. Si això és així, aleshores tendim a mantenir el risc acceptat com a constant.



- El risc desitjat o acceptat es converteix en un **patró estable d'acceptació del risc**, en un **estàndard personal de risc desitjat**.
- El risc acceptat és força estable en el temps. Varia principalment amb els canvis d'estil de vida (edat, tenir fills, etc.) i amb la pròpia experiència.

Més és menys?

Cas 1

- Arribo just a final de mes
- Rebo un augment de sou
- Com que sé que m'han augmentat el sou, penso que no he de controlar tant
- Em permeto el luxe de disminuir el control de les despeses
- Augmento les despeses

Cas 2

- Cal augmentar la seguretat
- Em compro un cotxe amb coixí de seguretat, barres antibloqueig, dispositiu de frenada antibloqueig, etc
- Tinc una percepció de major seguretat
- Puc permetre'm el luxe d'anar més ràpid en els revolts

Com que el risc acceptat és constant, aleshores, si fa mal temps, per exemple, tendim a disminuir la velocitat, de tal manera que el nivell de risc acceptable estigui dins dels nostres límits tolerables.

Ara imaginem el cas contrari. Un senyor es compra un cotxe nou, amb coixí de seguretat (*airbag*), ABS i tot un seguit de sigles més que se suposa que fan que no pugui prendre mal.

Abans, amb el cotxe anterior (atrotinat, que tremolava quan corria), es desplaçava a 120 km/h.

A quina velocitat es desplaça amb el cotxe nou i amb més sistemes de seguretat?

Seguint la teoria de Wilde², com que el nivell de risc acceptat és sempre el mateix, en principi, el que farà aquesta persona amb el cotxe nou és compensar el risc que ha deixat de tenir anant més de pressa.

El mateix passa amb algunes millores a les carreteres, on a vegades no baixa el nombre d'accidents. Fins i tot pot pujar si baixa la percepció del risc de forma desproporcionada.

- Un conductor va sense presses per l'autopista. La seva intenció és mantenir-se dins dels límits permesos i per això va a 120 km/h. A aquest punt l'anomenem *punt d'ajustament* i ve controlat conscientment o inconscientment pel conductor.
- Quan el conductor veu que va més de pressa del que vol, o per exemple, si acaba de presenciar un accident, aixeca el peu de l'accelerador o frena.
- Si se li apropa un camió, o un cotxe de categoria menor el vol avançar, probablement el conductor accelerarà.
- Quan desapareix la pressió externa, la tendència serà recobrar l'homeòstasi, l'equilibri.

Des del marc d'aquesta teoria, per tant, es tracta d'ajudar la gent per tal que acceptin menys risc del que estan acceptant, perquè sinó, justament per aquest efecte de compensació, seguiran assumint el mateix risc.

- Actuem en funció del risc percebut.
- Les millores en els vehicles i en les carreteres ens fan disminuir la percepció del risc.
- Com que estem habituats a un cert nivell de risc, compensem les millores en els vehicles i en les carreteres assumint més risc.
- La nostra conducta de risc no canviarà tret que estiguem motivats a variar la quantitat de risc que estem disposats a assumir.

I això és l'homeòstasi³ del risc, de tal manera que aquest equilibri entre els factors interns i externs es manté.

² La teoria de G. Wilde segueix sent un punt de referència en la comprensió del funcionament del risc en la conducció.

³ Homeòstasi: Procés regulador dels éssers vius que equilibra els factors interns d'acord amb les influències externes.

A aquesta lectura individual, cal afegir-hi una lectura global, de tal manera que la percepció sobre la quantitat d'accidents fa de *feedback* als ciutadans i influeix en la quantitat de risc que estan disposats a acceptar. Evidentment, no és un *feedback* directe, sinó retardat en el temps.

Reduir accidents és reduir el grau de risc tolerat per la població

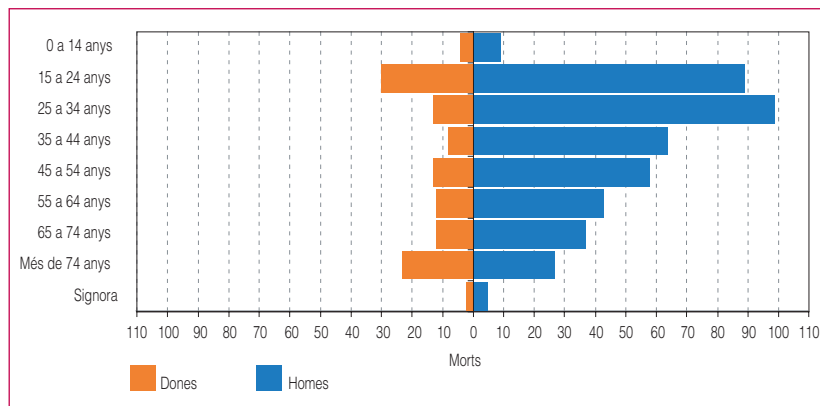
La THR és un dels models més sistemàtics i complets a l'hora d'explicar com la percepció del risc influeix en la conducció, tot i que ha rebut crítiques molt considerables, no sempre ben fundades. Algunes de les crítiques assenyalen, per exemple, que la teoria deixa fora elements tan importants com el plaer de la conducció, les emocions, etc.

Probablement, la lectura homeostàtica és simplista en alguns aspectes, i un xic mecanicista, quan els accidents són una cosa poc freqüent i incerta, però es tracta d'una aportació molt significativa.

9.12 Edat, sexe i experiència en la percepció del risc

Com a conductors i com a professionals, els formadors en mobilitat segura es pregunten sovint si existeixen diferències significatives entre els conductors i quines són aquestes variables que les poden descriure. Així, es pregunten si hi ha diferències per raó del sexe, de l'edat, de l'experiència, etc.

Edat i sexe de víctimes mortals. Catalunya, 2005



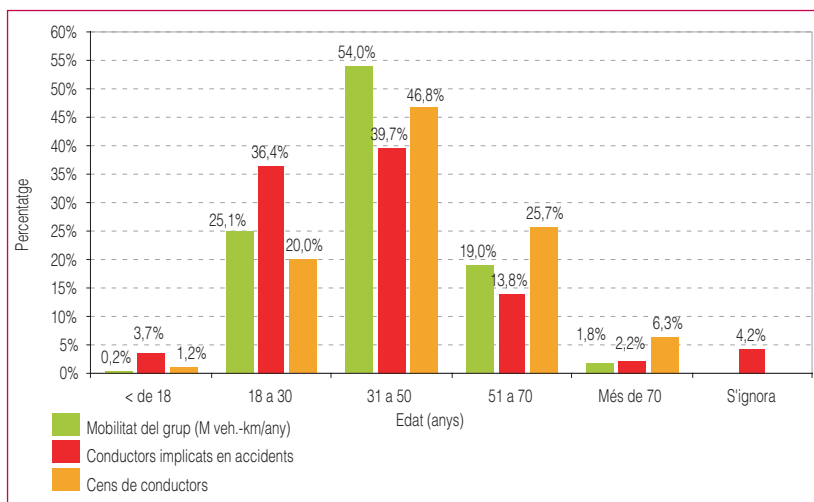
Sembla que, respecte del sexe, els homes tendeixen més a infravalorar el risc i a tenir més confiança en la pròpia habilitat que les dones.

Una altra cosa seria preguntar-nos fins a quin punt això està lligat a aspectes de tipus cultural o és una variable *per se*. En tot cas, sembla que la tendència hi és.

Una altra variable clàssica és l'edat. Sembla que els joves perceben menys risc en les mateixes accions (i, per tant, també en el trànsit) que les persones més grans que ells.

Altres estudis apunten que tant els menors de 25 anys com els més grans de 55 anys responen més lentament davant de perills potencials que no pas la gent d'edat intermèdia. La causa d'aquesta diferència, però, sembla no ser la mateixa. En la gent gran sembla estar lligada a un augment del temps de reacció, mentre que en els joves, sembla relacionada amb la manca d'experiència.

Distribució dels/de les conductors/ores implicats i del cens de conductors/ores per edat. Catalunya, 2005



Font: Exposició al risc a la xarxa viària catalana. Servei Català de Trànsit. 2006 i DGT

Creuant les dues variables, sembla que els homes joves tenen una percepció del perill menor que les dones i els homes més grans.

El que passa és que sovint és difícil determinar el pes específic de cada variable. Edat i experiència solen anar juntes, i és difícil de veure l'efecte de cadascuna.

Els estudis trobats apunten que, a igual edat, els conductors amb menys experiència (mesurada en quilòmetres recorreguts) detecten un major risc en les mateixes situacions que la gent amb més experiència. Sembla també que els conductors de més edat perceben més risc en les situacions noves que els conductors més joves. Això, acompanyat de la recerca de noves experiències a què semblen tendir els joves, fa que aquests siguin

més propensos a avaluar les situacions no familiars com de menys perill, de manera que poden tenir més fàcilment errors de càlcul i, per tant, accidents.



CAPÍTOL 10

**De les teories sobre
el risc als factors
personals de risc**

El concepte *factor de risc* ens permetrà definir conductes que comporten risc, conductes de risc i conductes segures. Això ens conduirà a classificar la prevenció en tres tipus. Discutirem també quins són els elements a incloure perquè puguem considerar que fem prevenció, i acabarem presentant els *factors personals de risc* que apareixen a la *Guia per a la mobilitat segura* (GEMS), definint-los i relacionant-los amb les edats corresponents.

Ens preguntàvem per què la gent té accidents, i això ens ha portat a parlar sobre què és el risc i quines són les teories que n'expliquen el funcionament i la percepció.

Hem vist diferents teories sobre el risc i hem aprofundit més en la del risc zero i la de l'homeòstasi del risc.

Però per poder intervenir des d'un punt de vista didàctic, encara ens queda veure quins elements componen aquesta percepció del risc i de quina manera podem treballar-hi.

La percepció del risc ve condicionada per l'estat d'ànim, pel que pensem, pel que sentim... No només té una part específica de pura percepció del risc sinó que també està relacionada amb les emocions, les actituds, els coneixements i les habilitats i, per tant, canvia en funció del temps i en funció del moment.

10.1 El concepte de factor de risc

Imaginem la situació següent:

«Entrem a casa i observem que:

- *Hi ha una paella amb oli roent al foc, sobre de la placa vitroceràmica, i en uns segons l'oli es pot incendiar.*
- *Algú ha deixat la planxa endollada sobre d'una camisa de seda, que està a punt de cremar-se.*
- *La cortina és sobre de l'estufa elèctrica i comença a sentir-se olor de so-carrim.*
- *Surt un fum sospitós de la pantalla de l'ordinador.*
- *Hi ha un cable mig pelat a terra. Està mal connectat i en surten guspises.*
- *L'escalfador del bany marca amb escriu la zona vermella».*

Com hauríem d'actuar davant d'aquest conjunt de situacions? Què és el que hauríem de fer primer? Apartar la paella del foc? Desconnectar el cable mal connectat? Apagar l'escalfador? Bufar a la pantalla de l'ordinador per veure si encara treu fum? Apartar la cortina?

Si apago l'ordinador, se'm crema la cortina. Si apago la vitroceràmica, em quedo sense camisa. Si desconnecto el cable mal endollat, em quedo sense aigua calenta al bany... Si fem alguna de les diferents coses que apuntàvem anteriorment, els altres problemes segueixen sense resoldre's.

Potser hi ha una solució més sàvia que les anteriors i a la vegada més simple, en la qual ja deuen haver pensat. En aquest cas concret, tots els problemes plantejats tenen un mateix element en comú: l'electricitat. Potser el més savi és apagar l'interruptor general de la llum, perquè d'aquesta manera desconnectem tots i cadascun dels electrodomèstics.



Apagar l'interruptor general és un factor comú que, si el controlem, aconseguim que tots els riscos minvin. Hi ha massa problemes, massa riscos com per poder anar-los resolent d'un en un. És més efectiu un enfocament centrat en l'element comú a tots els casos. I és exactament això el que proposem.

Recordem novament l'accident de la noia que anava a treballar al Prat de Llobregat.

El seu accident és un accident típic, en el sentit que se'n produeixen molts com aquest. Part de la feina de la gent que es dedica a la investigació d'accidents és recollir les dades sobre els accidents per tal de fer hipòtesis sobre quines n'han estat les causes.

Una de les primeres coses observables, com es deia en l'apartat anterior, és que, en termes generals, els accidents no tenen una sola causa, sinó que solen aparèixer per una multiplicitat de causes.

En cert sentit, aquestes causes no se *sumen*, sinó que es *multipliquen*.

Es tracta, per tant, de tractar de descompondre els accidents en aquestes causes.

La probabilitat de patir l'accident s'incrementa en la mesura que el conductor va acumulant aquests comportaments de risc. És com si fos una loteria: com més números, més probabilitat que et toqui...

El problema és saber quina és la causa de totes aquestes conductes. Si en trobéssim una, i la poguéssim eliminar, només amb això hauríem eliminat tots aquests comportaments. Hem de cercar, per tant, una causa comuna, un factor comú. A aquest factor comú l'anomenem **factor de risc**.

Si recordem quan fèiem matemàtiques a l'escola, parlàvem de *factor comú* i dèiem que el factor comú era allò que tenien en comú diferents números. Així, el 18 i el 24 tenen en comú que són divisibles per 6.

Si ho apliquem a la investigació d'accidents, es tracta, per tant, de trobar aquells elements en comú que tenen els diferents accidents.



Si som capaços d'identificar un mateix factor comú en diferents accidents, estarem probablement en condicions, minimitzant l'efecte d'aquest factor, de reduir la probabilitat d'accidents.

Què són els factors de risc?

- Elements que multipliquen, augmenten o determinen un risc.
- Elements producte de la descomposició de causes.

Els factors de risc, per tant, seran aquells elements en comú que estan presents en diferents accidents i que componen el risc.

El terme factor de risc, tot i que actualment és habitual en el context del trànsit, prové del món de les ciències mèdiques, si bé avui dia l'utilitzem amb una certa naturalitat en les ciències humanes i socials.

Així, des del món de la medicina, es preguntaven quins eren els elements que possibilitaven o afavorien l'aparició d'una malaltia.

La realització d'estudis epidemiològics va tenir com a resultat trobar elements en comú, físics, psíquics, socials o conductuals, que van permetre identificar determinats factors de risc per a certes malalties.

És el cas del consum de tabac o de la dieta rica en greixos com a factor de risc de malalties coronàries.

Pel que fa al món de la conducció, s'han considerat factors de risc la velocitat i l'alcohol.

Darrerament, es parla de l'ús del mòbil mentre es condueix com un factor de risc d'accident.

El fet de no utilitzar el casc, el cinturó de seguretat o la cadireta no es pot considerar un factor de risc d'accident, però sí com un element que fa que la conseqüència de l'accident sigui més greu, ja que tant el cinturó com el casc i la cadireta són mesures de seguretat passiva.

Parlar de factors de risc implica parlar també de factors higiènics o protectors com els que acabem d'esmentar. Els **factors protectors** són aquells elements que, si els tenim, afavoreixen que no es produeixi la malaltia o l'accident.

Així, el fet de fer esport és un factor protector per a les malalties cardiovasculars.

Prevenir és disminuir els factors de risc i augmentar els factors protectors.

Adoptar conductes com mantenir la distància de seguretat o mirar a dreta i esquerra abans de travessar el carrer, independentment de com està el semàfor, poden ser factors protectors per a l'accidentalitat viària.

En l'anàlisi de les conductes dels adolescents es van identificar alguns comportaments que podien acabar provocant problemes. Dins d'aquests es van trobar alguns comportaments que, per la seva intensitat, freqüència o perillositat, suposaven un problema seriós per al desenvolupament o la vida del mateix subjecte. A aquestes conductes extremes se les anomena **conductes de risc**. Així, per als adolescents, una conducta de risc per caure en la drogoaddicció pot ser el consum de cocaïna.

No obstant això, cal separar les anomenades *conductes de risc* del que anomenem **conductes que comporten risc**, que són les que tenen a veure amb el fet d'assumir quotes de risc. Moltes vegades la quota assumida és més gran a l'adolescència que en l'edat adulta.

Diferenciar entre conductes de risc i conductes que comporten risc, però, no és fàcil. Imaginem, per exemple, un grup d'adolescents que fuma un porro a la sortida de l'escola. Aquest comportament és una conducta que comporta risc? És una conducta de risc? En aquest cas ens falten elements per saber-ho. Diguem que, en la mesura que no és un sol porro, que és un fet habitual, que no només es produeix a la sortida de l'escola sinó també a l'entrada, es va convertint en una conducta de risc.

Si ho extrapolem a l'àmbit viari, un jove que ha begut massa i que, sortint de la discoteca, agafa el cotxe i va cap a casa, està adoptant una conducta



que comporta risc. Podem estar d'acord que es tracta d'una conducta amb força risc, però encara no sabem si és una conducta de risc. Si aquest jove *acostuma* a adoptar aquesta conducta, aleshores sí que ho és.

Tenir conductes que comporten risc és normal per a tothom, i especialment en l'adolescència. No podem separar el risc de les persones. El problema seriós apareix quan es comença a produir un estil de vida de risc.

És difícil, però, trobar l'equilibri entre la protecció que hem de donar als infants i joves i la imprescindible exposició al risc que han de tenir, si no volem que visquin en una gàbia de vidre. I és que conviure amb el risc és imprescindible per poder desenvolupar-se com a adult.

En aquest sentit, és important el concepte de *resiliència*¹, terme que defineix Rutter com «la capacitat de l'ésser humà de recuperar-se de l'adversitat i transformar factors adversos en un element d'estímul i desenvolupament». El fet d'enfrontar-se a les dificultats funciona com una vacuna que prepara els joves per viure en el món adult, mentre que la sobreprotecció, com que fa que les decisions de la vida d'una persona estiguin en mans dels altres, fomenta, com hem vist, el control extern.

- Les dosis graduals d'enfrontament a les dificultats augmenten la resiliència.
- La sobreprotecció la disminueix, ja que fomenta la decisió *des de fora* de l'individu.

¹ Capacitat d'un material de recuperar la seva forma original després d'haver estat sotmès a altes pressions [del llatí *resilio*, "tornar d'un salt o rebotar"].

10.2 Tipus de prevenció

Si aprendre a assumir risc és necessari per convertir-se en adult, la millor manera de gestionar aquest risc es tractar de minimitzar-lo al més possible. Per tal de minimitzar el risc, la persona ha de prendre mesures que li permetin anticipar-se a l'aparició de la situació de perill. Això ens apropa al concepte de prevenció.

De prevenció n'hi ha de diferents tipus. Concretament, es parla de prevenció primària, secundària i terciària.

Imaginem algú que ha tingut un accident de moto i és traslladat a un hospital on li fan una intervenció. Això és prevenció terciària.

Per sort, l'accidentat portava el casc ben cordat i portava també un vestit adequat per anar amb moto. Això és prevenció secundària, ja que el que volem és assegurar que minimitzem les conseqüències si hi ha un accident.

L'accidentat conduïa sobre mullat. No ha augmentat la distància de seguretat, i quan el cotxe de davant ha frenat, no ha pogut frenar a temps. Feia poc que tenia el carnet de conduir, i probablement li faltava experiència i saviesa. El que li ha mancat, per tant, és la prevenció primària.

A continuació tractem de definir-les:

- Prevenció primària:

La que pretén actuar amb anticipació per tal d'evitar l'aparició del dany. Com més coneixement tinguem sobre els esdeveniments negatius, més possibilitats tindrem d'actuar sobre ells amb prou antelació.

- Prevenció secundària:

La que es realitza o és eficaç per minimitzar les conseqüències negatives un cop s'ha produït el fet. Assegurar la presència de serveis si el problema es presenta, intervenir en la fase inicial del procés o prevenir-ne el desenvolupament o propagació són estratègies de prevenció secundària.

- Prevenció terciària:

És la que, pel que fa a les persones que ja estan danyades o malaltes, tracta de controlar la progressió del dany, evitar complicacions, controlar-ne la propagació o disminuir o eliminar la patologia.

Quan els formadors van a les escoles a fer educació per a la mobilitat segura, el que fan és prevenció primària. Si treballen amb grups específics que ja tenen conductes de risc, fan prevenció secundària.

10.3 Les fases de la prevenció

Per tal que algú decideixi tenir una conducta preventiva cal que sàpiga que una conducta, comportament o situació pot ser perillosa. Si un sap que un perill hi pot ser, cal que el percebi quan arribi l'ocasió. Si no hi ha percepció del perill, encara que un sàpiga que determinada conducta o situació pot ser perillosa, no hi ha conducta preventiva. Per tal que hi hagi prevenció, cal que es doni encara un altre element: cal que la persona, a més de conèixer el perill i percebre'l, tingui la intenció d'evitar-lo.

conèixer un factor de risc i les seves conseqüències

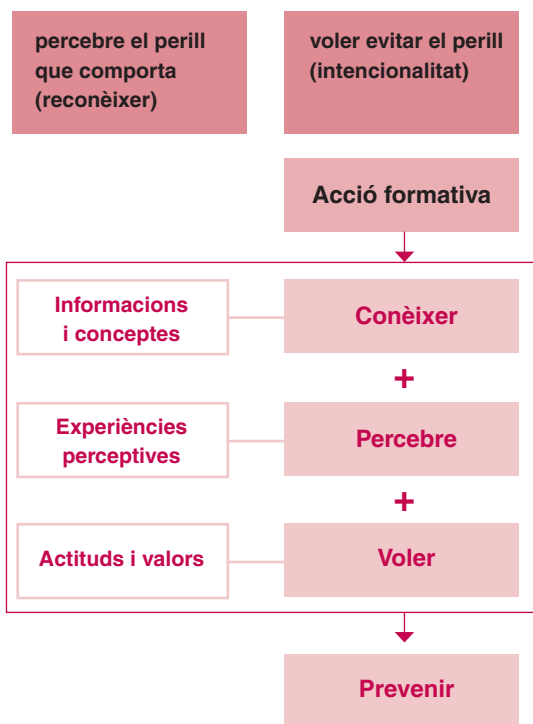
percebre el perill que comporta (reconèixer)

voler evitar el perill (intencionalitat)

Els formadors en mobilitat segura s'hauran de preguntar si, amb l'acció formativa que imparteixen, estan ajudant els participants a conèixer millor quin és el risc, a tenir elements per poder percebre millor aquest risc i, finalment, si els estan ajudant a voler-lo evitar.

Com que es tracta de conèixer el risc, aquest *conèixer* estarà relacionat amb les **informacions i els conceptes** clau que cal adquirir. Sovint, aquestes informacions i aquests conceptes són bàsics, i moltes vegades poden ser ja patrimoni dels participants, independentment de la seva edat. En qualsevol cas és important verificar-ne l'existència i assegurar-se que no hi ha errors conceptuals en l'aprenentatge.

Un cop s'han assegurat les informacions i els conceptes, és el torn de les **experiències perceptives**. Per assegurar un procés eficaç de prevenció d'accidents cal treballar la percepció correcta de les situacions i els perills que cal evitar. Les experiències, perquè siguin útils, cal viure-les en primera



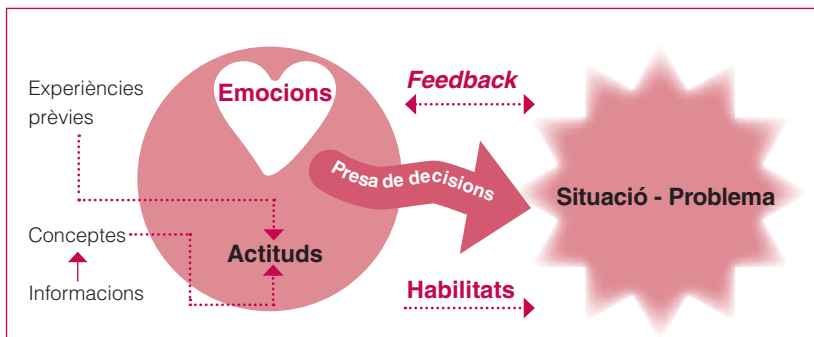
persona en la mesura del possible. Si es queden en *experiències explicades*, perden tota l'efectivitat.

Fer prevenció implica passar pels coneixements, la percepció i les actituds.

Si és imprescindible conèixer i percebre, és clau el fet de voler fer una determinada acció per a la seva realització. A aquest *voler*, tal com ja sabem, l'anomenem *actitud*. Els valors ens porten a actuar d'una manera determinada, juntament amb les emocions que es manifesten en el moment de la decisió o del perill. El canvi d'actitud necessari que ens porta cap a l'auto-protecció és el camí per assegurar que s'efectuï la prevenció.

Emprenem accions d'ajustament de cara a minimitzar les diferències entre risc percebut i risc acceptat, accions que tenen a la base sobretot les actituds.

Davant d'una situació o problema que es dona en la realitat, el subjecte realitza una colla de conductes. Per fer-les, ha pres una o diverses decisions. Aquestes decisions que ha pres tenen, o poden tenir, una part automàtica i una part conscient. Al mateix temps, rep un *feedback* de la realitat i de la seva pròpia habilitat.



Així, per exemple, travessar per un pas de vianants té més part conscient que frenar de sobte quan un nen travessa corrents el carrer. Si el conductor veu que el nen s'aparta de la situació de perill, aixecarà el peu del fre (*feedback*). Evidentment, en aquest procés també hi juguen un paper les seves habilitats. La decisió que ha pres el conductor, en tot cas, respon en gran mesura a les seves actituds. En el cas del nen que travessa el carrer, al con-

ductor li surt el *pilot automàtic*, però la seva resposta depèn molt de la seva actitud d'atenció, i aquesta, de les seves experiències prèvies.

L'actitud es veu influïda per les emocions sentides en aquell moment, les quals activen una actitud o una altra. Així mateix, l'actitud està condicionada per les experiències prèvies que hem tingut, per una banda, i, per l'altra, pel que pensem. El que pensem té a veure amb com conceptualitzem la realitat i el que sabem, tant pel que fa a conceptes com a informacions. Les informacions que tenim sobre la resposta de frenada del vehicle, les nostres experiències passades i les emocions sentides en el moment de la presa de decisions conformen una resposta, resposta que interacciona amb la situació problema.

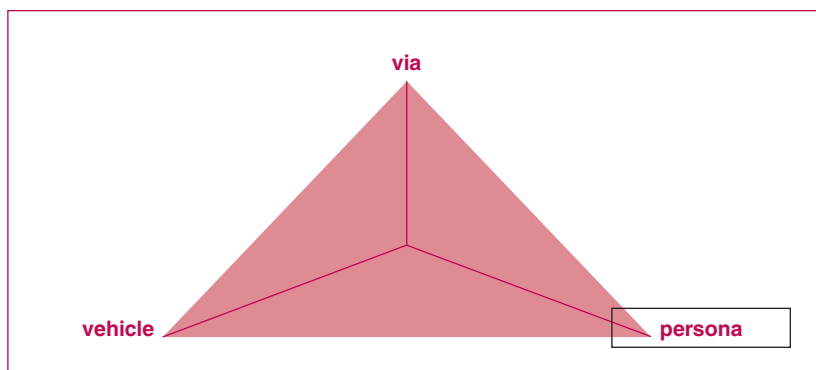
10.4 Els factors personals de risc

L'evitació de la situació de risc té a veure amb quina és la percepció al voltant d'aquella situació, de com ve percebuda com a perillosa i de com es veu probable que hi pugui haver un accident.

Els factors de risc ens expliquen quines són les causes dels accidents.

Hem estat parlant fins ara dels factors de risc de l'accident, perquè, des d'aquest context, el que fem és buscar les causes de l'accident.

Dèiem al principi del capítol que hi havia tres possibles elements estructurals que afectaven en l'anàlisi de l'accident: la via, el vehicle i la persona.

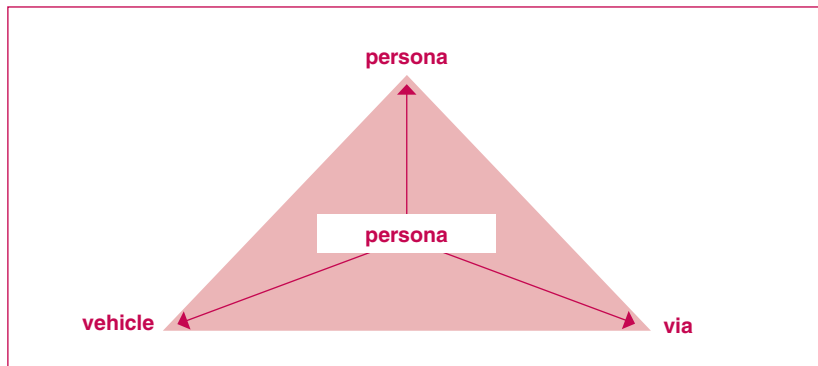


I dèiem també que tots tres afectaven l'accidentalitat, però en diferent proporció.

Ara bé, posats a plantejar-nos en quins dels elements podem influir, hem vist des de la teoria de l'homeòstasi del risc que, sovint, les millores de l'enginye-

ria en el vehicle i la carretera no fan baixar l'accidentalitat. Paradoxalment, de vegades la poden incrementar ja que les persones compensen el risc. Independentment de les millores tècniques que es poden produir i que poden també contribuir en bona mesura a la seguretat viària, sembla comunament acceptada la gran importància de la persona.

Si això és així, l'esquema del triangle se'ns desfà i es converteix en aquesta altra figura:



Es tracta d'un triangle, però la persona és també al centre, ja que és la persona –el conductor, el vianant, el passatger– qui llegeix la situació global del trànsit. Sense deixar de valorar que hi pot haver accidents no previsibles, *accidentals* en el sentit més estricte del terme, podem acordar que la variable principal de la major part dels accidents és la persona, almenys de moment, fins que la tecnologia no digui una altra cosa.

Si l'eix és la persona, perquè és qui condueix, qui travessa el carrer, qui es corda el cinturó, potser no acabi de ser correcte parlar de *factors de risc dels accidents*, ja que el factor de risc per excel·lència seria la persona.

Per altra banda, la feina dels formadors en mobilitat segura és tractar d'incidir en la persona, en el que pensa, en el que sent, en el que fa..., és a dir, tractar d'incidir en el que anomenem el *factor humà*.

Si això és així, el problema ja no es pot plantejar en termes de dir, per exemple, que l'alcohol és la causa de l'accident, perquè no és correcte. L'alcohol no ha fet res. Tampoc podem dir, com es diu sovint a la televisió, que la pluja és la responsable d'una col·lisió.

Han estat, sense voler buscar-hi culpables, les persones que no han llegit bé la situació atmosfèrica o que han begut l'alcohol.

El problema, per tant, no serà *l'alcohol*, sinó que hi ha gent que consumeix alcohol i condueix, posem per cas. Això ens porta a plantejar-nos la causa

d'aquesta conducta. Per tant, el plantejament adequat no és partir del fet que la gent beu alcohol, sinó del motiu pel qual ho fa. O per què la gent no porta el cinturó cordat. O per què la gent no ha augmentat prou la distància de seguretat en circumstàncies atmosfèriques adverses.



Arribem així a un nou concepte de factor de risc, el qual no està lligat als accidents sinó a la persona que hi està implicada.

No és un factor de risc dels accidents, sinó una anàlisi de per què la gent fa les coses. És un factor de risc que depèn de la persona, i per això l'anomenem *factor personal de risc*.

La pregunta que ens fem és què és el que fa que la gent tingui conductes que generen accidents, o dit d'una altra manera, per què la gent fa el que fa.

Vèiem al principi del bloc que, en termes generals, la gent fa les coses encara que sàpiga que són incorrectes. Així, si una persona travessa en vermell, no és pas perquè no sàpiga què vol dir aquest color, o si beu sis cerveses no és que no sàpiga que la cervesa té alcohol.

El problema interessant des del punt de vista del formador en mobilitat segura no és què ha fet, sinó per què ha fet el que ha fet. És a dir, el que pren rellevància no és només la conducta, sinó quina és la causa de la conducta.

Si som capaços d'identificar la causa de la conducta, estarem en condicions de poder-la modificar, sinó, ens quedarem a mitges.

Aquests factors són els següents:

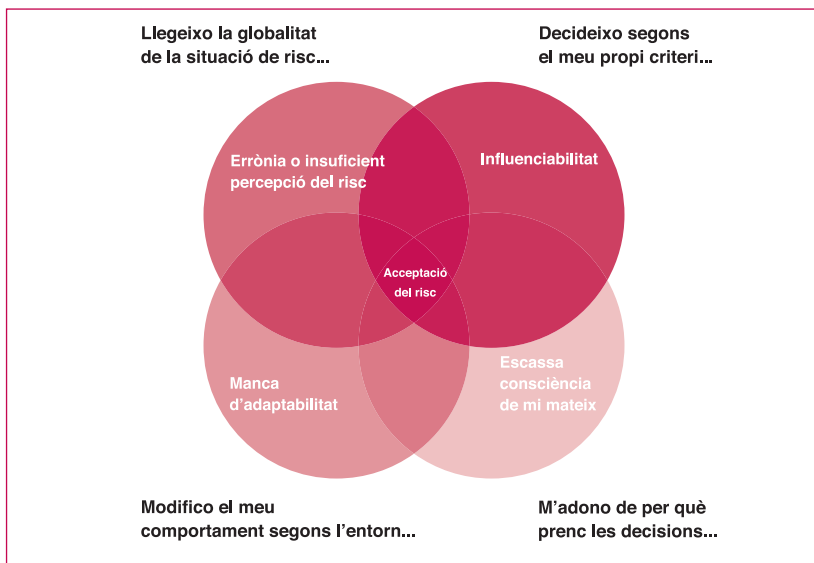
L'errònia o insuficient percepció del risc

La influenciabilitat

L'escassa consciència de mi mateix

La manca d'adaptabilitat

També es va veure que aquests quatre factors tenien un punt de contacte, un punt en comú, que era el nivell d'acceptació del risc.



Així mateix, es va observar que els factors tenien entre ells àrees comunes, i que en cert sentit se superposaven.

La definició dels factors personals de risc seria la següent:

escassa consciència de mi mateix

poca consciència que el subjecte té sobre les seves pròpies decisions i dels motius que el porten a decidir allò que decideix

influenciabilitat

tendència a actuar en funció de l'opinió o l'expectativa dels altres

manca d'adaptabilitat

entesa com a dificultat d'adaptar-se a un entorn canviant, o d'ajustar-se als canvis físics i psíquics d'un mateix

l'errònia o insuficient percepció del risc

errors en la lectura dels elements globals que configuren el trànsit i que permeten la valoració del risc d'una determinada situació

Es va observar, també, que els factors personals de risc que s'havien trobat no s'havien de tractar per igual en cada grup d'edat.

	3-8 anys	8-14 anys	de 14 anys en endavant	Gent gran
L'errònia o insuficient percepció del risc	X	X	X	X
La influenciabilitat		X	X	
L'escassa consciència de mi mateix			X	X
La manca d'adaptabilitat				X

Esquema dels factors personals de risc per edats

Com podem veure, hi ha un factor present en tots els grups d'edat, que és l'errònia o insuficient percepció del risc.

Una de les sorpreses d'aquest procés de recerca va ser trobar una classificació d'edats agrupada en tan sols quatre trams. Repassant la teoria sobre el tema, hem pogut relacionar aquests quatre blocs d'edat amb les etapes evolutives de Jean Piaget i amb les etapes del desenvolupament moral de Köhlberg.³

3 – 8 anys:

L'errònia o insuficient percepció del risc

En l'etapa de tres a vuit anys, tot i que en cert sentit tots els factors estan presents en totes les edats, és més fàcil ajudar a canviar els participants de la formació mitjançant l'anàlisi de la situació de risc, ja que la seva capacitat d'abstracció i conceptualització no els permet fàcilment posar-se en el lloc de l'altre o analitzar amb profunditat els propis sentiments.



³ Trobareu més informació sobre les etapes del desenvolupament moral de Köhlberg en el capítol 14 "Mètodes a l'abast del formador".

8 – 14 anys:

L'errònia o insuficient percepció del risc

La influenciabilitat

En aquesta etapa, a més de la percepció del risc, apareix com a molt important la influenciabilitat. El grup comença a ser un referent important, i el contacte amb els iguals, en la lliure interacció, és almenys tan important com els elements que fins al moment li han transmès els educadors.

De 14 en endavant:

L'errònia o insuficient percepció del risc

La influenciabilitat

L'escassa consciència de mi mateix

És a partir d'aquest moment en què podem treballar el factor personal de risc relatiu a la pròpia consciència del per què fem les coses. Aquest procés, tal com l'hem definit, requereix un nivell d'abstracció suficient, una capacitat d'entrar dins d'un mateix. Aquest factor s'afegeix als anteriors.



Gent gran:

L'errònia o insuficient percepció del risc

L'escassa consciència de mi mateix

La manca d'adaptabilitat

A partir del moment en què es comença a produir el procés d'envelliment, trobem que és més important la dificultat d'adaptació de la gent gran que no pas en etapes anteriors. La influenciabilitat, entesa com a efecte provocat pel grup de referents, perd pes específic. La percepció del risc és un element bàsic d'aquest bloc d'edat, ja que cal que es produeixi un procés constant de readaptació i reaprenentatge que suposa la pèrdua d'habilitats psíquiques i físiques. La *invulnerabilitat percebuda* (o il·lusió de control) que descriuen amb petites diferències tant la teoria de l'homeòstasi del risc com la del risc zero, fa que valorin d'una manera excessivament optimista les situacions.

Aquests factors personals de risc, posats en positiu (adaptabilitat, consciència de si mateix, etc.), es converteixen en factors protectors de l'accidentalitat viària. Aquest esquema de funcionament de la prevenció i d'anàlisi del comportament humà pot ser fàcilment extrapolat a altres realitats, tals com la prevenció de la drogadocció, la sexualitat segura i, des d'un esquema més ampli, a tot el que sigui prevenció de riscos allà on el factor clau de la prevenció sigui la persona.

CAPÍTOL 11

**Estils d'aprenentatge
i perfils de formador**

Ensenyem de la mateixa manera que aprenem. Aquest és el punt de partida d'aquest capítol, que tracta d'oferir dos models d'estils d'aprenentatge: el de Kolb (activista, reflexiu, teòric i pragmàtic) i el model dels estils cinestèsic, auditiu i visual. Del primer, oferim a més un qüestionari que permet fer-se una idea de quin és el propi estil. Després de plantejar-nos com aprenen els participants en la formació, el capítol ofereix també un altre qüestionari, juntament amb la seva base teòrica, que permet veure quin és el propi estil d'ensenyament (perfils del formador academicista, tecnològic-conductista, humanista i crític).

11.1 Estils d'aprenentatge

Fins ara hem tractat de definir un marc psicopedagògic al qual pot fer referència el formador a l'hora de pensar la intervenció formativa que vol realitzar. A partir d'aquest capítol entrarem de forma més directa en l'estudi de les eines que ajuden els formadors a desenvolupar la seva tasca dins l'aula. L'art de fer classes, o la ciència que orienta i dirigeix el procés d'aprenentatge (didàctica), comprèn totes les estratègies i tots els coneixements necessaris per realitzar una acció educativa efectiva.

El punt de partida d'aquest bloc de coneixements tracta de la manera d'aprendre que tenen els formadors i els participants. Cada formador o comunicador tria, de manera més o menys conscient, un estil d'ensenyament, com veurem en aquest mateix capítol.

Cada individu té la seva pròpia manera d'aprendre. L'estil pot variar segons l'edat, el context i el tipus d'aprenentatge, però en general és relativament estable en cada persona. Cadascú es troba més a gust en el seu estil d'aprenentatge, mentre que perd motivació i no assoleix els mateixos resultats en un estil que no li és propi.

Per exemple, pensem en la següent activitat per a un grup de joves: *“Què podríem proposar per reduir el nombre d'accidents de trànsit? Intenteu discutir-ho entre tres i arribar a unes propostes conjuntes”*. Si observem els joves treballant i discutint entre ells sobre aquesta qüestió, escoltarem que tenen maneres diferents d'arribar a una proposta: per exemple, hi ha qui impulsivament dona una resposta emotiva i d'impacte, qui proposa primer analitzar a fons les causes dels accidents per poder opinar, qui immediatament fa referència a experiències pròpies o d'amics i intenta extreure'n conclusions generals, etc. En fi, els procediments mentals i les actituds són molt diferents i a vegades oposades: analítics o sintètics, optimistes o pessimistes, generals o particulars. L'apropament cognitiu, el que fa referència al coneixement, és diferent i peculiar.

Les tècniques d'estudi també responen a unes hipòtesis sobre com apren la gent. Per exemple, l'afirmació “per memoritzar un text s'han de fer resums”

Tot i que l'estil d'aprenentatge és individual i propi de cada individu, alguns autors, per poder estudiar com aprenen les persones, han intentat plasmar els diferents apropaments i procediments mentals que utilitzen per conèixer coses noves, en uns prototips d'estils per tal de facilitar l'autoconeixement.

En la resta del capítol veurem tant estils d'aprenentatge com estils d'ensenyament. Respecte als estils d'aprenentatge, en aquest capítol veurem dues classificacions possibles:

- Els estils d'aprenentatge a partir de les teories de David Kolb, que fan referència a característiques cognitives: estils activista, reflexiu, teòric i pragmàtic.
- Els sistemes de representació que es refereixen a la manera en què ens representem mentalment el que aprenem de la realitat: representació visual, auditiva i cinestèsica.

11.2 Estils d'aprenentatge de David Kolb

La millor manera per entendre els estils d'aprenentatge de les persones és intentar entendre el propi. Així doncs, cal començar aquesta exploració justament amb la pregunta: “Com aprenem nosaltres?”.

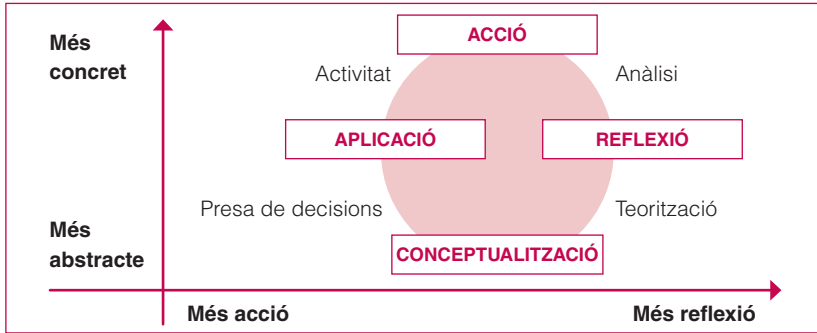
Proposem al lector la realització del qüestionari d'estils d'ensenyament/aprenentatge elaborat per F. Esteban, que podeu trobar a l'annex I d'aquest capítol. Un cop completat el qüestionari, podeu tornar a aquest punt per continuar llegint per interpretar quin és el vostre estil.

Partint del model de D. Kolb, aquest qüestionari identifica la manera en què cada persona aprèn coses noves i elabora els seus models de pensament. Els quatre estils que es proposen en el qüestionari són l'activista, el reflexiu, el teòric i el pragmàtic.

Un dels punts interessants d'aquest qüestionari és que permet conèixer l'estil d'aprenentatge que caracteritza tant els participants com els formadors.

Des del punt de vista de la teoria de Kolb, una bona sessió de formació ha de cobrir els 4 estils d'aprenentatge. Per tant, conèixer el propi perfil com a formador també ajudarà a desenvolupar aquelles tasques per a les quals s'està més capacitats i a completar l'equip docent amb formadors que aportin perfils complementaris. Aquesta teoria de Kolb rep el nom de *teoria de l'aprenentatge experimental* i es compon de quatre etapes successives. Anirem explicant les diferents etapes posant com a exemple el procés

d'aprenentatge d'un formador, per tal de veure com el formador utilitza en ell mateix aquest cicle de l'aprenentatge de Kolb:



El cicle de l'aprenentatge. Segons D. Kolb, l'aprenentatge és un cicle global i el que importa realment és fer tot el cicle, més que no pas començar per un punt determinat.

1. **Experiència o acció:** és el moment de contacte amb la realitat, l'acció concreta i visible. El temps que el formador passa a l'aula representa una experiència professional i personal, tant per al participant com per al formador. Es tracta de generar experiència, de manera intuïtiva, sense donar un marc teòric previ. Per exemple, en el cas d'un formador, es tractaria de proposar al grup diferents tipus d'activitats, de tal manera que després, en funció dels resultats, pugui veure què els motiva.
2. **Reflexió:** és el moment en què, lluny de la realitat, ens dediquem a reflexionar sobre el que hem viscut, ens fem preguntes, expressem hipòtesis i opinions, provem d'interpretar els fets i de donar-los una causa, confeccionem explicacions més o menys racionals, etc. Per exemple, en el cas d'un formador, la sessió que ha realitzat ha estat com l'esperava? S'ho ha passat bé? I els participants? Quina pot ser la causa que algunes persones es possessin agressives amb ell o amb altres participants?, etc.
3. **Conceptualització:** és el moment en què, a part de la nostra reflexió, busquem alguna forma de conceptualització teòrica, és a dir, algun assaig, llibre o teoria que ens ajudi a comprendre el que ha passat, més enllà de la nostra experiència. Així, si durant la sessió el formador ha tingut problemes d'atenció i d'interès, si el que feia i deia no suscitava l'interès dels participants, pot recórrer a un llibre sobre la motivació del grup, d'on treure alguna teoria o model que li pugui servir per motivar el grup la propera vegada.



4. **Aplicació o nova acció:** és el moment de tornar a dur a terme una acció, una conducta concreta, en la realitat, però aquesta vegada amb la riquesa de l'experiència anterior i de les reflexions que n'hem extret. Així, aquesta vegada el formador va a l'aula amb un model de motivació que preveu, per exemple, començar la sessió preguntant als participants què saben sobre el tema que es tractarà. L'acció del formador és diferent de la del punt 1.

Com es pot veure, les fases 1 i 4 es desenvolupen a la realitat de l'aula, mentre que les fases 2 i 3 són al marge d'aquesta realitat, en un entorn avaluatiu o reflexiu que té en compte el que ha passat a la realitat, però que se n'allunya per poder aprendre a modificar-la.

Kolb va descobrir que cada persona tendeix a preferir una o diverses d'aquestes fases o etapes. D'aquí la definició de quatre estils diferents d'aprenentatge: activista, reflexiu, teòric i pragmàtic.

Activista	Reflexiu
<p>Prefereix la primera etapa, l'experiència o acció. La seva filosofia és provar-ho tot. Vol entrar en activitat només arribar a l'aula. És sociable, tendeix a sortir de voluntari i li agrada canviar d'activitat sovint. Odia la formació a llarg termini. La seva consigna és "aquí i ara!".</p>	<p>Prefereix la segona etapa, la reflexió. Li agrada detenir-se a pensar, avaluar i analitzar. S'interessa pels problemes des de diferents perspectives. Odia apressar-se per arribar a les conclusions. És molt previngut, se situa a un costat i observa. Frequentment és callat. Intenta no participar en els exercicis. L'observació i l'anàlisi són el seu punt fort.</p>
Pragmàtic	Teòric
<p>Prefereix la quarta etapa, l'aplicació o nova acció. Posa a prova idees i teories per comprovar si funcionen. Sempre busca innovacions. Immediatament després d'un curs vol aplicar el que ha après. A l'aula vol fer coses útils, d'aplicació immediata. No li agraden les activitats només perquè sí. Aprèn si el tema tractat està lligat al seu treball. No aprèn si el tema li sembla "irreal".</p>	<p>Prefereix la tercera etapa, la conceptualització. Li agrada l'anàlisi, però més encara la síntesi. Li encanten les teories, els models, els esquemes. Sempre està atent durant les classes frontals i les conferències. S'incomoda per judicis imprecisos i subjectius. És molt detallista. Li agraden les teories encara que no siguin d'aplicació immediata. Cerca situacions estructurades i fonamentades. És enemic del superflu i amant de les associacions i les interrelacions. Li encanten els desafiaments intel·lectuals. A l'aula exigirà fonaments seriosos. No pot aprendre si se li demana que treballi sense un propòsit clar.</p>

11.3 Els sistemes de representació mental

Per aprendre o per memoritzar informacions recorrem a representacions mentals¹ de la realitat.

Per exemple, podem pensar en l'última conversa que hem tingut amb el nostre cap o amb un company i intentar recordar què hem dit de la manera més precisa possible.

Si ho aconseguim, es tracta d'analitzar com ho hem fet. Potser hem recordat la posició, el lloc on érem, com anàvem vestits, què passava en aquell moment, associant coses com “*recordo que mentre deia no sé què li va caure el boli*”, etc.

O potser recordem exactament algunes paraules que ens van dir i el to de veu que utilitzaven, associant coses com “*recordo que quan em demanava no sé què utilitzava un to suau, però després ja va tornar a parlar com sempre*”, etc.

També pot ser que recordem el contingut de la conversa, perquè mentre ens parlaven nosaltres ja ens imaginàvem els moviments i les accions necessàries per realitzar el que estàvem dient, associant coses com “*recordo que quan ell o ella va dir no sé què, jo ja em vaig veure corrents l'endemà per poder fer-ho tot*”, etc.

Aquests exemples serveixen per veure que existeixen tres formes diferents de representacions mentals: la primera és visual, la segona és auditiva i la tercera és cinestèsica.

El sistema de representació visual

Si una persona és visual, aprendrà millor amb el que vegi i, per tant, la utilització de lectures, d'imatges o de memòria fotogràfica és molt adient per aprendre coses noves.

Com diu Ana Robles, “visualitzar ens ajuda a establir relacions entre diferents idees i conceptes. Quan un participant té problemes per relacionar conceptes, moltes vegades es deu al fet que està processant la informació de forma auditiva o cinestèsica.



1 Un lloc interessant on obtenir més informació sobre els sistemes de representació mental és a la pàgina web d'Ana Robles: www.galeon.com/aprenderaaprender.

La capacitat d'abstracció, així com la capacitat de planificar, està directament relacionada amb la capacitat de visualitzar.

Aquestes dues característiques expliquen que la gran majoria dels participants universitaris (i, per tant, dels professors) siguin visuals.

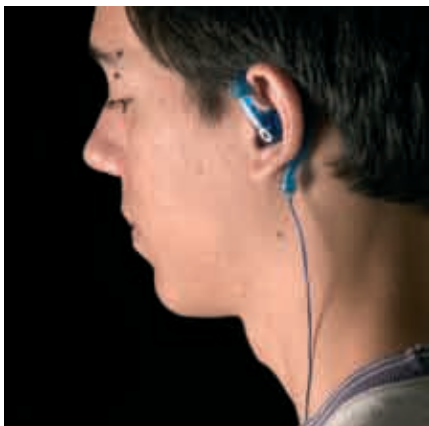
Els participants visuals aprenen millor quan llegeixen o veuen la informació d'alguna manera. En una conferència, per exemple, preferiran llegir les fotocòpies o transparències a seguir l'explicació oral o, si no n'hi ha, prendran notes per poder tenir alguna cosa per llegir”.

El sistema de representació auditiu

Si una persona és auditiva, es concentrarà més en el que es diu, i escoltar li serà suficient per imaginar-se el que s'està dient i donar una estructura cognitiva al coneixement.

Si una persona estudia i s'oblida d'una paraula d'una definició i ja no sap seguir, és que és auditiva. Si, en canvi, és capaç de veure les paraules representades amb símbols o amb imatges, aleshores és que és visual.

Com diu Ana Robles, “el sistema auditiu no permet relacionar conceptes o elaborar conceptes abstractes amb la mateixa facilitat que el sistema visual, i no és tan ràpid. És, sens dubte, fonamental en l'aprenentatge dels idiomes i, naturalment, de la música”.



Sistema de representació cinestèsic

Si una persona és cinestèsica, necessitarà moure's, provar amb el cos o amb els moviments o, almenys, dibuixar amb fletxes els conceptes. El cos té molta memòria i aquesta memòria és molt estable en el temps. Per exemple, i per entendre'ns, la capital d'un país se'ns pot escapar de la ment amb el temps, però encara que faci molts anys que no anem amb bicicleta, de seguida ens tornarà a sortir.

Utilitzant novament les paraules d'Ana Robles, “aprendre utilitzant el sistema cinestèsic és lent, molt més lent que amb qualsevol dels altres dos sistemes, el visual i l'auditiu. Es necessita més temps per aprendre a escriure a màquina sense necessitat de pensar en el que s'està fent que per aprendre de memòria la llista de lletres i símbols que apareixen al teclat”.

11.4 Els principals perfils del formador

“La virtut principal que ha de tenir un formador és la humilitat, ja que sense ella no és possible centrar-se en l'altre i, sense l'altre, la formació perd el seu sentit.”

Aquestes paraules de Lindeman introdueixen un aspecte molt important i que treballarem a continuació: la importància de reflexionar sobre el perfil del formador.

Si per perfil entenem la pretensió de fixar comportaments i maneres de pensar dins d'unes quantes caselles prèviament dissenyades, aquesta operació tindrà molt poc sentit. La reflexió sobre la pràctica com a formadors i l'auto-avaluació són els motius principals per parlar de perfil.

Segurament la feina de qualsevol formador es pot millorar parlant de què es fa, de com es fa i, sobretot, de per què es fa.

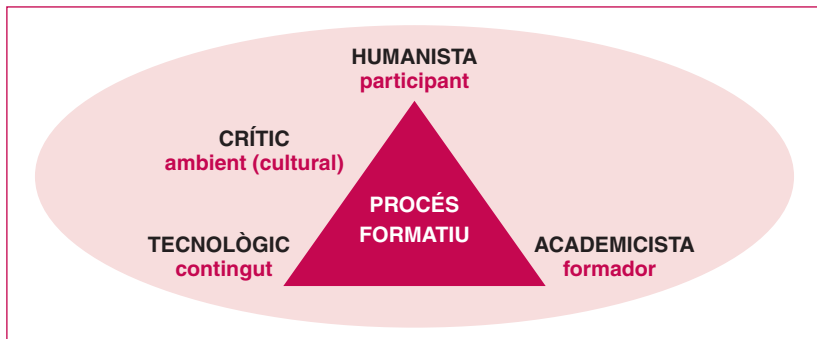
El perfil permet donar-nos un nom per saber d'on venim i cap a on anem i, sobretot, veure si el que pensem que hauríem de fer i el que fem coincideixen. El perfil ens dóna pistes per saber per on hem de millorar.

Els quatre perfils de formador segons Di Bartolomeo²

Segons aquest model, hi ha quatre perfils bàsics de formador:

- El perfil academicista
- El perfil tecnològicconductista
- El perfil humanista
- El perfil crític

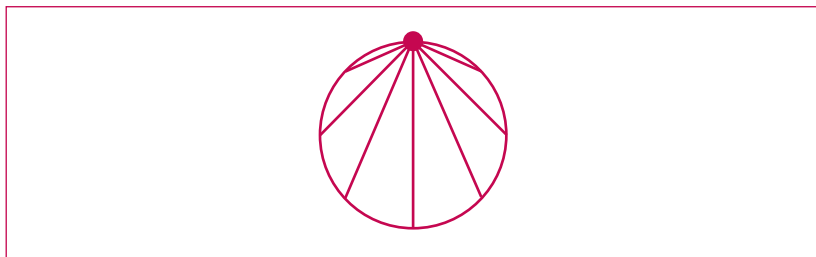
Tal com ja hem proposat quan parlàvem dels estils d'aprenentatge, suggerim realitzar el qüestionari de perfils del formador que trobareu a l'annex II. En acabar, continueu amb la lectura del text.



Els quatre perfils de formadors segons Di Bartolomeo

² Vegeu DI BARTOLOMEO, L. Tesis doctoral: *Perfils dels formadors d'adults. Notes per a un currículum de formació de formadors*. Barcelona: UAB, 1995.

1. El perfil academicista



Esquema de comunicació entre formador i destinatari (model academicista)

El terme academicista fa referència a l'àmbit acadèmic, el temple del saber i del coneixement, així com a la possibilitat de transmetre'l a joves deixebles. Però també insinua un abús d'aquestes característiques, fins a la *degeneració* del model acadèmic o escolar. El formador academicista és aquell que abusa de la confiança en el seu propi saber i considera el participant com un simple objecte de transmissió del seu saber. Aquest model de formació és el més proper al model escolar, en el sentit tradicional, lligat a la imatge del *mestre-pare* que té la veritat i al concepte d'instrucció com a transvasament de coneixements i/o habilitats "de l'ampolla plena al got buit". En aquest cas, el participant es podria anomenar alumne en el seu sentit etimològic d'*alumen* (del llatí 'sense llum'), que no sap, que no hi veu. És normal, per tant, que tingui substancialment una funció passiva, de recepció. Així, tot el procés de formació se centra en el formador: ell és qui pren les decisions, qui gestiona les relacions amb els destinataris i tria els continguts. Cada destinatari estableix una relació amb ell, i la comunicació entre els components del grup passa sempre a través del formador, que és el veritable protagonista de la formació.

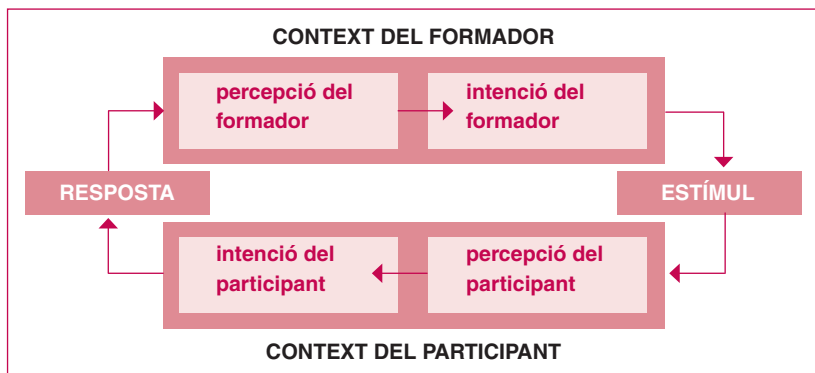
El formador academicista se sent preparat en la seva matèria i creu que amb això ja n'hi ha prou per poder transmetre-la de forma oportuna. Dedicava la major part de les seves sessions a les explicacions teòriques. També du a terme activitats pràctiques, però sempre sota el seu control. El participant pot sentir davant d'aquest formador dependència del seu judici i de la seva aprovació. El formador academicista gestiona l'avaluació com una activitat de control i de selecció. Jutjar els alumnes li sembla normal i forma



part de la seva feina. Reprodueix el rol patern: dóna consells als participants i no té cap inconvenient a imposar la seva opinió si ho considera necessari.

No fa explícits els criteris amb els quals avalua, perquè ell mateix difícilment s'atura a pensar-los i a programar-los. Sense una programació detallada de les activitats que desenvolupa i dels moments de control, lliga tot el procés a si mateix i al seu estat d'ànim. Gairebé mai es qüestiona com a formador, sinó que culpabilitza els destinataris del fet que no aprenguin perquè no s'impliquen a fons o no estan capacitats per fer certes activitats. La col·laboració amb els companys de treball és escassa, perquè no existeix un saber a compartir; cada formador se sent únic i irrepetible en el seu estil. La tutoria es desenvolupa, si la sol·licita l'alumne, d'una manera paternalista: el formador intenta ajudar els seus deixebles a superar les dificultats al llarg del període de formació i en el lloc de treball, en la mesura de les seves possibilitats i pels seus propis mitjans i coneixements personals. No es dedica un temps específic al seguiment individual dels participants, sinó que es realitza al passadís abans o després de la sessió de formació. L'estatus del formador fa referència, sobretot, a les seves experiències de treball i de formació anteriors. Les tasques pròpies d'aquest formador estan estretament relacionades amb l'aula, però, si el client ho sol·licita, també pot ocupar rols organitzatius o de programació general. Com els mestres, el formador acadèmicista creu que el seu treball és una qüestió de vocació.

2. El perfil tecnològicconductista



Esquema de comunicació estímulo-resposta enriquit amb els elements contextuals

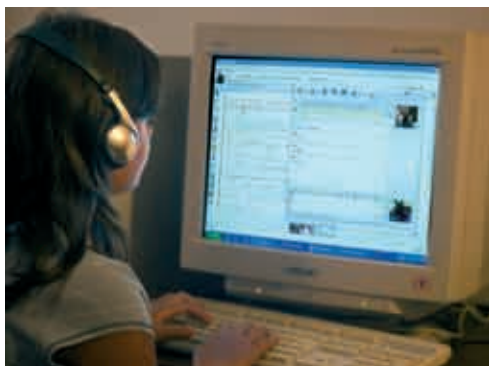
El terme tecnològic evoca les teories que proposen la racionalització de la formació, la qual cosa permet augmentar notablement l'eficàcia dels resultats que es poden obtenir. El terme conductista, en aquest sentit, pot unir-se a les teories de l'aprenentatge vist com una resposta directament relacionada a un determinat estímulo. L'esquema E-R (estímulo-resposta) va ser

elaborat per la psicologia conductista i la seva influència en l'educació va ser veritablement revolucionària, quan va obrir el camí a l'educació programada i tecnològica. Si a un estímul determinat li correspon inevitablement una resposta determinada, controlant l'estímul podem controlar la resposta i viceversa. I si l'estímul que donem és correcte i està exactament programat, la resposta serà la requerida. No es pot negar que la teoria tecnològica de l'educació ha significat un progrés enorme respecte a la racionalització del procés de formació, però, al mateix temps, els anys i els nous estudis han fet evidents els límits d'aquest esquema estímul-resposta. Els éssers humans no som ratolins engabiats, sinó que posem un enorme patrimoni personal de coneixements, experiències, expectatives, interessos, etc. que funcionen com un filtre respecte a la percepció de tot el que arriba de l'exterior. És per aquest motiu que l'esquema estímul-resposta oportunament revisat introdueix el context en el qual es desenvolupa la comunicació educativa.

El perfil que proposem vol remarcar que la teoria d'aprenentatge basada en aquest model formatiu és la del condicionament operant, segons el qual la resposta del destinatari pot preveure's basant-se en l'estímul que el formador prepara.

L'origen d'aquest perfil és evidentment tecnològic i experimental, el seu objectiu principal és la racionalització del procés de formació i la seva transformació des d'un tot nebulós i gairebé màgic a verificar de forma objectiva la qualitat dels resultats.

Aquesta teoria trenca amb la subjectivitat habitual del procés, no reconeix ni accepta que cada docent tingui el seu mètode i que no es compari amb cap paràmetre objectiu. Per a moltes disciplines, especialment les de tipus tècnic, els mecanismes tecnològics de transmissió són considerats particularment indicats quan el saber relatiu a habilitats operatives és més fàcilment descomponible en objectius jerarquitats i ordenables en unitats didàctiques verificables.

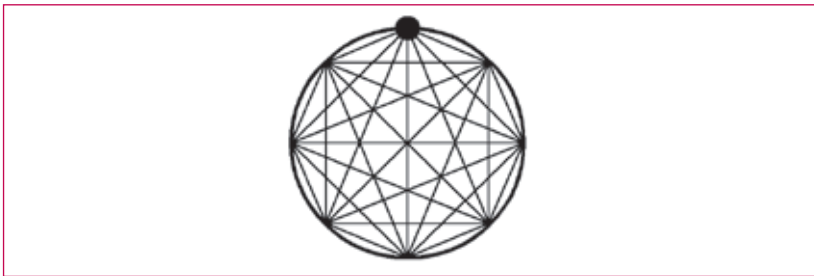


En aquest model, l'activitat del formador se centra, doncs, en el contingut del taller: els destinataris han d'aprendre certs continguts i el formador els ha de transmetre de la forma més eficaç i eficient possible. La relació amb els destinataris és en certa manera formal, sense que el component afectiu sigui fonamental. L'avaluació és contínua i l'única cosa que val la pena verificar és la consecució dels objectius per part de l'alumne. Com que l'avaluació és objectiva, se serveix

de proves també objectives, normalment amb estímuls de resposta tancada. L'efectivitat de l'ensenyament es basa en la preparació detallada de la sessió i en l'estructuració de tots els seus moments, res es deixa a l'atzar.

El participant aconsegueix una sensació de seguretat i ha de tenir clar en tot moment l'objectiu a aconseguir. Els formadors treballen en equip per tal que l'acció formativa sigui homogènia i racional, i creuen que el seguiment dels participants és un mitjà important per ajudar l'individu a superar els seus obstacles personals durant l'aprenentatge. El formador és un expert transmissor de competències específiques.

3. El perfil humanista



Esquema de comunicació entre el formador i el destinatari (model humanista)

El terme humanista fa referència a l'aplicació del corrent psicològic homònim en l'educació i en la formació. En particular, es basa en l'obra del psicòleg clínic nord-americà Carl R. Rogers, que es va servir dels seus coneixements sobre l'ésser humà, en tots els aspectes conscients i inconscients, derivats d'una llarga experiència com a terapeuta, per elaborar algunes idees fonamentals que poden servir a professors i formadors. Així, amb el terme humanista ens referirem a un tipus de formador que té molt en compte els interessos i les necessitats de l'alumne, que reconeix la importància de la disposició a aprendre i de la motivació com a motors del procés d'aprenentatge, un formador que s'interessa i s'ocupa de la influència que els estats emocionals poden produir en la dinàmica del procés educatiu. Finalment, reconeix com a components fonamentals de la formació el desenvolupament, la revisió i el canvi d'actituds o de mentalitat. És més, defineix l'aprenentatge com un canvi i el canvi com un desplaçament d'actituds.

La visió holística del procés de formació, que abasta tota la persona i no només un petit sector de coneixements o habilitats, proporciona un nou punt de referència al procés: les actituds dels alumnes i dels formadors. A més a més dels elements del procés normalment descrits (alumnes, formador, contingut, sistema metodològic, recursos didàctics, etc.), existeix alguna altra cosa que, de forma més o menys directa, interacciona amb aquests

elements i contribueix a l'eficàcia del procés. Es tracta del que molt sovint anomenem *motivació*, i que inclou també la mentalitat, la disposició personal a aprendre o a ensenyar. En resum, és el món dels valors i les actituds, que existeixen i són importants i determinants, si bé són difícils d'esquematisar i de descriure.

Així mateix, i segons aquest model, el participant no és un simple receptor del saber, sinó que arriba al curs amb expectatives, sentiments, frustracions pròpies respecte a ell mateix, a la matèria i/o als resultats. Tot influeix en la capacitat d'aprendre. El formador humanista intenta tenir en consideració tots aquests factors, perquè creu que d'altra manera produirà un saber caduc, que aviat serà absorbit per velles



actituds i costums consolidats. En aquest perfil la formació se centra en el procés i en el destinatari. El grup gestiona, amb l'ajuda del formador, tots els moments del procés de formació. La dinàmica de grup permet desenvolupar el poder de decisió i elaborar la major part dels coneixements, però ha d'anar acompanyada d'un treball individualitzat perquè cadascú pugui treballar, realment, en les seves necessitats de formació. La gestió de les relacions a l'aula segueix un esquema de comunicació centrat en el grup i en el qual el formador té, sobretot, una funció de facilitador, però no és l'únic punt de referència per als components del grup. El seguiment dels participants forma part integrant del curs i es basa en les seves experiències i necessitats. La separació del món escolar i de l'ensenyament formal tradicional és molt forta en aquest model i, per tant, el formador té poc a veure amb el professor de batxillerat o d'universitat. Concretament s'ocupa de la gestió completa de tota la formació, ja des de la detecció de necessitats. La varietat comporta riquesa i és el grup de participants qui determina molts aspectes de la sessió de formació, amb un poder totalment compartit amb els formadors.

4. El perfil crític

El punt de partida del formador crític és que molts factors que determinen la qualitat de la formació resideixen en el context social i polític, en la desigualtat, la marginació, la falta de respecte dels drets humans i la discriminació de grups sobre altres més febles.

Per això, sense renunciar als recursos tecnològics i psicològics que promouen la millora metodològica del treball a l'aula, es proposa crear un clima de debat i de crítica de la injustícia social. El formador es mostra sensible a les característiques culturals del grup de destinataris de la formació, més que a les seves característiques estrictament personals.

També en aquest cas la formació es proposa un canvi, però no només a partir de l'individu, sinó també del grup. El model d'interpretació de la realitat es desenvolupa sobre la base de la filosofia crítica. Les obres de Habermas, així com d'altres filòsofs neomarxistes, en determinen el marc de referència.

En l'àmbit pràctic i metodològic, en canvi, s'ha trigat més a evidenciar com generar el canvi social desitjat. L'únic mètode d'intervenció coherentment aplicat és el de la investigació-acció. A partir d'una situació concreta que es pensa canviar, s'engeguen mecanismes de grup d'intervenció social i educativa, que s'amplien i es desenvolupen en espirals d'investigació amb els seus consegüents canvis. Aquesta metodologia requereix molta obstinació i la guia d'un formador implicat i amb un fort compromís polític i cultural.



Per les seves característiques, les necessitats de formació que el grup expressa no sempre són els veritables objectius finals, ja que al llarg de l'acció es van eixamplant i delineant fins arribar a les bases socials del problema.

L'avaluació en aquest procés és el punt de partida per engegar una nova espiral d'investigació i perd qualsevol altra funció formal. El procés és grupal, amb la guia del formador. El formador crític és sobretot un investigador, i viu

la formació i el seu treball en connexió directa amb la societat, la política i la cultura. Sap que la formació no canvia el món, però la percep com un recurs al servei del creixement col·lectiu cap a un model, potser utòpic, de convivència democràtica entre els ciutadans, un model d'igualtat d'oportunitats per a les persones adultes implicades en la formació. En l'àmbit organitzatiu i didàctic és capaç d'aguantar i resistir en la contradicció entre la mentalitat del context o del grup destinatari i les pretensions de canvi implícites en les seves conviccions. La manera de treballar del formador crític no és el treball en solitari, sinó la recerca contínua de relació amb tots els moviments d'innovació que persegueixen el seu mateix objectiu.

TAULA RESUM DELS PERFILS	ACADEMICISTA	TECNOLÒGIC/ CONDUCTISTA	HUMANISTA	CRÍTIC
CENTRAT EN:	Formador	Matèria	Participant i procés	Canvi
ACTITUDS	Creu que posseeix la veritat, que el participant no en sap i que l'ha d'instaurar si vol ser un bon formador.	Pensa que és l'expert en la matèria i que sap organitzar i programar bé el seu treball. Creu que si sap fer tot això, el participant aprendrà.	Creu que la seva tasca és destriar què requereix el participant i junts intentar arribar a l'objectiu servint-se dels coneixements mutus. El procés és més important que els resultats.	La formació té sentit si provoca la millora contínua del clima social, organitzatiu i cultural del grup implicat.

APROXIMACIÓ AL GRUP	En el fons tots els grups són iguals. El formador es dirigeix al participant mitjà, que acostuma a tenir un rol passiu.	El que més interessa del participant és el seu nivell de coneixements i de destreses en la matèria específica que imparteix el formador	L'aproximació al grup i el seu coneixement és punt de referència. Es requereix una participació contínua del grup.	El grup és l'únic protagonista, el formador també hi hauria de pertànyer o tenir-hi una relació personal important.
----------------------------	---	---	--	---

TAULA RESUM DELS PERFILS	ACADEMICISTA	TECNOLÒGIC/ CONDUCTISTA	HUMANISTA	CRÍTIC
CENTRAT EN:	Formador	Matèria	Participant i procés	Canvi
DISSENY D'OBJECTIUS	El bon formador sempre sap què fer sense necessitat d'escriure-ho amb anterioritat.	És la base del procés de formació i mereix tota l'atenció.	La principal característica d'un objectiu és la seva flexibilitat i capacitat d'adaptar-se als destinataris.	A partir d'una situació concreta que es desitja canviar, es dissenyen petits objectius, que s'amplien i desenvolupen en espirals d'investigació.
METODOLOGIA	La major part de l'activitat es basa en la transmissió verbal de la teoria com a complement de les proves pràctiques.	El més important és l'assimilació de la matèria i, per tant, l'experimentació directa dels participants.	La transmissió verbal és poc efectiva. És preferible el descobriment directe per part del participant amb l'oportuna guia del formador.	Investigació i els seus mètodes de desenvolupament.
AVALUACIÓ	El formador avalua pràcticament per si sol, normalment al final del curs. L'instrument més adequat és l'examen individual.	Serveix per verificar que s'estan aconseguint els objectius i per canviar d'estratègia si és necessari. Les proves són objectives i es realitzen en intervals de temps preestablerts.	Abans, durant i després del procés. Els participants participen mitjançant col·loquis i discussions. Els exàmens són inútils.	L'avaluació és el punt de partida per començar una nova espiral de canvi.

TAULA RESUM DELS PERFILS	ACADEMICISTA	TECNOLÒGIC/ CONDUCTISTA	HUMANISTA	CRÍTIC
CENTRAT EN:	Formador	Matèria	Participant i procés	Canvi
SEGUIMENT	Sovint adquireix característiques de "paternalisme" pel que fa al participant.	Pot existir per aclarir dubtes sobre la matèria, però es porta a terme dins l'horari lectiu.	Bon moment per aprofundir en característiques individuals del participant, que difícilment poden sorgir en la dinàmica de grup.	El seguiment individual no té gaire importància.
TREBALL EN EQUIP	Parlar amb els altres formadors i intercanviar idees i consells és útil i aconsellable, però no es fa de manera sistemàtica.	Els formadors treballen en equip i intenten racionalitzar la seva intervenció pel que fa a la transversalitat dels temes a tractar.	L'equip és indispensable per dissenyar estratègies d'aproximació i de resolució de problemes del grup destinatari.	El formador sempre és intern al grup i de vegades es confon amb els participants.
ESTATUS DEL FORMADOR	El bon formador ha de tenir molts anys d'experiència en el tema, o en qualsevol cas és l'experiència que fa madurar les seves capacitats.	És expert en una matèria i posseeix les capacitats didàctiques i organitzatives per portar a terme el seu treball: no hi ha grans diferències amb un mestre.	El formador d'adults ha de ser sobretot un "comunicador" del saber i d'actituds, capaç d'adaptar-se a diversos públics i organitzacions.	El formador crític és abans que res un investigador, i viu la formació i el seu treball en connexió directa amb la societat, la política i la cultura.

TAULA RESUM DELS PERFILS	ACADEMICISTA	TECNOLÒGIC/ CONDUCTISTA	HUMANISTA	CRÍTIC
CENTRAT EN:	Formador	Matèria	Participant i procés	Canvi
PUNTS FORTS	Tothom ha tingut a la vida un "gran mestre", una persona que impregna amb la seva presència l'espai i la ment dels participants.	La tecnologia ha canviat moltíssim la perspectiva de l'educació: des d'un procés aparentment sense cap racionalitat, en què tot estava a mans d'una persona i de les seves capacitats, fins a donar-li el sentit d'activitat controlada, científica i avaluable.	La filosofia humanista de l'aprenentatge recupera amb molta força la relació amb cada un dels destinataris, que se situen al centre del procés i el determinen. Centrant-se en l'individu i les seves peculiaritats, es rescata la capacitat d'aprendre de cadascú.	El perfil crític recupera una dimensió social i cultural fins ara completament desconeguda. Recupera el perquè es fan les coses dins d'una escola, més enllà de què es fa. La millora social i l'eliminació de la desigualtat és el sentit del canvi que proposa.
PUNTS DÈBILS	No tothom ha nascut "gurú"; a vegades es tenen més limitacions de les que es coneixen. Un mestre academicista que no és un "gurú" pot arribar a ser avorrit i provocar poc aprenentatge.	La il·lusió de poder controlar un procés tan complex com l'educació ha portat a intentar transformar-lo en un seguit de passos ja programats que qualsevol tècnic pot posar en marxa. Les relacions entre les persones s'han perdut en aquest procés que pot resultar mecanicista.	El procés a vegades sembla fer-se etern. El facilitador no pot intervenir gaire en el procés d'aprenentatge i, per tant, els temps individuals diferents i els obstacles de cadascú tendeixen a alentir molt els processos d'aprenentatge. Per això a vegades aquest model xoca amb pressions institucionals i familiars.	El model està molt estudiat des de fa almenys 50 anys, no se n'han elaborat models didàctics de referència suficient per establir també una pràctica quotidiana del model més enllà dels principis teòrics que el sostenen. És, de moment, un model molt inspirador, però poc operatiu.

Annexos

I. Qüestionari d'estils d'ensenyament / aprenentatge basat en Kolb*

Aquest qüestionari s'ofereix aquí amb un propòsit didàctic i no diagnòstic.

Instruccions: Trobareu a continuació un conjunt d'afirmacions al voltant del docent i la docència. Situeu-vos en el rol de formador i puntuu cada afirmació segons la taula següent:

molt d'acord = 2; bastant d'acord = 1; poc o gens d'acord = 0

1	Un cop ja he fet la mateixa sessió bastantes vegades, prefereixo canviar-la.
2	Un debat on no s'arribi ràpid al resultat és una pèrdua de temps.
3	Una formació sense avaluació sistemàtica és inútil.
4	Sense tenir clar l'objectiu no es pot començar la formació.
5	Quan improviso, dono el millor de mi.
6	Si una activitat funciona realment, cal fer-la encara que pugui ferir algunes susceptibilitats.
7	La feina del formador és ajudar els altres a pensar.
8	Sense una planificació acurada, no es pot començar a fer formació.
9	Un bon consell per a un formador és que es deixi portar per la intuïció.
10	Quan la gent comença a filosofar, sento que perden el temps.
11	S'aprèn més escoltant que parlant.
12	La millor manera d'entendre la realitat és a través d'esquemes.
13	Una programació molt detallada pot restar espontaneïtat al formador.
14	Una idea és bona només si és pràctica i operativa.
15	Observar és la millor manera d'aprendre.
16	No hi ha res tan pràctic com una bona teoria.
17	La formació ha de donar fruit a curt termini.
18	Prefereixo una recepta operativa que no pas que em facin pensar.
19	Abans de decidir una cosa, convé explorar molt bé totes les alternatives.
20	La formació, o és sistemàtica o no genera aprenentatge.
21	Necessito tenir la sensació d'aprendre coses noves cada dia.
22	En formació, cal dir les coses pel seu nom, de forma molt clara i directa, encara que faci mal.
23	Com més dades puguis donar als participants, millor.

* Qüestionari dissenyat per F. Esteban

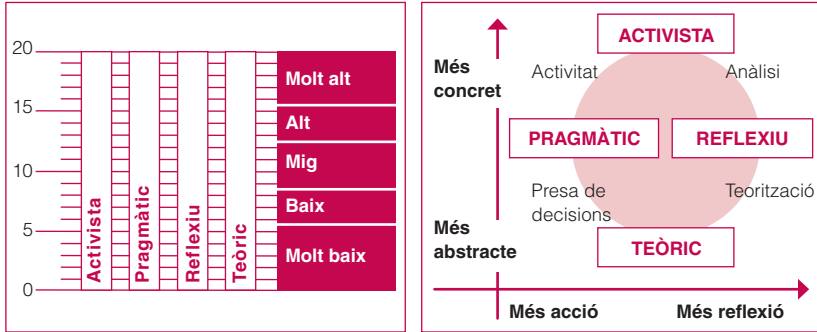
24	Una opinió que no estigui correctament fonamentada no mereix ser escoltada.
25	La millor manera de resoldre un problema és llançar-se a la piscina per veure com el pots solucionar.
26	La gent només aprèn per resoldre els problemes que té.
27	Un aprèn les coses en la mesura en què les pensa.
28	Els temes emocionals són massa subjectius en la formació.
29	Quan em regalen un aparell electrònic, la primera cosa que faig és tractar de connectar-lo per veure com funciona abans de llegir les instruccions.
30	Una cosa que aprenguis i no apliquis immediatament és com si no l'haguessis après.
31	La gent que decideix molt ràpid, en general, decideix de forma superficial.
32	M'agraden els jocs i exercicis que he de resoldre de forma creativa.
33	M'agrada la gent espontània, capaç d'expressar els seus sentiments.
34	Les activitats que es proposen en formació o són pràctiques o són inútils.
35	Els detalls en la formació són els que al cap i a la fi fan la qualitat.
36	No es pot dir que algú ha après fins que no té una teoria sobre aquella cosa.
37	Si sento que una activitat no ha anat bé, friso per tenir l'ocasió de tornar-la a fer perquè surti millor.
38	Prefereixo les dades que les metàfores.
39	En la formació és millor no arribar a les conclusions que fer-ho de manera accelerada.
40	És imprescindible fer una síntesi al final de la sessió per tal d'assegurar l'aprenentatge.

Correcció: sumeu els ítems per a cada un dels quatre factors: AC, PR, RE i TE.

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37	AC =
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	PR =
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	RE =
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	TE =

Col·loqueu les puntuacions finals en els dos gràfics següents, sabent que:

AC = ACTIVISTA RE = REFLEXIU
 PR = PRAGMÀTIC TE = TEÒRIC



El primer gràfic permet veure com és d'alta la puntuació, de tal manera que es puguin comparar els resultats per als quatre factors.

El segon gràfic permet veure com es mouen les puntuacions en el cicle de Kolb. Per a més informació sobre la teoria de Kolb, torneu al text.

II. Qüestionari sobre el propi perfil de formador *

Instruccions: Concentreu-vos en la vostra activitat com a formadors. En cada un dels 6 ítems que componen l'inventari trobareu quatre alternatives possibles. Atorgueu 4 punts, escrivint un quatre a la casella corresponent, a l'alternativa que més us satisfaci; a la següent, un 3; a la següent, un 2, i a la que us agradi menys, un 1.

1	La cosa més important de la formació és...
	Que el formador sigui bo.
	Que els temes estiguin ben programats i explicats.
	Partir de les necessitats del participant.
	El desenvolupament i el canvi del grup i de la seva cultura.
2	Afirmacions sobre l'ensenyament
	El formador ha de fer una bona programació dels temes a ensenyar i assegurar que el participant aprengui els continguts.
	Els formadors estan per conèixer el que el participant necessita. El formador i els participants han d'aconseguir els objectius conjuntament.
	El procés de formació té sentit si treballa per a l'emancipació de l'individu i del grup.
	El formador és l'expert en el tema i ha de decidir què és millor per als destinataris en cada moment.
3	Respecte del participant
	El formador hauria de tenir una forta vinculació amb el grup de participants i compartir amb ells la cultura i els problemes.
	En el fons tots els grups de participants són més o menys iguals.
	El destinatari de la formació és el punt de referència continu. Ell ha de participar activament en el procés de formació.
	Cal conèixer el nivell inicial de coneixements i habilitats que el participant ja posseeix sobre la matèria que s'ha d'ensenyar.

* Qüestionari dissenyat per L. Di Bartolomeo, 1996.

4	La metodologia del formador
	La major part de les activitats que es proposen es basen en la transmissió verbal de la teoria amb el suport de bons exemples.
	La transmissió verbal no serveix; el que val és el descobriment per part del participant, amb la guia del formador.
	Activitats molt ben programades i amb la possibilitat, per part del participant, d'experimentar.
	La metodologia de la formació s'ha d'inspirar en la recerca-acció participativa, que preveu que, a partir d'un problema de caire social o polític, s'aconsegueixin propostes reals de millora.
5	L'avaluació
	L'objecte fonamental de l'avaluació és el formador i les activitats que proposa. L'avaluació és contínua i els destinataris hi participen activament.
	L'avaluació és sempre un punt de partida per iniciar una nova espiral de canvi.
	S'ha d'avaluar sobretot si el participant ha aconseguit els objectius que el formador s'havia proposat.
	Al final de la sessió, el formador ha d'avaluar els coneixements dels participants per tal de veure si han entès els temes proposats.
6	El bon formador...
	És expert en la seva matèria, així com en les tècniques de programació i transmissió.
	Té molts anys d'experiència i sap perfectament el que ha de fer en cada moment.
	És sobretot un bon comunicador, capaç d'adaptar-se a grups diferents.
	Facilita amb els seus coneixements el canvi i la recerca del grup de destinataris.

Taula de resultats:

Per a cada pregunta inseriu a la taula les vostres preferències en el mateix ordre. Veureu que cada columna representa una de les preguntes del qüestionari. Heu de col·locar la puntuació que heu donat a cada una de les

quatre opcions que hi ha en el mateix ordre. Veureu que al costat de cada puntuació hi ha una lletra. Sumeu el total de cada una de les lletres (totes les "A", totes les "T"...) i poseu-ne el resultat a l'última columna.

1	2	3	4	5	6	TOTAL
A	T	C	A	H	T	A=
T	H	A	H	C	A	T=
H	C	H	T	T	H	H=
C	A	T	C	A	C	C=

El total de les A us donarà el total del perfil academicista.

El total de les T us donarà el total del perfil tecnològicconductista.

El total de les H us donarà el total del perfil humanista.

El total de les C us donarà el total del perfil crític.

CAPÍTOL 12

**La metodologia
de la formació: el ROA**

A partir d'un cas, el capítol discuteix per què no va funcionar en aquella ocasió la formació, repassant diferents teories al voltant de l'aprenentatge, com són les de Rogers, Dewey, Kolb, Lindeman i Knowles, així com el concepte de desaprenentatge de Lewin, per acabar proposant un model propi, provat en la formació per a la mobilitat segura, entre altres camps, i al qual anomenem ROA.

12.1 Com aprèn la gent?

Quan hem de fer alguna cosa, encara que de forma inconscient, ens preguntem: «**Com** ho podríem fer? Quin **mètode** podríem utilitzar per dur-ho a terme?».

El mètode, de fet, és **la manera de fer** una cosa, el procediment o els passos que se segueixen per obtenir el resultat.

Imaginem la situació següent:

«Una vegada un senyor va dir al seu fill adolescent que no deixava de singlotar:

–Tinc **un mètode** infal·lible per treure el singlot!

–Ah si? –contesta l'altre–. I **com es fa**?

–Mira, ja t'ho explicaré. Abans, però, volia comunicar-te que la mare i jo hem decidit que no podem pagar-te la setmanada durant dos mesos.

–Estàs de broma o què! –va cridar el jove, posant-se vermell i deixant de singlotar.

–Oi que ja no tens singlot? –va preguntar el pare».

En què consisteix el mètode en aquest cas? Simplement a donar un ensurt a la persona que té singlot, i funciona si l'altre s'espanta de veritat. Ara bé, aquest capítol no parla de singlot sinó de **metodologia**.

Com totes les paraules que acaben amb el sufix *-logia* (del mot grec *lógos*, que vol dir 'paraula, raó, teoria, tractat'), la terminologia d'aquest mot ens indica que hi haurà una reflexió sobre alguna cosa, concretament sobre els mètodes.

En l'exemple anterior, seria una reflexió sobre **per què** aquest mètode de l'ensurt funciona, i també sobre la seva **comparació amb altres mètodes**, per veure quan resulta més convenient i per què. Així, no es tractaria d'explicar el mètode en si, sinó de fer-ne una reflexió teòrica.

Si s'aplica el que acabem de dir a l'ensenyament o la transmissió de conductes segures, direm que en aquest capítol reflexionarem sobre **com aprèn**

la gent una conducta segura. Per tant, aquesta reflexió donarà pas, en els pròxims capítols, a discutir quina és la millor forma d'ensenyar-la.

Imaginem una xerrada sobre com prevenir les morts per accident de trànsit. El formador prepara prèviament un compendi dels principals consells per evitar el perill, i durant la xerrada els explica, intentant convèncer els assistents de l'oportunitat de respectar-los al peu de la lletra, amonestant-los del fet que estem parlant de jugar-nos la vida i no de qualsevol cosa.

Com que la seva oratòria és amena, la gent surt interessada en el tema i molt contenta de la informació rebuda. Efectivament, durant la setmana següent alguns d'ells van recordant durant el dia les normes de seguretat, però a mesura que els dies van passant, el record es va enfosquint.

En el cas explicat, podem parlar d'**aprenentatge**? Els assistents a la xerrada han **après** alguna cosa?

Si partim de la base que **aprendre és modificar alguna conducta o pensament ja existent per poder integrar-ne de noves**, la resposta és no. Si tot queda com abans, evidentment no hi ha hagut cap aprenentatge.

Posem per cas que el formador que ha ideat aquesta xerrada diu: «No és veritat, ara saben unes normes que potser abans no coneixien!». Davant d'aquesta afirmació, quina és la seva idea sobre com aprèn la gent? Podríem dir que la seva intenció és ajudar els altres a prevenir accidents? Si fos així, ho aconseguix?

Per començar, s'ha de tenir present que és molt difícil ajudar les persones que no han demanat ajut. La intenció d'aquest formador és sentir-se útil i necessari per a la prevenció d'accidents de trànsit, desitja sincerament que hi hagi una disminució de morts a la carretera, però ho fa pensant des del seu punt de vista: «**jo** sé coses, **jo** sé què és millor per a tu, **jo** t'ho diré perquè et puguis salvar». Però, què passa amb el destinatari? El formador no ho sap; segurament pensa que després d'haver participat en la seva xerrada els assistents tenen més informació, però tampoc no sap si les normes per les quals ell va optar eren o no conegudes per les persones que hi participaven... En resum, aquest formador simplement s'ha centrat en ell mateix, en les coses que ell sap, en les coses que ell pensa que són importants de saber.

Però, i si el destinatari de la seva atenció no l'escolta? Possiblement pensi que es tracta d'un irresponsable o d'un temerari, i segurament un mal educat o un ingrát que, després d'intentar salvar-li la vida, no hi posa de la seva part.

Com podríem resumir la seva metodologia, és a dir, la seva reflexió sobre la manera d'ensenyar?

Segurament aquest formador creu que:

- El coneixement de les normes de conducta segura evita els accidents. Per tant, convé recordar-les o informar-se'n.
- Si la gent no fa les coses es perquè no les sap o perquè no les hi han explicat de forma prou clara o contundent.
- La gent aprèn escoltant (la transmissió és fonamentalment oral).
- Si el formador ho veu clar i ho explica bé, la gent ho entén i ho aprèn.



Des d'aquí proposem un canvi de perspectiva pel que fa a aquest assumpte, és a dir, deixar de pensar **com ensenya** el formador i començar a reflexionar sobre **com aprèn** el destinatari.

Es podria comparar la formació amb la feina d'una dependenta d'una botiga de moda. Tot comerciant sap que el que val no és el que al dependent li sembla que queda bé al client, sinó el que li sembla al client. Però sap també que, si el vestit no li queda bé, encara que se l'endugui satisfet, el més probable és que no torni... Imaginem una clienta que vol un vestit groc que li queda malament en lloc d'un vestit vermell que li queda bé. Si es veiés clarament que és el vermell el que li queda bé, en tot cas hauríem de demanar-li de quin color el vol, partir del fet que té al cap un vestit groc i, finalment, veure què podem fer per convèncer-la que el vermell és el color que l'afavoreix. La venedora no li pot dir a la clienta que el vestit groc li queda fatal, sinó que haurà d'aconseguir que la clienta se n'adoni, com si ho fes tota sola, i que esculli aquell altre vestit que li cau bé.

Posem un exemple relacionat amb el trànsit i la seguretat viària: el cas d'un adolescent que no vol portar el casc perquè el considera molest. Se'l pot reprimir amb una sanció, cosa que no és feina del formador. Però en el supòsit que pretenguéssim educar-lo i no imposar-li la sanció, serà necessari assumir com a punt de sortida del recorregut educatiu el fet que ell coneix la norma, però que no vol portar el casc. El que proposem és tractar de treballar a partir d'aquesta idea.

Evidentment, els formadors han de saber com es canvien aquestes idees i com es provoquen nous aprenentatges per programar les activitats del curs.

Per esbrinar com aprèn la gent, proposem un resum de tres grans teories en les quals ens podem recolzar:

-
1. La psicologia humanista de Carl Rogers
 2. El pragmatisme de Dewey i l'aprenentatge basat en l'experiència de Kolb
 3. L'andragogia i els principis de l'aprenentatge adult a partir de Lindeman i Knowles

Cada una de les teories s'explica en un resum al final del capítol. Els resums contenen notes per contextualitzar les lectures en l'àmbit de l'educació per a la mobilitat segura.

Per facilitar-ne la lectura vegeu el cas següent sobre unes sessions de formació. Mentre llegiu el cas, és interessant reflexionar al voltant de quins elements o estímuls provoquen l'aprenentatge dels nois i les noies del poble des de la perspectiva dels tres formadors. Després del cas serà interessant llegir les fitxes al final del capítol.

12.2 Tres sessions de formació al casal: anàlisi de cas

Es tracta d'un greu accident de trànsit que s'ha produït en el camí que va del poble a la discoteca més propera. Quatre joves d'entre 18 i 23 anys han resultat morts en el penós accident, que per la seva duresa ha deixat el poble sencer commocionat. L'associació de veïns es mobilitza per demanar a l'ajuntament accions concretes que resolguin la situació generalitzada de perill que es crea cada dissabte a la nit a la sortida de la disco.

Un equip de tres formadors és encarregat de dur a terme un projecte de formació en aquest poble, organitzat en els locals d'un casal, en el qual es preveu que participin un gran nombre de joves, pel xoc emocional provocat per l'accident. Els formadors reben l'encàrrec d'organitzar tres tardes de treball amb entrada lliure amb l'objectiu d'augmentar la consciència sobre el perill de beure alcohol durant la vetllada i després conduir.

Els tres formadors són en Joan, la Marta i la Teresa, els tres amb molta experiència com a formadors en diferents àmbits d'intervenció. El regidor de Mobilitat, que finança el projecte de formació, recomana «ficar-los una mica de por, aprofitant el mal moment, a veure si deixen de fer el boig i de menysprear els consells de les famílies». La Marta opina el mateix i ha preparat una documentació sobre els efectes de l'alcohol en la conducció que emfatitza els perills de patir greus mals.

En Joan està molt preocupat perquè és pare d'una noia de 20 anys i també viu al poble. La seva filla ha passat diverses nits sense dormir, ja que un dels nois era molt amic seu i vol participar en la formació per poder discutir sobre el tema. Pensant en ella ha programat fer un debat sobre els efectes de l'alcohol en la conducció, en el qual els nois i les noies han de pronunciar-se a favor o en contra d'eliminar la venda d'alcohol a les discoteques a partir de les dotze de la nit.

Per a la tercera tarda la Teresa ha pensat de passar un vídeo, fer un petit debat i, finalment, passar un test per veure què han après els joves sobre aquest problema i quantes informacions han pogut retenir.



PRIMER DIA

Comença el curs i el primer dia la sala és plena i tothom està molt atent. Quan la Marta comença a parlar de l'alcohol i dels seus efectes tothom escolta atentament, però al cap de vint minuts l'atenció va baixant i alguns grupets de persones parlen entre ells. En Joan intervé per restablir l'ordre. Al final de l'exposició comença un torn de preguntes. Més que preguntar sobre les informacions rebudes, els nois i les noies fan comentaris, de vegades una mica morbosos, sobre el que ha passat al poble. Davant d'aquest fet, alguns es posen a plorar i es crea un ambient tibant. La Marta intenta tornar a la part informativa i aprofita per distribuir el material que havia preparat per poder-lo comentar, si escau. Els demana que el mirin i facin preguntes si alguna cosa no els queda clara. Tots llegeixen atentament el dossier que se'ls ha lliurat i durant uns minuts l'ambient es torna calmat i silenciós. Com que ningú no pregunta res, la Marta aprofita per puntualitzar algunes coses que no havia acabat d'explicar bé, com per exemple el càlcul de la quantitat d'alcohol a la sang. Finalment són les set i és hora d'acomodar-se fins al proper dia.

SEGON DIA

La segona tarda en Joan opina que segurament l'ambient estarà més distès, ja que ha passat gairebé una setmana. A l'hora prefixada els joves estan a fora de la porta del casal i no sembla que tinguin intenció d'entrar. Al cap de mitja hora d'esperar, en

Joan decideix anar-los a buscar a fora i ells entren ordenadament, tot i que continuen fent comentaris entre ells. A la sessió assisteixen més o menys la meitat de joves que en l'anterior, però els formadors pensen que això és lògic perquè, passada la novetat dels esdeveniments, només queden les persones realment interessades en el tema. El debat que en Joan proposa té bastant èxit: els nois i les noies discuteixen entre ells, encara que la immensa majoria opina que no es pot prohibir l'alcohol, perquè aleshores s'acabaria la diversió i no tindria sentit seguir a la disco prenent refrescos. En Joan modera la discussió, i al final afirma que no entén que després del que ha passat puguin seguir defensant l'ús indiscriminat de l'alcohol, malgrat que la majoria va i ve amb el cotxe. Tothom sembla sentir-se culpable i es crea un ambient una mica tibant per aquesta raó, fins que arriba l'hora d'anar-se'n.

TERCER DIA

El tercer dia la Teresa espera debades que els joves acudeixin a la cita. Al final només s'hi presenta un grup molt reduït, i es fa pràcticament impossible seguir amb el programa, amb la qual cosa la Teresa decideix parlar del motiu pel qual, segons ells, els seus amics no han vingut i s'acaba criticant la poca implicació de la joventut en el problema. La Teresa afirma que en el moment que algú els posa contra les cordes, el que fan és desaparèixer, perquè en el fons no tenen arguments per rebatre i l'única cosa que volen és seguir fent el que els surt de manera espontània. La sessió acaba abans de l'hora amb una conversa mig tallada i amb alguna declaració que s'intentarà canviar d'actitud.

En els comentaris amb el regidor tots estan d'acord que finalment l'únic mitjà per aconseguir alguna cosa és posar més controls de policia fora de la discoteca, però els tres formadors se senten rabiosos i ofesos pel desenvolupament del projecte.

DISCUSSIÓ DEL CAS

(reflexió metodològica)

Us proposem ara que feu un cop d'ull als diferents resums que, com hem dit, trobareu a l'annex, al final del capítol. Després de la lectura dels resums podeu tornar a aquest punt per discutir les eleccions metodològiques dels tres formadors del cas anterior.

Durant la lectura de les fitxes resum, és important comparar les opcions que han escollit els tres formadors amb el que es proposa des de les diferents fitxes.

Tractem ara de veure quins són els elements o estímuls que provoquen l'aprenentatge dels nois i noies des del punt de vista dels tres formadors.

Al cap d'aquests formadors probablement hi ha la necessitat de fer alguna cosa per prevenir els possibles danys als joves del poble causats pels accidents de trànsit. Com hem vist, sovint les persones actuen des del supòsit que, pel fet de dir les coses, la gent les entén i les fa. És una mena de mite del gran **predicador**, el qual se centra en ell i en la seva veritat; la imatge

d'un savi que parla a la gent, que li diu quin és el bé i el mal, que els convenç dels errors que fan i que provoca la comprensió de la veritat per part de la gent i la seva salvació. Aquesta és la imatge mental de la «**metodologia de la redempció**», un predicador del que és just, messiànic, que porta pel món la veritat a tothom...

Pel que hem vist en aquest cas en concret, sembla que els tres professionals del cas també pensen d'aquesta manera, ja que es preocupen inicialment de fer una **llarga transmissió d'informacions**. Com hem vist, aquest és un punt clau: moltes persones pensen que la informació és la base de la prevenció. També el seu **pensament se centra del tot en els formadors**. Només en Joan, pel fet de tenir una filla directament afectada pel dramàtic esdeveniment, coneix mínimament l'estat vital en què es troben els joves. Els altres probablement no ho saben ni se'ls acut preguntar-ho el primer dia. Evidentment no s'ha de pensar que això sigui desinterès cap a les persones, ni molt menys. Simplement no ens ve al cap perquè el model pedagògic que hem après a l'escola és aquest.

Gràcies a la programació que han fet també veiem clarament que pensen que **primer ve la teoria** o la informació i **després ve la pràctica** o l'aplicació. Des d'aquest punt de vista, la part informativa o teòrica té més valor que l'altra i la **transmissió verbal** és la prioritària. Si recordeu els perfils de formador que s'han treballat en el capítol 11, podem reconèixer la metodologia típica del perfil tecnològic, amb moltes influències també de l'academicista per la manera que el formador se situa davant els participants.

Tant la psicologia humanista de Rogers com el pensament de Dewey o el de Knowles són teories més centrades en els participants que en els formadors. Com hem pogut veure a les fitxes del final del capítol, l'aprenentatge és un procés (Lindeman) pel qual el participant pren consciència de les seves experiències, i sembla que aquest no ha estat el cas...

Si analitzem la programació sota aquesta perspectiva, es fan evidents i necessàries unes quantes correccions del programa dels nostres tres formadors. Analitzem el cas pas a pas i veiem què passa si canviem el focus des del formador i el contingut al participant.

Es tracta d'un greu accident de trànsit que s'ha produït en el camí que va del poble a la discoteca més propera. Quatre joves d'entre 18 i 23 anys han resultat morts en el penós accident, que per la seva duresa ha deixat el poble sencer commocionat. L'associació de veïns es mobilitza per demanar a l'ajuntament accions concretes que resolguin la situació generalitzada de perill que es crea cada dissabte a la nit a la sortida de la disco.

Un equip de tres formadors és encarregat de dur a terme un projecte de formació en aquest poble, organitzat en els locals d'un casal, en el qual es preveu que participin un gran nombre de joves, pel xoc emocional provocat per l'accident. Els formadors reben l'encàrrec d'organitzar tres tardes de treball amb entrada lliure amb l'objectiu

d'augmentar la consciència sobre el perill de beure alcohol durant la vetllada i després conduir.

Els tres formadors són en Joan, la Marta i la Teresa, els tres amb molta experiència com a formadors en diferents àmbits d'intervenció. El regidor de Mobilitat, que finança el projecte de formació, recomana «ficar-los una mica de por, aprofitant el mal moment, a veure si deixen de fer el boig i de menysprear els consells de les famílies». La Marta opina el mateix i ha preparat una documentació sobre els efectes de l'alcohol en la conducció que emfasitza els perills de patir greus mals.

L'acció formativa neix d'un judici negatiu sobre els participants, que, a més de tendències, posa tota persona jove en el mateix sac, sense respectar les diferències individuals.

En Joan està molt preocupat perquè és pare d'una noia de 20 anys i també viu al poble. La seva filla ha passat diverses nits sense dormir, ja que un dels nois era molt amic seu i vol participar en la formació per poder discutir sobre el tema. Pensant en ella ha programat fer un debat sobre els efectes de l'alcohol en la conducció, en el qual els nois i les noies han de pronunciar-se a favor o en contra d'eliminar la venda d'alcohol a les discoteques a partir de les dotze de la nit.

Tenint a prop una persona jove, l'hauria d'ajudar a reconèixer el problema i a proposar alguna cosa que partís de les seves necessitats...

Per a la tercera tarda la Teresa ha pensat de passar un vídeo, fer un petit debat i, finalment, passar un test per veure què han après els joves sobre aquest problema i quantes informacions han pogut retenir.

Aprenem el que considerem significatiu, segons Rogers. Però... els participants consideraran significatives aquestes informacions?

PRIMER DIA

Comença el curs i el primer dia la sala és plena i tothom està molt atent. Quan la Marta comença a parlar de l'alcohol i dels seus efectes tothom escolta atentament, però al cap de vint minuts l'atenció va baixant i alguns grupets de persones parlen entre ells.

Aquest és l'error principal: calia començar pels participants i els seus interessos. Els joves arriben amb la necessitat de parlar de com s'han sentit i com ho estan vivint i, en canvi, es troben amb l'enèsim rotllo o sermó, i perden la confiança en els formadors.

En Joan intervé per restablir l'ordre. Al final de l'exposició comença un torn de preguntes. Més que preguntar sobre les informacions rebudes, els nois i les noies fan comentaris, de vegades una mica morbosos, sobre el que ha passat al poble. Davant

d'aquest fet, alguns es posen a plorar i es crea un ambient tibant. La Marta intenta tornar a la part informativa i aprofita per distribuir el material que havia preparat per poder-lo comentar, si escau. Els demana que el mirin i facin preguntes si alguna cosa no els queda clara. Tots llegeixen atentament el dossier que se'ls ha lliurat i durant uns minuts l'ambient es torna calmat i silenciós. Com que ningú no pregunta res, la Marta aprofita per puntualitzar algunes coses que no havia acabat d'explicar bé, com per exemple el càlcul de la quantitat d'alcohol a la sang. Finalment són les set i és hora d'acomodar-se fins al proper dia.

- Les emocions dels participants són el motor de la formació. El formador ha de treballar amb elles.
- Tenir més informació varia el comportament de la persona?
- Cal tenir present les experiències anteriors del participants.
- L'interès se centra en les coses que es viuen com a necessàries... Els participants viuen com a necessàries aquestes informacions?

SEGON DIA

La segona tarda en Joan opina que segurament l'ambient estarà més distès, ja que ha passat gairebé una setmana. A l'hora prefixada els joves estan a fora de la porta del casal i no sembla que tinguin intenció d'entrar. Al cap de mitja hora d'esperar, en Joan decideix anar-los a buscar a fora i ells entren ordenadament, tot i que continuen fent comentaris entre ells. A la sessió assisteixen més o menys la meitat de joves que en l'anterior, però els formadors pensen que això és lògic perquè, passada la novetat dels esdeveniments, només queden les persones realment interessades en el tema.

La desconfiança és molt difícil de recuperar, però si el formador reconegués els seus errors, i canviés de mètode, encara seria possible...

El debat que en Joan proposa té bastant èxit: els nois i les noies discuteixen entre ells, encara que la immensa majoria opina que no es pot prohibir l'alcohol, perquè aleshores s'acabaria la diversió i no tindria sentit seguir a la disco prenent refrescos. En Joan modera la discussió, i al final afirma que no entén que després del que ha passat puguin seguir defensant l'ús indiscriminat de l'alcohol, malgrat que la majoria va i ve amb el cotxe. Tothom sembla sentir-se culpable i es crea un ambient una mica tibant per aquesta raó, fins que arriba l'hora d'anar-se'n.



La culpa és molt mala consellera: cal evitar provocar-la en els participants. Qui se sent culpable se sent malament, i si se sent atacat es defensa i, consegüentment, es tanca al canvi. Si l'adult es troba en una situació en què no pot autogovernar-se, la seva reacció tendeix a ser de ressentiment i resistència (Knowles).

TERCER DIA

El tercer dia la Teresa espera debades que els joves acudeixin a la cita. Al final només s'hi presenta un grup molt reduït, i es fa pràcticament impossible seguir amb el programa, amb la qual cosa la Teresa decideix parlar del motiu pel qual, segons ells, els seus amics no han vingut i s'acaba criticant la poca implicació de la joventut en el problema. La Teresa afirma que en el moment que algú els posa contra les cordes, el que fan és desaparèixer, perquè en el fons no tenen arguments per rebatre i l'única cosa que volen és seguir fent el que els surt de manera espontània. La sessió acaba abans de l'hora amb una conversa mig tallada i amb alguna declaració que s'intentarà canviar d'actitud.

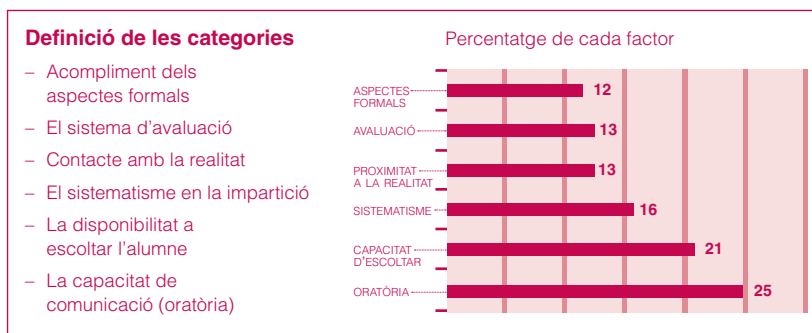
La formadora descarrega la seva frustració sobre els pocs participants que han fet l'esforç de venir. Li ha mancat la humilitat que Lindeman reclama com la millor virtut dels formadors, així com renunciar a les pròpies defenses i intentar entendre el significat que l'experiència té per a l'altra persona (Knowles).

En els comentaris amb el regidor tots estan d'acord que finalment l'únic mitjà per aconseguir alguna cosa és posar més controls de policia fora de la discoteca, però els tres formadors se senten rabiosos i ofesos pel desenvolupament del projecte.

Com hem vist, és necessari que la formació estigui centrada en el participant si volem que sigui efectiva. Des del rol de formadors resulta difícil a vegades adonar-se de què valoren exactament els participants de la formació. El que valorin, com veurem en el capítol referent a l'avaluació, no vol dir que sigui la veritat absoluta, o que ens haguem de plegar sempre als seus suggeriments, però és sempre un indicador de per on van les coses... En una recerca realitzada en una institució universitària, vam poder comprovar¹ què valoraven els estudiants dels seus docents. L'element millor valorat era que el professor fos un bon orador (25%), mentre que altres aspectes com l'avaluació, el material o el sistematisme tenien un paper secundari. La sorpresa fou trobar que més del 21% de la valoració del professor venia donada per

¹ Veg. Esteban, *L'avaluació de la formació en una institució universitària*. Blanquerna, URL.

un factor definit com la capacitat d'escolta del participant, fet que vindria a correlacionar amb les tesis de Lindeman, Rogers o Knowles.



Llegint les fitxes resum es podrien intentar programar les tres sessions respectant els participants, les seves necessitats i, sobretot, la manera com sabem que el participant aprèn. Des d'aquí proposem el model metodològic que trobareu a continuació, i que coneixem pel seu acrònim: el ROA.

12.3 Un model metodològic per a l'educació per a la mobilitat segura: el ROA

Com ja hem vist, en l'educació per a la mobilitat segura no es tracta pas d'afavorir l'aparició d'una conducta sinó que sovint es tracta de canviar una conducta ja existent per una altra, i, tal com havíem dit, això és més difícil, atès que en la mesura que una conducta està més automatitzada, genera més resistència al canvi.

El desaprenentatge de Lewin

1/ *Desaprendre:*

- Aprendre és possible
- Aprendre és un acte natural
- Aprendre pot ser ràpid
- Tothom pot aprendre
- Tot es pot aprendre
- Sempre estem aprenent

Per poder aprendre coses noves primer hem de desaprendre les que ja coneixem. Això implica qüestionar-se i abandonar esquemes mentals i comportaments que s'han tornat inadequats per raons internes (canvis psicològics)

o externes (transformacions contextuals). Al llarg de les nostres vides fem coses que en un moment donat ja no ens satisfan i, consegüentment, experimentem la necessitat de canvi.

Però... Què vol dir *desaprendre*?

Quan recorrem a aquesta expressió, estem utilitzant una metàfora. De fet, no podem desaprendre res, en el sentit de desfer el camí fet. Al que ens referim amb aquesta expressió és a no seguir funcionant des d'un model que vam aprendre.

Imaginem la situació següent: una parella decideix "tallar" i no seguir junts. En veure's la vegada següent, la confiança que hi havia entre ells dos, la intimitat que compartien, pot fer que a un dels dos se li "escapi la mà" o que, enmig d'una discussió, un li digui a l'altre "però amor meu...". Pot ser que un dels dos tingui una nova parella. Però no n'hi haurà prou amb l'existència de la nova parella (un aprenentatge nou) sinó que caldrà *desaprendre* que són parella, a còpia, per exemple, de compartir estones on puguin fer aquesta vivència.

Si no es dóna aquesta primera fase és impossible aprendre i és inútil passar a la fase següent.

2/ Explorar:

Es tracta de descobrir noves opcions en les nostres construccions mentals i/o accions. Si necessitem un canvi, estem constantment en alerta per captar noves informacions, models o comportaments que ens puguin ajudar a resoldre la nostra sensació de no ser adequats. En aquesta fase estem molt motivats a rebre noves propostes.

Explorar vol dir posar-se el casc d'explorador i tractar de veure la realitat amb ulls nous. Explorar vol dir no deixar-se portar pel camí ja fet, ni tenir por de veure què passa si es segueix un altre camí. En el cas de l'exparella anterior, explorar pot voler dir veure què són o què poden ser, si amics íntims, si només coneguts, si han de mantenir una relació freda o si es poden explicar l'un a l'altre les intimitats...

3/ Reaprendre:

Acomodació provisional dels nostres esquemes que ens dóna una sensació d'equilibri. Decidim assumir provisionalment un nou comportament. Si funciona ho mantindrem fins a la propera crisi.

El reaprenentatge implica una automatització d'un cert comportament, un deixar, de moment, de posar en discussió alguna cosa. En el cas de la parella, reaprendre serà definir, d'una manera provisionalment definitiva,

què són... Imaginem que, després d'explorar, tenen clar que volen seguir sent amics. Reaprendre serà aquest camí que els durà a tenir una relació d'amistat veritable.

Una altra metàfora per acabar d'entendre com funciona aquest procés és el següent:

Imaginem que tenim un got d'aigua i el posem a la nevera. Dins la nevera, l'aigua, en congelar-se, ha agafat la forma del got. Al desaprenentatge, l'anomenem també *descongelació*, perquè consisteix a desfer una cosa que estava feta, a tornar-la a l'estat líquid. La fase d'exploració funciona com si el que féssim, un cop l'aigua és en estat líquid, fos buscar-li un altre recipient, un altre contenidor, un contenidor amb una forma diferent... Un cop trobat aquest nou contenidor per a l'aigua, la fase de reaprendre consisteix a tornar a posar l'aigua a la nevera, de tal manera que es torni a congelar i agafi la forma nova.

Vers una metodologia per al canvi

La primera reflexió per començar una sessió és que tots aprenem partint de la nostra experiència prèvia i que aquesta és indeslligable dels nous aprenentatges.

Així doncs, per poder connectar amb els participants és imprescindible **partir de la seva experiència**, de les seves idees prèvies, del que pensen de la situació d'aprenentatge. Tampoc és suficient que sigui només el formador qui entengui la situació de partida del grup, sinó que és necessari que el mateix grup prengui plena consciència del que opina. Per exemple, no és suficient que el formador vegi que un participant no s'adona del risc que assumeix quan condueix després d'haver begut alcohol, sinó que fa falta que el mateix participant verbalitzi d'alguna manera que «beure i conduir no provoca tants accidents com diuen les autoritats». Aquesta convicció, per poder ser qüestionada posteriorment, primer ha de ser expressada. Per canviar, com hem vist, hem de descongelar el que sabem, i per fer-ho és essencial portar-ho a la consciència.

Amb aquesta preparació es pot pensar de passar a **oferir possibilitats de formació**, on el discent sigui el protagonista, l'eix. I això vol dir noves experiències, noves maneres de veure les coses, propostes de millora, etc.

Finalment, si volem assegurar el canvi de conducta, farà falta **aplicar** els continguts de la formació a la realitat dels participants. Un contingut no aplicat és com si hagués quedat flotant a l'aire. Si no té un lloc on col·locar-se, si no s'aplica a la realitat, el vent se l'emportarà, es quedarà simplement en bones intencions.

Al final de la sessió cal **globalitzar i resumir**. Això permet tenir una idea global de tot el procés que fa que l'experiència viscuda es redefineixi en unes poques idees bàsiques.

ROA²:

Els tres temps de la formació

R O A R O A R O A C

Reflexionar sobre les pròpies idees

Oferir noves experiències

Aplicar

Concloure

Aquest mètode ens marca tres moments per a qualsevol aprenentatge:

- 1) **R**eflexió sobre les idees prèvies
- 2) **O**ferta de noves experiències i oportunitat de formació
- 3) **A**plicació a la realitat del participant

També hi ha un quart temps de formació en el qual globalitzem els continguts de l'aprenentatge:

- 4) **C**oncloure

12.4 El ROA de la nevera, una analogia didàctica

Tot i que ja hem apuntat els seus trets bàsics, tractem d'explicar què vol dir el ROA i quin diferència hi ha respecte a altres formes d'ensenyament.

Imaginem que tenim convidats a sopar i els volem impressionar. Malauradament no hem tingut temps d'anar a comprar i haurem de recórrer al que trobem a casa...

- 2 El ROA, com a model metodològic, nasqué com una proposta metodològica per a l'educació per a la mobilitat segura des de l'equip de professionals de FormAcció, a principis de la dècada dels 90, quan a més dels autors d'aquest llibre, Antonio Galindo era a l'equip de formadors. Des d'aleshores, el model ha anat agafant forma fins a convertir-se en un referent en l'esquema de programació en mobilitat segura tant a Catalunya com en altres indrets.



Salvant les distàncies, això és el que fan els formadors cada dia, ja que disposen de poca estona per estar amb la gent i pretenen aprofitar el temps al màxim per tal de crear el major canvi possible. Els formadors treballen amb els participants que troben, i normalment no poden aturar el procés de formació perquè aprenguin primer una altra cosa, ni seleccionar els participants de la formació.

Abans d'arribar a casa has intentat pensar com són i què els agrada... Fins i tot has tractat de recollir informacions sobre aquestes persones.

D'això en diem fer la *detecció de necessitats*. Si ve un japonès a sopar, no és gaire bona idea fer-li *sushi*, i si és musulmà, no és aconsellable optar pel pa amb tomàquet i pernil. De la mateixa manera, el formador ha de pensar en quins problemes i quina percepció d'aquests tenen els participants en la formació perquè la formació ha de partir dels seus interessos i de les seves necessitats.

Arribes a casa i entres a la cuina. Quina és la primera cosa que fas? Obres la porta de la nevera i mires què hi ha. Mires el rebost. Mires el congelador. Mires l'estat dels aliments.

Metafòricament, mirar dins la nevera equival a treure a la llum les idees prèvies del participant, perquè en la formació tot depèn de l'ingredient fonamental: el participant. El formador ha de conèixer què sap el participant i com ho sap, i sobretot necessita que sigui conscient del que sap i del que no sap, per poder-lo ajudar a dur a la consciència el que pensa sobre el tema. Recordem que quan parlàvem de les actituds dèiem que sovint aquestes no són conscients del tot, sinó que són preconscients, que si volem les podem dur a la consciència.

Ara ja saps de quins ingredients disposes, has escollit els ingredients que t'interessaven però encara no ho tens tot solucionat. Et cal trobar la recepta, i, si pot ser, que sigui innovadora, sorprenent, captivadora...

Et cal generar, per tant, una nova experiència. Et cal trobar una recepta de cuina que sedueixi els convidats.

Una vegada el formador ha tret a la llum les idees prèvies dels participants, del que es tracta és d'oferir-los noves experiències d'aprenentatge. Si el participant ja té una experiència o un coneixement concrets, per què tornar-l'hi a oferir? Si ja sap com s'ha de travessar el pas de vianants, o que l'alcohol afecta la conducció, per què tornar-l'hi a dir? Què guanya el formador? Què aprèn el participant? Els responsables de la formació potser aconseguen tranquil·litzar la seva consciència, però el participant no aprèn res de res.

Un cop escollida la recepta, el que necessites és fer-la!

L'acte de cuinar equival a l'aplicació, i aplicar vol dir posar en pràctica el que s'ha estat fent fins ara. Sense el fet de cuinar, no hi ha sopar, així com sense aplicació, no hi ha aprenentatge.

...I després d'haver cuinat i sopat, potser necessites preguntar-los si els ha agradat, què els ha cridat més l'atenció, etc. Així et servirà per si vols tornar a fer la recepta, i permetrà als convidats ser més conscients de l'experiència culinària que acaben de tenir.



Després de l'aplicació és convenient dedicar uns moments de reflexió al voltant de l'aprenentatge, és a dir, expressar-ne les conclusions. També és aconsellable reservar un temps a l'avaluació perquè el formador pugui veure quines coses que s'han proposat al llarg del procés formatiu han servit als participants i quines no.

Així doncs, per provocar l'aprenentatge el formador ha de:

Detecció	Detectar les necessitats de formació
R	Fer sortir a la llum les idees prèvies del participant
O	Oferir-li un contingut o un punt de vista nou
A	Aplicar els nous coneixements o punts de vista a la realitat del participant
(C)	Fer que el participant pugui concloure o resumir el seu aprenentatge
Avaluació	Avaluar la sessió o l'aprenentatge

12.5 Aplicació del ROA a les sessions de formació al casal

Sessió tipus

- Resum de la sessió anterior
- Explicitar els objectius de la sessió
- R: Saber què en saben, què els interessa sobre el tema, què en pensen
- O: Oferir el contingut amb la metodologia més escaient (explicació, simulació, joc de rols, demostració, anàlisi del cas, etc.)
- A: Aplicar el contingut a la realitat dels participants
- Resumir
- Avaluar

En el cas que ens interessa, el que hem pres com a exemple al llarg de tot aquest capítol, tenim la sort que els participants estan molt motivats per dur a terme el canvi, ja que tenen una forta sensació d'inadequació provocada pel desastrós accident. Com aprofitar aquesta situació o sensació? La primera sessió és la de la «**R**» (reflexió), i els únics protagonistes d'aquesta fase són els participants i les seves idees prèvies. En aquesta sessió una possibilitat hauria estat preguntar-los com estaven, com havien viscut els fets, com se sentien i deixar que els mateixos participants, passant per moments de molta emoció i de desesperació, poguessin arribar a parlar d'ells mateixos i de com afectava l'accident a la vida de cadascú. Seria suficient que el grup arribés a determinar que, malgrat les notícies contínues d'accidents de trànsit, pensem que aquests fets passen però que no ens passen a nosaltres o al nostre entorn més immediat.

Els formadors haurien de moderar la discussió evitant intervenir-hi directament i creant un clima de màxima llibertat d'expressió, encara que això pogués donar una sensació una mica caòtica.

La segona tarda es tractaria de pensar en una «**O**», és a dir, en una oferta de noves experiències i perspectives.

Principalment, si seguim la idea anterior, es tractaria de treballar sobre la idea que un accident pot tenir-lo qualsevol persona i que per això és important per a tothom prevenir-lo.

Si durant la primera sessió els formadors han detectat una manca important d'informació i conceptes com els efectes de l'alcohol o la prevenció, es pot pensar a dedicar cert temps a precisar aquests fets, però el més probable és que els joves ja tinguin totes les informacions sobre l'alcohol i els seus efectes sobre la conducció.

Potser es podria deixar aquí l'activitat que el Joan havia previst o substituir-la per alguna de similar.

Finalment, en el transcurs de la tercera tarda es tractaria d'**aplicar** les reflexions a la vida de cadascú.

Per seguir amb l'exemple anterior, en aquest moment la pregunta clau seria: «*Què puc fer jo cada dia de la meva vida per evitar els accidents?*».

L'estímul inicial podrien ser preguntes o un petit cas, però l'important és que cadascú realment pugui parlar de si mateix. Això a vegades és difícil de dur a terme si es tracta d'un grup gran, i per això una manera de fer-ho és treballant en petits grups, amb un portaveu per a cada un. Posar en comú el que s'ha treballat, a través dels portaveus, segurament seria una bona conclusió. Als formadors només els caldria recollir totes les propostes que surtin i concloure la sessió amb un missatge positiu i d'esperança cap a un futur amb menys accidents.

Aquest procés de ROA, cal fer-lo per a cada aprenentatge, per a cada contingut, de tal manera que en cada unitat didàctica hi pot haver diferents processos ROA. Igualment, en un curs més llarg, la primera part del curs correspon sobretot a fer aflorar les idees prèvies dels participants (fase R), la segona part del curs correspon principalment a l'aprenentatge de nous coneixements o de nous punts de vista (fase O), mentre que en la darrera part del curs (fase A), la formació tindrà com a propòsit principal que els participants practiquin els coneixements apresos, que els portin a la seva pròpia realitat. El curs de formació acabarà probablement tractant de resumir el procés (Concloure) i fent l'avaluació del curs.

ANNEX

FITXA RESUM 1.

La psicologia humanista: l'ensenyament centrat en el participant

En el model metodològic que proposem des d'aquest llibre, les obres de la psicologia humanista són particularment significatives i mereixen molta atenció. Ens referim especialment a les tres obres de Carl R. Rogers:

- A. *Teràpia centrada en el client*, del 1951.
- B. *El procés de fer-se persona*, del 1961.
- C. *La llibertat en l'aprenentatge*, del 1969.

Moltes de les conclusions a les quals va arribar Rogers deriven directament de l'experiència terapèutica amb les persones adultes. Aquest coneixement profund de l'ànim humà va ser reconduït a directrius per a l'ensenyament i la formació que tinguessin en compte aquest coneixement exhaustiu.

A. *Teràpia centrada en el client*, 1951

A la primera d'aquestes obres Rogers expressa un paral·lelisme entre la teràpia i l'ensenyament i, per consegüent, entre la **teràpia centrada en el client** i l'ensenyament centrat en el participant. En la tradició psicoanalítica, el terapeuta mantenia en tot moment el control del procés, és a dir, que decidia quin trastorn tenia el pacient i quin recorregut terapèutic hauria de fer per sentir-se millor. Durant les sessions, de fet, el mateix terapeuta guiava la conversa emfasitzant alguns temes i deixant-ne altres de banda. Rogers va revolucionar aquest principi afirmant i demostrant que el pacient (que passa a dir-se *client*) pot decidir per si sol què necessita i dirigir el seu propi procés de creixement personal, amb el suport respectuós del terapeuta.

Aplicant el mateix principi a **la formació centrada en el participant**, Rogers resumeix les indicacions en cinc hipòtesis fonamentals:

Ensenyament i aprenentatge

1. No es pot **ensenyar** res a ningú que no ho vulgui, només es pot **facilitar** el seu aprenentatge, atès que aprendre implica l'elecció i la llibertat de l'alumne. El formador pot fer tots els programes que vulgui, però no pot fer res si el participant no ha decidit lliurement si vol aprendre.

Com podem fer que les persones sentin l'educació per a la mobilitat segura com una necessitat i vulguin aprendre les conductes segures?

2. Cada persona aprèn només el que considera significatiu, i considera significatiu només el que l'ajuda en el manteniment i en el creixement de si mateix i **la millora de la seva vida real**.

3. Davant d'una nova experiència que pot canviar la manera de pensar d'una persona es produeix invariablement una resistència al canvi, que dificulta el procés d'aprenentatge.
4. Quan una persona, sobretot si és adulta, sent amenaçat el seu equilibri, es tanca impeditint l'assimilació de noves estructures. Així, l'aprenentatge només és possible en presència d'un clima relaxat, de confiança, d'acceptació i suport.

Culpar un grup de joves perquè no porten casc provoca un sentiment d'amenaça que reforça la resistència al canvi i, per tant, l'actitud actual.

5. Resumint, la situació formativa que pot incentivar de forma més eficaç l'aprenentatge s'ha de caracteritzar per un clima de no-amenaça a la persona.

B. El procés de fer-se persona, 1961

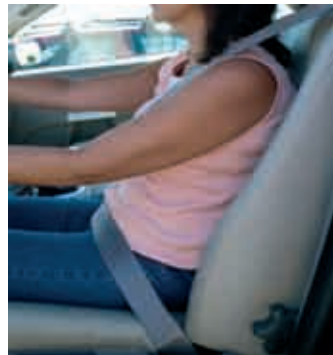
A la segona de les obres citades, Rogers aprofundeix en les afirmacions exposades. Cal tenir en compte el caràcter revolucionari d'aquestes reflexions, molt especialment si considerem que es van exposar en els anys seixanta.

La formació centrada en el participant

1. No es pot ensenyar a una altra persona com ensenyar.
2. Tot allò que es pugui transmetre fàcilment a una altra persona resulta, a la pràctica, intranscendent: no té cap influència en la vida real. A vegades pot ser fins i tot perjudicial quan, si l'ensenyament està ben aconseguit, pot incitar l'alumne a perdre la confiança en les seves pròpies experiències i intuïcions precedents.

Per exemple, dir «No corris» té sentit profund en situacions reals de perill, però fora de context pot semblar banal.

3. Els únics aprenentatges interessants són els que influeixen sobre el comportament.



4. L'únic aprenentatge que pot influir en el comportament és el que l'alumne descobreix i assimila per si sol.
5. L'aprenentatge basat en el descobriment, i la veritat incorporada i assimilada personalment a través de l'experiència, no poden ser comunicats de forma directa a una altra persona. Quan s'intenten comunicar, perden transcendència i significat: la seva importància rau justament en el descobriment.

La consciència del perill no es pot dir; cadascú l'ha d'arribar a tenir amb el seu propi procés.

6. Conseqüentment, l'actitud del formador pot ser només la de disposar-se a aprendre coses significatives i que influeixin en la seva pròpia conducta.

La mobilitat segura és un problema de tots, fins i tot de les persones considerades expertes en el tema: també els experts poden tenir accidents.

7. La millor manera d'aprendre, i la més fàcil, consisteix a renunciar a les pròpies defenses i a intentar entendre el significat que l'experiència té per a l'altra persona.
8. Una altra manera d'aprendre de forma significativa és manifestar dubtes i incerteses en la recerca del veritable significat de les pròpies experiències, deixant-se endur per aquestes mentre s'intenta descobrir el seu significat.

Les conseqüències d'aquestes afirmacions, si les duem a la pràctica de forma coherent, estan molt lluny del que molta gent consideraria just i assenyat. Abans que res, això implicaria l'abandonament de l'ensenyament formal. Senzillament, els que volen o tenen la necessitat d'aprendre han d'aproximar-se els uns als altres per fer-ho. Els exàmens i les notes podrien eliminar-se totalment, ja que només mesuren aprenentatges no significatius per a la vida real. De la mateixa manera, i seguint la mateixa lògica, podrien ser eliminats els títols d'estudi, que es limiten a parlar de la fi o de la conclusió d'alguna cosa, mentre que qui aprèn s'interessa només pel continu procés d'aprenentatge.

A aquestes afirmacions completament desescolaritzadores s'uneixen, no obstant això, indicacions més operatives. Quan el procés d'ensenyament és significatiu podrem reconèixer els efectes següents:

Canvis produïts per la formació centrada en el destinatari

1. La persona comença a veure's d'una altra manera.

L'autoconeixement i l'autoestima també tenen molt a veure amb l'autoprotecció, que és l'objectiu principal de l'educació per a la mobilitat segura.

2. S'accepta a si mateixa i els seus sentiments.

Acceptar els propis sentiments vol dir reconèixer la por, reconèixer el desig de ser estimat per l'altre, de voler formar part del grup i, per tant, és el primer pas per ser menys susceptible a ser influenciat.

3. S'assembla més al que volia ser.
4. Les seves percepcions són menys rígides, més flexibles.
5. Adopta objectius més realistes.
6. Es comporta de forma més madura.
7. Els seus comportaments inadaptats canvien, a vegades fins i tot els més difícils, com el consum d'alcohol en l'alcoholisme crònic.
8. Té més capacitat d'acceptar els altres.
9. Percep de forma més clara el que passa dins i fora de si mateix.³
10. Les característiques fonamentals de la seva personalitat canvien en sentit constructiu.

Per poder parlar de formació realment centrada en la persona Rogers recomana el següent:

- Que es treballi sobre els **problemes reals de les persones**⁴: serà molt més fàcil que es produeixi un canvi significatiu si el participant ha d'afrontar situacions que identifica com a problemàtiques. La possibilitat d'obtenir elements que ajudin a resoldre situacions reals i problemàtiques constitueix un incentiu per a l'aprenentatge. Aquest fet explica, per exemple, que acostumi a estar més motivat un alumne d'un curs pràctic o de desenvolupament personal que no pas un estudiant universitari, el qual se sent, dins de la institució, un instrument passiu. La conseqüència immediata d'aquest principi és que el docent hauria d'intentar permetre a l'estudiant mantenir un contacte real amb els problemes més importants de la seva existència.
- **L'autenticitat** del formador, que pot enutjar-se, ser sensible i simpàtic, etc., i que accepta els seus valors sense cap necessitat d'imposar-los. És una persona i no un canal estèril de transmissió de coneixements.⁵
- **Acceptació i comprensió**: els aprenentatges significatius es produeixen només quan l'alumne se sent acceptat tal com és i els seus sentiments són considerats importants.
- **L'oferta de recursos** per a l'aprenentatge, com poden ser els llibres, el lloc on es treballa, una lliçó magistral, un quadre, un gràfic, etc., viscut

³ Podeu consultar els continguts de la GEMS sobre el factor «escassa consciència d'un mateix».

⁴ Però, quins són els problemes reals de les persones pel que fa a l'educació per a la mobilitat segura? Un problema real és aquell que la persona considera com a real.

⁵ Cal parlar de valors en l'educació per a la mobilitat segura per comprendre per què fem el que fem.

pel destinatari com una oferta que pot utilitzar, triar o rebutjar segons les seves necessitats.⁶

- La motivació de base està representada per la **confiança** que el destinatari realment pot arribar a autorealitzar-se, ja que davant d'un problema, ell, de forma natural, desitja aprendre, créixer, descobrir i crear⁷. La funció del formador consisteix, doncs, a establir una relació personal amb els participants del curs i un clima favorable en el desenvolupament d'aquesta tendència natural.

C. La llibertat en l'aprenentatge, 1969

De la tercera de les obres citades de Carl R. Rogers ens interessa la posada a punt progressiva, per part de l'autor, **de la figura del formador / facilitador**, que, substituint el concepte de mestre / instructor històricament vàlid, resumeix tots els conceptes fins ara esmentats.

La figura del formador / facilitador

1. El facilitador s'ocupa de predisposar l'atmosfera o el clima en què cal portar a terme l'aprenentatge. La seva actitud serà el mirall de les seves conviccions fonamentals i de la seva filosofia de formació.⁸

El formador ha de fer el que diu i ha de sentir el que fa.

2. El facilitador ajuda els alumnes a trobar la raó per la qual es troben allí, individualment i com a grup, sense tenir por de desenterrar objectius contradictoris i conflictius.⁹ La claredat dels objectius constitueix el punt de partida essencial d'un aprenentatge significatiu.
3. El facilitador té en compte el desig del participant i ho considera espurna i motivació de l'aprenentatge significatiu. S'ofereix com a guia només en els casos que el participant mostri clarament el seu desig de ser dependent.¹⁰



⁶ Si el destinatari necessita les informacions que té el formador, el seu interès serà alt.
⁷ L'aprenentatge significatiu és natural i espontani.
⁸ La coherència entre el contingut i el mètode en l'educació per a la mobilitat segura exigeix que els formadors siguin l'exemple del que proposen.
⁹ Atenció: l'objectiu és del participant; ell l'ha de definir.
¹⁰ Cal que el grup de destinataris arribi, de forma independent, a definir les necessitats de canvi de conductes de risc.

-
4. El facilitador s'esforça per posar a disposició dels destinataris un ampli ventall de recursos per a l'aprenentatge, i els dóna total llibertat en la seva utilització.¹¹ El facilitador es considera a si mateix com un dels recursos de què els estudiants disposen per aprendre.
 5. El facilitador accepta com a respostes significatives per part del grup tant aportacions individuals com col·lectives, i ha d'intentar valorar-les de la mateixa manera.

Si un jove participant afirma que no vol portar casc perquè el despenjina, el formador ha de deixar que sigui algú del grup qui li contesti. Ha d'evitar de totes les maneres intervenir amb autoritat. El grup sap com autoregular-se, si el deixen.

6. Un cop establert el clima d'acceptació i confiança, el facilitador pot interaccionar dintre del grup com un element més. Se sent lliure d'expressar les seves opinions i els seus sentiments sense que el grup els visqui com a imposicions.
7. Al llarg de la classe, el formador roman sempre atent a la manifestació de sentiments profunds per part dels components del grup, ja que poden expressar emocions i estats d'ànim que poden ser emprats de forma constructiva.¹²
8. En la seva funció, el facilitador s'esforça a reconèixer i acceptar els seus propis límits. Només així les seves respostes podran ser viscudes com a autèntiques per part dels participants.

¹¹ Sovint és difícil per al formador prendre aquesta actitud, però és convenient que el grup s'autogestioni.

¹² El formador ha de crear el clima perquè això sigui possible.

FITXA RESUM 2.

El pragmatisme: l'ensenyament basat en l'experiència

El pragmatisme nord-americà ha tingut múltiples aplicacions en l'ensenyament gràcies a l'obra de John Dewey (1859-1952) i els seus deixebles. El concepte que volem remarcar és el de l'educació entesa com un microcosmos, un petit món on succeeixen tots els fenòmens característics del món extern.

Per primera vegada es posa en dubte la formació com a preparació d'alguna cosa: abans es donava per descomptat que al llarg de qualsevol procés formatiu s'aprenia per després poder dur a la pràctica el que s'havia après. En general, l'alumne era considerat com la persona que encara no sabia res, és a dir, un subjecte sense paraula i sense vida que es trobava a l'aula per aprendre i no per dir o fer.

El pragmatisme de Dewey i les seves aplicacions van posar en dubte aquest principi: el món i l'aula han de ser vasos comunicants.

Són moltes les seves possibles aplicacions en la metodologia de la formació.

Eduard Christian Lindeman (1885-1953) fou un dels deixebles del pragmatisme i l'iniciador d'un corrent de pensament que es va denominar *orientació artística*, inaugurada i ampliada a través de la revista *Journal of Adult Education*, que es va difondre entre el 1929 i el 1941 als Estats Units.

Lindeman es va ocupar fonamentalment d'ensenyar persones adultes (*The Meaning of Adult Education*, 1926), però el que diu és suggerent per a la formació a qualsevol edat. Segons aquest corrent de pensament, el destinatari de la formació té moltes coses a dir i fer, i cal tractar-lo com un subjecte actiu. Això vol dir, en primer lloc, que cal reconèixer el pes de les seves experiències passades, concretament de tot el que ha viscut, de forma teòrica i pràctica, i és relacionable amb el curs.

«Un ensenyament autoritari, exàmens que exclouen la reflexió original de l'estudiant, unes regles rígides i fórmules pedagògiques són coses per a les quals no hi ha lloc en la formació de les persones adultes.

Petits grups de persones motivades, que desitgen mantenir les seves ments fresques i vigoroses, que comencen a aprendre confrontant-se amb situacions reals, que caven a fons en la mina de les seves experiències abans de recórrer als textos i a altres fets secundaris, que són ajudats en la discussió per docents que no són oracles sinó que van ells també buscant el saber, tot això constitueix l'escenari de la formació de les persones adultes, moderna recerca del significat de la vida.»

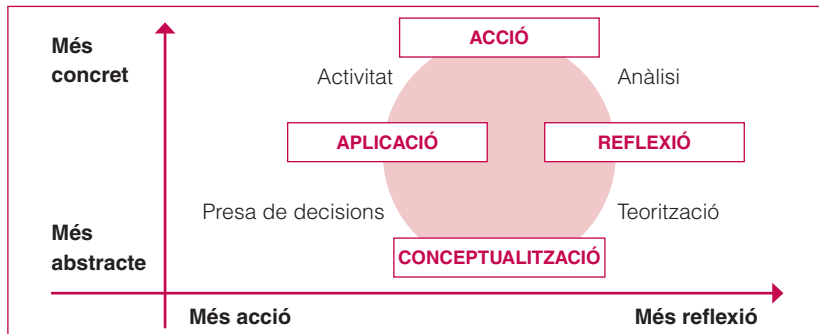
E. Lindeman, 1926

El procés de formació ha d'estar basat en l'experiència, és a dir, en allò que les persones viuen com a útil i productiu.

Amb la mateixa base teòrica, David Kolb¹³ (1974) va elaborar un model d'aprenentatge basat en l'experiència que ha tingut una enorme difusió. Segons aquest model, que s'ha vist al capítol anterior, tot tipus d'aprenentatge neix d'una experiència concreta¹⁴, que després cal revisar per treure'n idees i pensaments abstractes (conceptes) que es provaran una altra vegada a la pràctica. De forma resumida, les fases d'aquest procés d'aprenentatge són¹⁵:

1. **Acció:** realitzar experiències concretes.¹⁶
2. **Reflexió:** observar i reflexionar sobre les experiències portades a terme.
3. **Conceptualització:** formular i derivar conceptes abstractes a partir de la reflexió¹⁷.
4. **Aplicació:** verificar empíricament les teories elaborades¹⁸.

El procés en qüestió és circular i infinit, i de declarat influx del pragmatisme.



¹³ Per tenir més informació sobre David Kolb vegeu el capítol referent als estils d'aprenentatge.

¹⁴ Però com es fa *experiència* a l'aula? A través del joc, d'un joc de rol o simulació, una evocació de l'experiència viscuda (adult), una imatge que ens deixa veure una situació de la vida, una visualització de situacions viscudes, l'explicació d'un cas real (adult), qualsevol pràctica, etc.

¹⁵ Teniu més informació sobre el model de Kolb al capítol anterior.

¹⁶ En cada sessió cal introduir una experiència concreta.

¹⁷ L'autor es refereix a la reflexió del destinatari, no del formador.

¹⁸ Totes les sessions acaben amb una aplicació.

Lindeman (1926) no té dubtes sobre el fet que l'aprenentatge de les persones es desenvolupa al voltant de les experiències individuals:

«La formació de les persones adultes és un procés a través del qual els participants prenen consciència del significat de les seves experiències. Aquest reconeixement de sentit porta a la capacitat d'avaluació. Una experiència guanya en significat quan sabem què està passant i quina rellevància presenta aquell fet particular per a la nostra personalitat.

*Un dels factors principals que distingeixen la instrucció convencional de la formació de les persones adultes s'ha de buscar en el mateix procés d'aprenentatge. Només les persones humils es poden convertir en formadors de les persones adultes. En una aula de persones adultes **l'experiència de l'estudiant compta com el saber del docent**. Ambdós s'intercanvien al mateix nivell. A vegades és difícil saber qui està aprenent més, si el formador o els estudiants».*

FITXA RESUM 3.

Andragogia: l'aprenentatge adult

La majoria de les conclusions breument ressenyades pel que fa a l'aprenentatge de persones adultes estan resumides i organitzades en la teoria andragògica.

El terme *andragogia* neix en contraposició a la pedagogia: no és el mateix ensenyar persones adultes o nens i adolescents; l'adult requereix mètodes i processos de formació particulars. En poques paraules, el model escolar no pot considerar-se vàlid per a la formació de persones adultes. Els punts principals de la teoria són els següents:

1. **La necessitat de conèixer.** Abans d'emprendre qualsevol procés d'aprenentatge l'adult necessita arribar a conèixer les seves necessitats i el seu interès per aprendre, és a dir, els avantatges i les conseqüències que aquest aprenentatge pot comportar per a la solució de problemes o per al creixement personal.
2. **El concepte de si mateix.** L'adult posseeix un concepte de si mateix com a persona autònoma i capaç d'autogestionar-se, però quan es troba en una situació en la qual no és considerat com a tal, això li provoca sovint el rebuig a la totalitat del procés, el que podria explicar molts dels desencanys obtinguts en cursos de formació de persones adultes.
3. **El paper de l'experiència.** Com ja hem vist, les persones adultes posseeixen, respecte als nens i als adolescents, una experiència quantitativament i qualitativament diferent, la qual cosa comporta algunes conseqüències molt importants en la formació. En primer lloc, els grups de persones adultes són molt heterogenis, i les diferències individuals pesen més sobre el nivell i l'equilibri del grup. En segon lloc, i per consegüent, són preferibles els mètodes individualitzats i els que es basen en el descobriment personal del participant.
4. **Disponibilitat per aprendre.** La voluntat de conèixer es dispara en la persona adulta quan sent noves necessitats d'accions que no és capaç de dur a terme amb els coneixements o les habilitats que posseeix.
5. **Orientació cap a l'aprenentatge.** Els aprenentatges de l'adult sempre s'orienten a situacions de la vida reals, no a les matèries d'estudi com en la tradició escolar. Per tal que la formació de persones adultes sigui efectiva, doncs, la formació s'ha de centrar en interessos i problemes de la vida real, com la feina, el creixement personal, etc.
6. **Motivació.** La motivació principal d'un adult és de caràcter intern més que extern; així, per exemple, l'autoestima té més pes que el prestigi, l'ésser acceptat més que una promoció, etc.

La contraposició entre els termes *pedagogia* i *andragogia* ja no és tan forta. La contradicció ha estat superada a partir de la consciència que el model andragògic, en realitat, aporta notables avantatges quan també és emprat en l'educació de nens i adolescents. L'escola ha anat evolucionant i utilitzant cada cop un model més experiencial, tot i que encara queda molt camí per recórrer... De fet, el que estem contraposant, en cert sentit, són dos models d'aprenentatge, dos models de persona, l'un que diu que l'educació és el que fem als altres, que ve de fora, i l'altre que afirma que l'educació surt de dins de la persona.

Resum de les hipòtesis sobre l'aprenentatge de les persones adultes per comparació al dels nens

La taula representada a continuació intenta resumir les principals diferències entre l'aprenentatge de joves i el de persones adultes. Està elaborada per Bruscaioni (1991) a partir de l'obra de Knowles *The Adult Learner, A Neglected Species*, on Malkom Knowles (1986) resumeix alguns principis que són la base de la teoria andragògica.

	HIPÒTESIS SOBRE L'APRENENTATGE DELS NENS (PEDAGOGIA)	HIPÒTESIS SOBRE L'APRENENTATGE DE LES PERSONES ADULTES (ANDRAGOGIA)
AUTOCONCEPTE	<ul style="list-style-type: none"> • Concepte d'un mateix basat en la total dependència dels altres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepte d'un mateix com a ésser essencialment autònom. • Conseqüentment, si l'adult es troba en una situació en la qual no li permeten autogovernar-se, experimenta una tensió entre la situació en qüestió i el propi concepte de si mateix, i la seva reacció tendeix a ser de ressentiment i resistència.
IDENTIFICACIÓ D'UN MATEIX	<ul style="list-style-type: none"> • Un nen s'identifica permanentment a si mateix segons definicions externes: qui són els seus pares, on viu, a quina escola va, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'adult s'identifica a si mateix a través de les pròpies experiències: el que ha fet, com ho ha fet i com ho ha viscut. Per a un adult l'experiència representa qui és ell. Així, en les situacions en què les seves experiències són menystingudes o ignorades, l'adult ho percep no només com un refús de la seva pròpia experiència, sinó com a un refús d'ell com a persona.

	HIPÒTESIS SOBRE L'APRENENTATGE DELS NENS (PEDAGOGIA)	HIPÒTESIS SOBRE L'APRENENTATGE DE LES PERSONES ADULTES (ANDRAGOGIA)
EL PAPER DE L'EXPERIÈNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • El nen no ha acumulat gaire experiència respecte a l'objecte d'ensenyament. • Els nous aprenentatges tenen més autonomia, no han de confrontar-se amb gaires idees prèvies. • Els nens, donada la manca d'experiència, difereixen entre ells menys que les persones adultes. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'adult ha acumulat molta experiència i segurament una part és significativa respecte del tema que li proposen. • El nou aprenentatge s'ha d'integrar d'alguna manera amb l'experiència precedent, de la qual no pot prescindir. • L'experiència porta les persones a ser sempre més diferents les unes de les altres, com a conseqüència de les diferents experiències que han acumulat en el temps.
DISPONIBILITAT PER APRENDRE	<ul style="list-style-type: none"> • El nen té una disponibilitat quasi il·limitada per aprendre, a causa del seu desenvolupament biològic i de la pressió del sistema educatiu (que ell percep com a normal i natural). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'adult té una disponibilitat a aprendre més limitada: el seu interès està dirigit només vers les coses que viu com a necessàries.
ORIENTACIÓ DE L' APRENENTATGE	<ul style="list-style-type: none"> • El nen està condicionat vers un aprenentatge orientat a temes específics. Això deriva del fet que la perspectiva temporal del nen cap al que aprèn és d'una utilització successiva. Per exemple, a l'escola aprèn per anar a la universitat, a la universitat, per treballar. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'adult tendeix a orientar-se vers un aprenentatge centrat en els problemes. Estarà disposat a centrar-se en un tema només després d'haver experimentat els problemes als quals es refereix, ja que la seva perspectiva temporal és d'aplicació immediata.

CAPÍTOL 13

La transmissió de conceptes

Vist que es tracta d'un capítol dedicat a la construcció dels conceptes, cal aclarir diferents termes que utilitzem normalment. Això ens porta a definir què és un concepte i quina relació té amb les informacions. El treball cognitiu amb conceptes ens aproparà al marc del mapes conceptuals de Novak, dels quals veurem diferents exemples. Discutirem el procés de creació d'un concepte i el relacionarem amb el concepte de guió o *script*. La conversa clínica és presentada com l'instrument de detecció de les mancances i errors en la construcció de conceptes. El capítol acaba proposant estratègies per fer el diagnòstic i suggerint algunes tècniques per a la construcció dels conceptes.

13.1 Definició de conceptes

Comencem fent un petit exercici per a la classificació de moltes paraules que habitualment s'utilitzen en educació i que no sempre queden del tot clares:

Competència
Actituds
Comportament
Conceptes
Coneixement
Contingut
Creences
Habilitats
Informacions
Objecte cultural
Saber
Valors

Totes aquestes paraules es refereixen a coses que el formador vol transmetre en el procés d'ensenyament. Però totes són iguals? Quina diferència hi ha entre elles? Com les podríem agrupar? Quina podríem agrupar amb quina?

Una possible interpretació podria ser la següent:

Objecte cultural / contingut	Pot ser tant el civisme com el nom de les muntanyes més altes de Catalunya, o l'hàbit de rentar-se les dents cada nit. Fan referència a allò que, en formació, volem que aprengui el participant.
---------------------------------	--

<p>Competència /comportament</p>	<p>Són accions que volem que es facin o es deixin de fer. Un comportament desitjable és el resultat de moltes coses que es combinen entre elles: informacions, conceptes, habilitats, actituds, etc. Un exemple de competència és l'autoprotecció o la comunicació interpersonal efectiva. La competència (autoprotecció) ve demostrada pels comportaments (cordar-se el casc, cordar-se el cinturó, posar-se el casc per anar amb bici...).</p>
<p>Valors / creences</p>	<p>Són les conviccions més profundes de les persones, les que no es veuen però que de fet influeixen moltíssim la conducta, i deriven de la cultura, la família, el caràcter, l'educació, etc. Un exemple de valor és la pau, i un exemple de creença és "Totes les persones són unes aprofitades, però ho dissimulen". Els valors són escollits per la persona. Poden ser no conscients, i orienten l'acció. Les creences, en canvi, es pot demostrar si són falses o certes (per exemple, la creença que l'oli d'oliva va bé per al colesterol).</p>
<p>Saber / coneixement Informacions i conceptes</p>	<p>El saber, a diferència del saber fer i del saber ser, és sinònim de coneixement. Es refereix a les informacions i els conceptes que es volen transmetre¹. Un exemple de concepte és <i>primavera</i>. Una informació és "La primavera comença el 21 de març".</p>
<p>Actituds</p>	<p>Són la predisposició que tenim a fer o pensar alguna cosa. Influeixen directament sobre el nostre comportament, no és fàcil modificar-les, són estables en el temps, són menys profundes que els valors i, sobretot, més individuals. Un exemple d'actitud és l'acceptació del risc.</p>
<p>Habilitats</p>	<p>Es refereix al saber fer, a conèixer els passos necessaris per portar a terme un procediment i, a més, a la capacitat de realitzar cada una de les tasques. Un exemple d'habilitat és saber canviar la roda del cotxe o conduir una moto.</p>

1 Justament la construcció del saber, les informacions i els conceptes són el contingut d'aquest capítol.

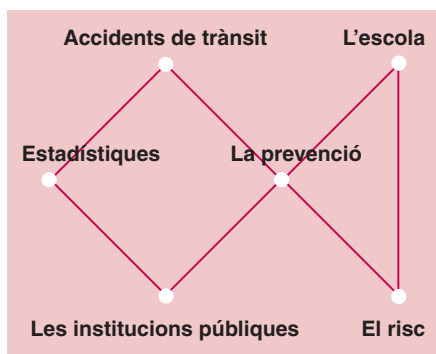
13.2 Anàlisi d'un coneixement

Ja hem vist que quan pensem en un coneixement a transmetre, en realitat encara no sabem ben bé de què estem parlant. Per això és important fer una primera distinció entre informacions i conceptes.

Els conceptes

Què és un concepte? Des d'un punt de vista lingüístic és un nom concret com *taula*, o abstracte com *bellesa*, un adjectiu com *ampli* o *gran* o un pronom com *ella* o *nosaltres*. En realitat podem parlar d'una idea o també d'un fet. En definitiva, un concepte és una idea mental expressada en un mot o una expressió.

El coneixement és la relació entre diversos conceptes que formen una mena de xarxa amb sentit per a la persona. Les xarxes, de fet, no són iguals per a tothom, sinó que cadascú es construeix la seva amb connexions lògiques distintes que, com veurem, depenen de l'experiència de cada persona i del seu entorn.



Les informacions

Les cadenes de conceptes muntats en frases, afirmacions o discursos formen informacions.

Per exemple:

- L'any 1999 es van produir 23.651 accidents amb víctimes.
- L'article "X" del text articulat de la Llei sobre trànsit, circulació de vehicles de motor i seguretat viària diu que...
- El darrer llibre que he llegit tenia 375 pàgines.
- Menorca és una illa que pertany a la comunitat autònoma de les Illes Balears.
- La informació és una notícia que algú dona o rep.

Anàlisi d'un contingut cognitiu

Podem provar de fer una primera anàlisi d'un contingut cognitiu a partir de la GEMS (pàg. 23):

“La vorera representa un espai segur per als vianants, completament diferenciat de l'espai de circulació dels vehicles (la calçada). Quan ambdós es solapen, com per exemple en un pas de vianants, apareix un espai compartit on cal anar amb més atenció perquè implica més riscos”.



Us proposem que identifiqueu en el text anterior les informacions i els conceptes. És possible que hagueu de tornar a redactar el text per identificar-ne bé les informacions. Quan hàgiu acabat, seguiu llegint i compareu el vostre resultat amb el que us proposem.

Informacions:	Conceptes:
La vorera és un espai segur per als vianants.	Vorera
L'espai de circulació dels vehicles és la calçada.	Espai segur
L'espai compartit és aquell en què es solapen l'espai dels vianants amb l'espai dels vehicles.	Vianants
Un exemple d'espai compartit és el pas de vianants.	Vehicle
En l'espai compartit, el risc és més gran.	Calçada
	Pas de vianants
	Espai compartit
	Risc

Com podeu veure, les informacions connecten i relacionen conceptes. Si hi ha un error en la construcció del concepte, la informació serà errònia també. Això ens porta a parlar sobre la construcció dels conceptes i sobre la forma que tenim de saber si un concepte està ben construït o no. Hi ha un instrument que ens pot ajudar molt amb això, i s'anomena *mapa conceptual*.

13.3 Què són els mapes conceptuals?

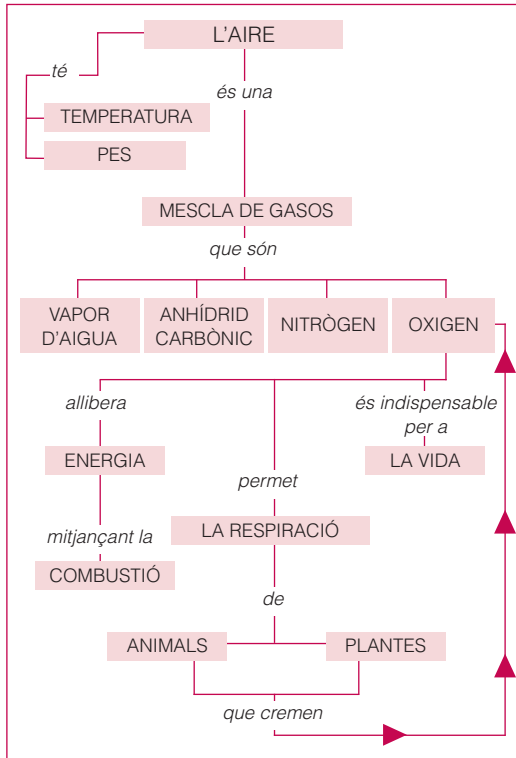
Els mapes conceptuals són una representació gràfica d'un concepte i van ser ideats per Joseph D. Novak per posar en pràctica el model d'aprenentatge significatiu de D. P. Ausubel.

Aquest autor parla de l'aprenentatge significatiu en oposició a l'aprenentatge memorístic.

Segons Novak, l'aprenentatge significatiu és substancial, és a dir, que es basa i té arrels en els coneixements que la persona, gran o petita, ja té. Imaginem-nos un concepte, per exemple el de *perill*, i pensem-lo com si fos un arbre amb arrels. Tot seguit, imaginem el cervell de la persona que aprèn com si fos la terra en la qual el formador ha d'implantar aquest concepte.



Segons Ausubel, a l'aprenentatge mnemònic l'arbre només es recolza al cervell, sense que hi penetrin les seves arrels. En canvi, l'aprenentatge significatiu pretén enterrar les arrels a la terra (el cervell) de forma estructural. Però com es fa? Com es pot *foradar* el cervell per posar-hi el concepte de forma estable?



Exemple de mapa conceptual: mapa del concepte *AIRE*. Com es pot veure, al docent li interessava especialment la relació del concepte *aire* amb el concepte *oxigen* que hi ha dins del mateix mapa. El concepte *aire* és una bona manera d'introduir el concepte *oxigen*, perquè és segur que, del concepte *aire*, els nens i nenes ja en tenen experiència.

Ausubel diu que l'única manera de fer que un aprenentatge resulti arrelat (significatiu) és que s'enredi, que s'integri amb els conceptes que la persona ja posseeix.

Els mapes conceptuals són un mètode d'aprenentatge i la seva funció és ajudar a la comprensió dels coneixements

que el participant ha d'aprendre, i a relacionar-los entre si o amb uns altres que ja posseeix. D'altra banda, l'exercici d'elaboració de mapes conceptuals fomenta la reflexió, l'esperit crític i la creativitat.

Per compondre un mapa conceptual són necessaris, bàsicament, tres elements:

Concepte: es refereix a fets, objectes, animals, etc.; gramaticalment són noms, adjectius i pronoms.

Paraules d'enllaç: són els verbs, les preposicions, les conjuncions, els adverbis i, en general, totes les paraules que no siguin conceptes. S'utilitzen per relacionar els conceptes entre si.

Proposició: és la frase amb un significat determinat que es forma per dos conceptes o més unitats per paraules d'enllaç.

El mapa conceptual és un entramat de línies que s'uneixen en diferents punts utilitzant dos elements gràfics: el rectangle o l'oval i la línia. Els conceptes es col·loquen dins de l'oval o el rectangle, i les paraules d'enllaç s'escriuen a sobre o al costat de la línia que uneix els conceptes.

Exemple:

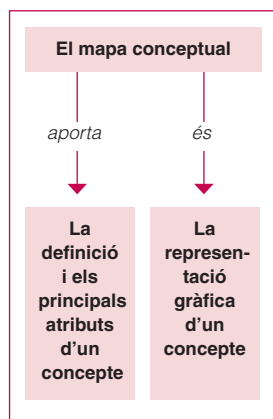
Proposició: LES PLANTES TENEN FULLES

Conceptes: PLANTES, FULLES

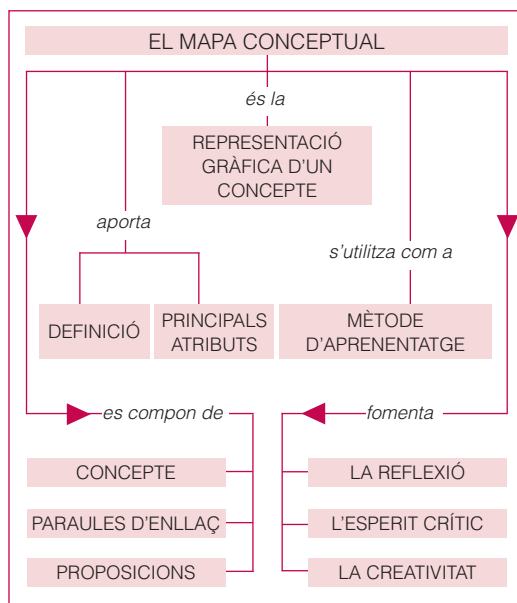
Paraula d'enllaç: tenen



El mapa conceptual és una eina de treball per a la confrontació i l'anàlisi de les maneres de pensar entre els estudiants, entre l'estudiant i el professor, i/o entre el grup d'estudiants i la informació impartida. Així doncs, ofereix oportunitats millors per a un aprenentatge significatiu.



Dos exemples de mapa conceptual del concepte *mapa conceptual*, un més senzill que l'altre. El primer pot ser útil per a un participant que no necessiti saber-ne gaire cosa més. El segon per a un docent en un nivell inicial.

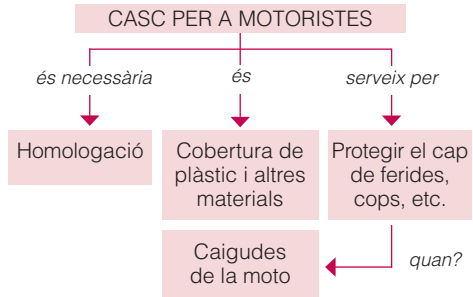


Podem tenir diferents mapes conceptuals sobre el mateix concepte, en funció del grup al qual ens dirigim i en funció del grau de profunditat que en vulguem extreure.

13.4 Anàlisi d'un concepte

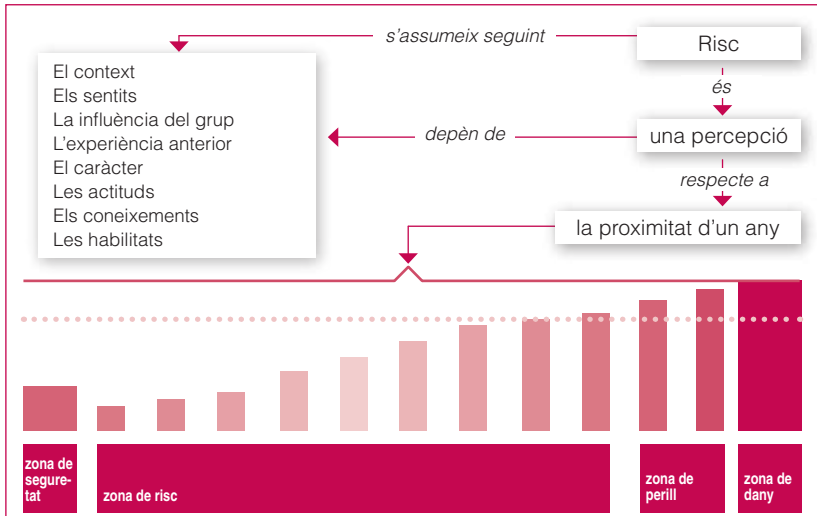
Per analitzar un concepte, la idea mental que tenim d'aquella cosa, fet, persona, animal, etc., va molt bé utilitzar un mapa conceptual, perquè ens permet visualitzar el que pensem de forma clara.

Exemple: EL CASC



Fixem-nos en el fet que no hem especificat tot el que sabem sobre el concepte en qüestió, sinó només allò que ens interessa o allò que és significatiu. Podríem haver informat sobre el fet que, per exemple, el casc “pot ser de colors”.

Un altre exemple: EL RISC



Esquema realitzat per un grup de monitors d'educació viària del País Basc

13.5 Com neix i com es desenvolupa un concepte?

Com veurem mitjançant l'exemple següent, la base d'un concepte és una experiència.

Quan un nadó neix no coneix el perill, perquè encara no ha experimentat el fet d'estar en situació de perill. Però a mesura que la persona va creixent va adquirint experiències diverses, que els adults del seu entorn li van definint com a perilloses: "No toquis aquí, que crema", "no t'aixequis de la cadira perquè pots caure", etc.

A través de l'experiència, també comprovarà la percepció del dany de manera que, a poc a poc, se li anirà creant un guió (*script*), una escena que defineix el perill. Quan li diuen "vigila que, si toques el gat, t'esgarraparà", el nen s'imagina el gat esgarrapant-lo i a ell mateix plorant i tapant-se amb la mà la part esgarrapada... Així doncs, probablement un nen utilitzarà un guió com el següent per definir el perill: "*el perill és quan toco una cosa que està molt calenta i em cremo i després em fa molt de mal i ploro i la meva mare em posa aigua freda i, a poc a poc, em va passant i la propera vegada estaré més atent a no tocar el foc*".

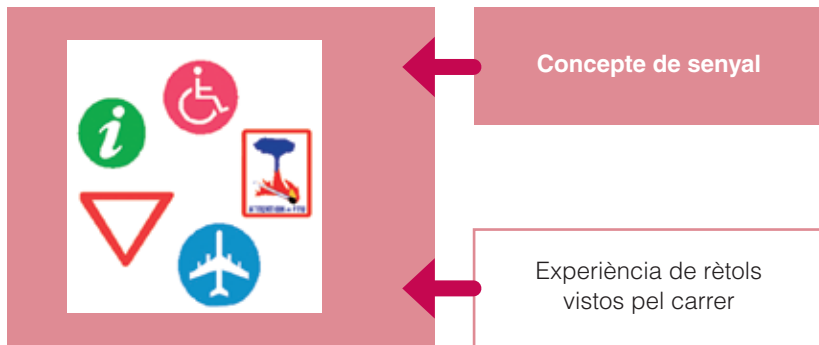


Per tant, la primera representació mental d'un concepte és una escena o una petita història (*script*), és a dir, la descripció d'una experiència.

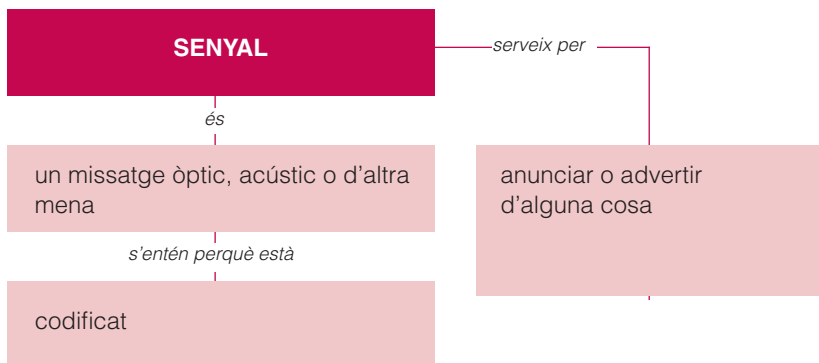
Recórrer a un guió (*script*) o a una escena per definir conceptes que encara no es tenen gaire clars és una característica pròpia no només dels nens, sinó també dels adults.

Imaginem un adult que ha viscut un *dilema moral*. Si li preguntem què és, potser ens dirà que "un dilema moral és quan el formador explica una història a un grup i tot seguit els pregunta què farien ells en el lloc del protagonista de la història, i després inicia un debat sobre les diferents opinions".

Un concepte, doncs, és una abstracció que es fa a partir d'un seguit d'experiències que tenen alguna cosa en comú.



El concepte abstracte pot ser dominat després de fer i elaborar diverses experiències. En la mesura que tenim més experiències diferents sobre el mateix objecte cultural, som més capaços de definir el concepte abstractament.



13.6 Com s'aprèn un concepte?

Com ja hem explicat anteriorment, les informacions són cadenes de conceptes i, per tant, perquè una informació s'entengui cal comprendre els diferents elements conceptuals que la componen. Per exemple: “és més segur travessar pel pas de vianants” pressuposa conèixer els conceptes de *seguretat* i de *pas de vianants*.

La didàctica dels conceptes i de les informacions, que com hem vist són agregacions o cadenes de conceptes, pot resumir-se en 3 passos:

1. Conversa clínica
2. Diagnosi
3. Activitats per fer experiències noves

1. Conversa clínica

Seguint el model de l'aprenentatge significatiu, el primer pas que ha de dur a terme el formador és fer el forat perquè les arrels de l'arbre (concepte) es puguin plantar ben al fons de l'estructura cognitiva del subjecte. Però, què vol dir això?

Hem vist que cada persona té la seva pròpia xarxa lògica de coneixements i que el nou concepte només es pot integrar connectant-se amb aquesta xarxa.

Així doncs, la primera cosa que han de fer els formadors **és extreure què pensen, què saben o què s'imaginen els participants sobre el concepte que es vol transmetre en aquell moment.**

Les persones que participen en un curs de formació viària han tingut les seves pròpies experiències respecte als temes que els proposen els formadors, i aquests darrers no poden partir de la idea que en la seva primera sessió serà la primera vegada que la gent que hi participa escolti parlar, per exemple, de senyals de trànsit.

I la conversa clínica, justament, el que intenta esbrinar és precisament això, què saben, què pensen o què imaginen sobre el tema que s'està treballant.

La conversa clínica permet aflorar les idees prèvies dels participants, i, respecte al model metodològic del ROA,² representa la reflexió (“R”) del procés de transmissió de conceptes i informació, que, com sabem, sempre comen-

² Vegeu el capítol 11 corresponent a metodologia.

ça preguntant als participants, posem per cas, “*Què penseu que és un senyal? Per a què serveix? En coneixeu algun? On l’heu vist?*”.



Si expliquéssim el concepte de senyal sense fer la conversa clínica, seria una manera de col·locar el nou concepte sobre els anteriors i mai no sabríem si realment hi ha possibilitats d'integració, si el concepte és nou o no per als participants, si poden acceptar una altra manera de veure, etc. És a dir, i fent-ne un *script*, seria com posar l'arbre recolzat a sobre de la terra, sense assegurar-nos que les arrels penetren dins el terreny.

Definició de conversa clínica

És una modalitat de diagnòstic, un instrument que, a partir de l'observació (per això s'anomena *clínica*), intenta explorar les representacions mentals dels participants.

Objectius de la conversa clínica

1. Explicitar la idea (matriu cognitiva) del grup respecte a un concepte clau (organitzador) al voltant del qual s'estructura el tema o l'argument de la unitat didàctica. La matriu cognitiva es compon de les representacions mentals dels participants: processos, formes de conceptualització, ide-

es prèvies, conceptes espontanis, concepcions errònies (anomenades concepcions disformes).

2. Integrar els conceptes científics propis de la matèria a impartir amb els conceptes espontanis i les concepcions disformes pròpies dels participants.

Metodologia de la conversa clínica

Fase I. Planificació de la conversa:

- El formador construeix un mapa conceptual del concepte organitzador del tema que pensa desenvolupar. En el mapa, hi posa tot el que ell vol que els participants sàpiguen sobre aquell concepte.
- Hipotetitza els coneixements previs i els conceptes espontanis dels participants.
- Prepara les preguntes-estimul.

Fase II. Conducció de la conversa:

- Prepara un espai apte per a una conversa.
- Prepara instruments de gravació per enregistrar el que diuen els participants.
- Fa preguntes als participants, com per exemple: *Què és? Què fa? L'ha vist? Per a què serveix? Vols dir que...?*
- Registra la conversa i, si ho vol, les respostes dels participants a la pissarra.

Què NO s'ha de fer en la conversa clínica:

- Parlar molt
- Corregir
- Avaluar
- Comentar
- Gratificar
- Censurar
- Suggestir
- Suggestionar

Cal recordar que la conversa clínica vol saber què saben els participants i, per tant, el formador s'ha de comportar asèpticament.

Fase III. Protocol de la conversa:

- Transcriure la conversa organitzant les respostes.
- Explicitar la matriu cognitiva del grup.

-
- Comparar la matriu cognitiva amb el mapa conceptual i realçar-ne les semblances i les diferències.

Durada

La fase de conducció dura més o menys una hora.

Organització espacial i recursos

Pissarra o paperògraf per apuntar el que diuen els participants, i vídeo o gravadora per enregistrar la conversa, si és possible.

Observacions

Màxim 25 participants.

Recordeu que és un mètode de diagnòstic, per saber què saben, com ho saben, amb què ho relacionen, etc.

2. Diagnòstic

En aquesta fase el formador es fa una idea del que pensa o imagina el grup sobre el concepte. Utilitzem el mot *imagina* perquè quan es pregunta una cosa que no se sap, sovint els participants construeixen el concepte que els falta a partir de conceptes similars. Per exemple, si ens pregunten què és un *factor personal de risc* i no coneixem la *Guia d'educació per a la mobilitat segura* (GEMS), igualment podem arribar a donar una definició del concepte, perquè coneixem cada un dels tres conceptes implicats (factor, personal i risc) i, per tant, en podem extreure una definició, si bé probablement no serà del tot exacta.

El diagnòstic ajuda els formadors a determinar si el concepte que els participants tenen s'ha de:

- Construir des del principi (molt rarament).
- Corregir en cas de falsos conceptes.
- Integrar perquè existeix, però és incomplet o deficient.
- Recolzar, tot i que ja és correcte i complet.

Imaginem, per exemple, la situació de grup següent:

Avui el formador vol parlar de senyals al carrer.

La primera cosa que fa és preguntar al grup què pensen que són els senyals i per a què serveixen. (Recordem que, com hem vist, en la conversa clínica el rol del formador és escoltar sense intervenir).

El grup comença a debatre sobre el tema: tothom diu més o menys que un senyal és un cartell que indica què s'ha de fer quan anem pel carrer, però el

formador observa que pocs participants identifiquen els senyals horitzontals i els que són per a vianants també com a senyals.

El grup també discuteix sobre la utilitat dels senyals i de seguida algunes persones comencen a fer polèmica sobre el fet que no s'entenen bé o que estan col·locats en llocs inoportuns. El formador anota sense contestar que els senyals provoquen reaccions de ràbia en algunes persones del grup. És una observació interessant i val la pena reflexionar-hi.

El diagnòstic, després d'haver realitzat aquesta breu conversa clínica, podria ser que segurament la majoria de persones coneixen els senyals, sobretot els que tenen a veure amb la circulació dels turismes. És molt possible que en veure qualsevol senyal sàpiguen dir què significa i per a què serveix.

Així doncs, el concepte es posseeix, i amb ell totes les informacions principals que se'n deriven.

Després d'una anàlisi atenta, veiem que el concepte podria ser incomplet i en part disforme (no correcte). Incomplet perquè la percepció del senyal es podria integrar només amb aquells que són un pal i un tros de metall, i no amb els que estan dibuixats a terra. A més a més, faria falta integrar la percepció amb més senyals que no interessin els turismes, però que igualment són molt importants per a la circulació segura.



No obstant això, encara és més important corregir algunes percepcions disformes del concepte que ens interessa.

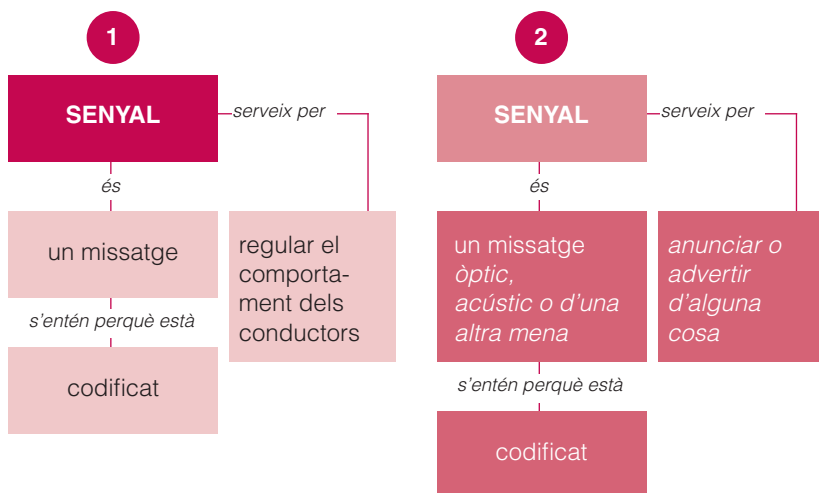
De fet, moltes persones segueixen percebent els senyals com una imposició de l'autoritat. D'una forma o altra, és com si els visquessin com un límit respecte de la pròpia llibertat, com a provocadors d'un càstig injustificat per a

qui no els obeeix, com a arbitraris, sense justificació real (perquè no l'han vist bé, perquè deia coses absurdes, etc.).

Arribats a aquest punt sí que és necessària una correcció del concepte, ja que els senyals al carrer no volen ser en cap cas una limitació sense raó de la llibertat individual, sinó que han de ser un ajut per a la persona que circula a peu o amb vehicle, per posar-lo en alerta o per donar-li informacions respecte del camí que està fent.

La limitació de velocitat abans d'un revolt, per exemple, no serveix per imposar una regla avorrida i limitadora, sinó per prevenir una possible percepció equivocada de la carretera.

A la pregunta de la conversa clínica anterior de “per a què serveix el senyal?”, la idea d'alguns participants és la que hi ha representada en el gràfic 1:



Aquesta matriu cognitiva (gràfic 1) que el formador pot haver dibuixat durant l'escolta de la conversa clínica, s'ha de comparar amb el mapa conceptual 2 que ja hem vist anteriorment³. De fet, recordem que el concepte i les informacions poden ser correctes o incorrectes, i a diferència de les actituds o els valors no impliquen un judici ètic. Els conceptes, per tant, s'han de corregir quan son disformes.

Les diferències apareixen en el mapa 2 en les paraules en cursiva, que són les que s'han diagnosticat com a incorrectes o incompletes.

³ El mapa conceptual de la definició de senyal s'ha elaborat a partir de la definició de senyal del *Diccionari de la llengua catalana*.

3. Activitats per fer experiències noves

Com hem pogut veure anteriorment, el motor per a l'abstracció de conceptes són les experiències i, per tant, en cas d'haver d'integrar, corregir o recolzar el concepte que els destinataris tenen de perill (o de risc, o de senyal), la manera més oportuna de fer-ho és creant una nova oportunitat de fer experiències noves, és a dir, viure situacions en les quals el concepte es torna a posar en discussió o és cridat a desenvolupar-se.

Com podríem proposar, a l'exemple anterior, una "O" (fase d'oferta de noves experiències i oportunitats de formació seguint el model del ROA) en què reforcem la idea correcta i completa de senyal?

Una cosa és segura: un bon discurs sobre el que és i el que deixa de ser un senyal no serveix... La substitució d'un concepte incorrecte no és tan senzill com dir als participants que el senyal no serveix per al que ells pensen.

En alguns casos concrets podria funcionar, però la majoria de les vegades la idea que cal corregir o integrar està arrelada a la ment de la persona sobre la base de moltes percepcions possiblement incorrectes i, per tant, una substitució superficial provocaria, sens dubte, el retorn de l'antiga idea al cap de pocs dies.

En el cas de les persones adultes també hi ha un factor de resistència molt important, ja que l'adult no està fàcilment disposat a deixar-se dir que està equivocad i que el que percep no és cert.

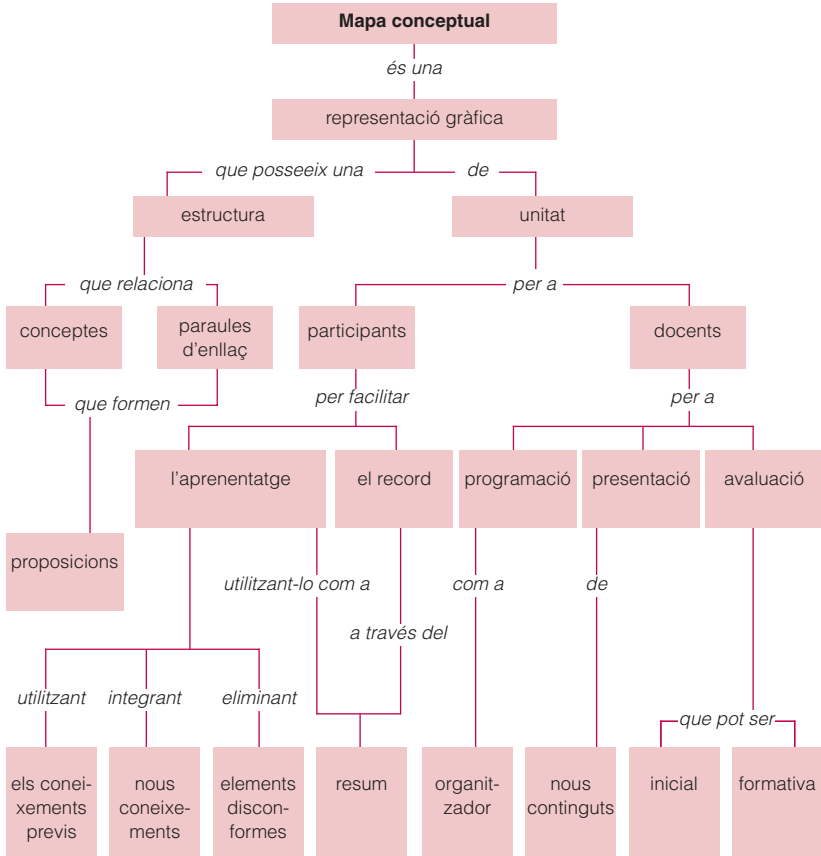
De totes maneres, aquesta fase d'oferta ja comença amb una indicació força precisa del que fa falta tractar.

L'experiència que el formador decideix proposar per revisar el concepte de senyal ha d'apuntar a veure per què neixen els senyals i per a què serveixen. Els formadors han de triar les activitats diverses segons l'edat dels participants. Si es tracta de nens, possiblement utilitzaran el joc o una activitat en què predomini o que impliqui el cos i el moviment. Si, per contra, els participants són adults, es pot recórrer a una simulació o a un cas real d'un dels participants (autocas) o d'un cas proposat pel formador, ja que les persones adultes tenen la capacitat d'abstracció i de transferència necessàries per figurar-se l'experiència sense necessitat de viure-la directament.

Podríem triar un cas que li hagi passat a un d'ells, un cas per exemple en què hagin rebut una multa per ignorar un senyal de trànsit. En la discussió del cas seria oportú centrar-se en la diferència entre la sanció i la percepció de perill i veure casos en els quals el respecte a la norma s'interpreta només com a evitació de la sanció i d'altres en què realment l'infractor ha percebut la necessitat de respectar aquell senyal per evitar un perill, molt més greu que la sanció mateixa.

Hi ha diversos mètodes que es poden utilitzar per a la transmissió de conceptes. Podeu tenir-ne més informació en el capítol següent, referit als diferents mètodes a l'abast del formador.

A tall de resum del capítol, oferim aquest mapa conceptual del concepte *mapa conceptual*, que conté molts dels elements que hem vist.



CAPÍTOL 14

Mètodes a l'abast del formador

En aquest capítol, repesquem el concepte de mètode per parlar de la intencionalitat del formador i de l'elecció del mètode. Repassem molts dels principals mètodes de treball actitudinal com són la simulació, el joc de rol, l'anàlisi de casos, els exercicis analògics, el dilema moral, les tècniques de treball en grup, el judici, així com alguns dels mètodes corresponents a la transmissió de conceptes, posant exemples relacionats amb la mobilitat segura.

14.1 L'elecció del mètode

L'elecció del mètode depèn de molts factors, com el grup, el docent, el temps i l'espai, però sobretot depèn del que vol transmetre el formador.

Imaginem el cas d'un formador que ha d'impartir una sessió amb un grup d'adolescents, i que vol tractar amb ells els riscos que suposa circular a una velocitat inadequada amb el ciclomotor. Mentre prepara la sessió es pregunta: "Què faré demà amb aquests nois? Quin mètode utilitzaré? Quins materials he de preparar? Què m'emporto?".

Si bé és cert que podria anar a la sessió i parlar durant un parell d'hores sobre la velocitat en ciclomotor, probablement aquesta actuació no produeixi en els participants l'aprenentatge desitjat.

Ja hem vist que el punt de partida sempre és el participant, concretament les seves necessitats, que inclouen el que creu, el que sap, el que creu saber però no sap, el que no sap, el que pensa o opina... Però també cal que el formador faci una altra reflexió, que en el cas de l'exemple serà: "parlant de velocitat, què és realment el que vull transmetre?".

Podríem valorar diverses opcions:

- a) Les informacions i els conceptes relatius a la velocitat: què és la velocitat d'un vehicle, com es pot definir la velocitat adequada, quines són les actuals limitacions de velocitat a la via, etc.



-
- b) Discutir sobre les actituds que tenim respecte a la velocitat: què en pensem, la tendència a córrer, el que ens surt de fer, etc.
 - c) Els valors personals i socials implicats: què és el que fa la majoria i per què, la publicitat, la influència dels altres, etc.
 - d) La percepció que tenim sobre la velocitat que normalment utilitzem per circular: què pensem de nosaltres i del nostre comportament, com ens veuen els altres, si fem o no el mateix que els altres, etc.

Veiem, per tant, que l'enfocament del problema pot ser molt diferent i requerir activitats també molt distintes.

En resum, cada vegada que un formador ha de triar un mètode, segurament també ha de fer primer una elecció, que es correspon a la pregunta “què volem transmetre avui i aquí? Hi ha moltes coses interessants que es podrien fer, però què decidim fer? Què vull que ells aconseguixin, concretament?” La resposta a aquesta pregunta és justament l'objectiu de la formació: el que el docent vol que aconseguixin els participants. Sobre els objectius, en parlarem més endavant. Aquest capítol el destinem a l'elecció del mètode, és a dir, a la manera que pensem que els participants poden aconseguir aquests objectius.

És important precisar a què ens estem referint en parlar de mètode i de metodologia o de tècnica. Des del marc escollit en aquesta publicació, i tal com s'ha definit en el capítol corresponent a la metodologia, entenem per metodologia tant la ciència que estudia els mètodes com la manera que tenim de dur a terme un mètode. Per mètode, entenem un conjunt de procediments didàctics que marquen un patró d'acció, mentre que una tècnica serà una aplicació específica d'un mètode. Sovint, la barrera entre mètode i tècnica es difumina i, a efectes pràctics, moltes vegades s'utilitzen com a sinònims. En termes generals, però, en un mètode hi poden haver diferents tècniques.

Metodologia: estudi dels mètodes

Metodologia: manera de dur a terme un mètode

Mètode: esquema general

Tècnica: aplicació específica de un mètode

Tornem a l'exemple del formador que està preparant la sessió amb adolescents sobre velocitat. Llegim a la GEMS¹, a la part corresponent a les persones que tenen de 14 anys en endavant, un seguit d'exemples de conducta de risc. Una d'elles diu el següent: “exhibir-se en la conducció de vehicles: fer el cavallet, excés de velocitat, *stund*... posant en perill la pròpia seguretat

¹ *Guia d'educació per a la mobilitat segura* (orientacions per a l'elaboració de programes), pàg. 16.

o la dels altres” ens serveix perquè parla de la velocitat. La GEMS suggereix que el factor de risc de base pot ser la percepció errònia o insuficient del risc o la influenciabilitat. En el supòsit que fos la percepció errònia i insuficient del risc, el problema seria que la persona no acaba de percebre correctament quin risc està corrent. Si fos la influenciabilitat, en canvi, la percepció pot ser del tot correcta, però la influència del grup és més forta que l'autoprotecció.

Seguint amb l'exemple, el formador, sigui perquè coneix el grup al qual es dirigeix, o bé perquè ja ha tractat l'errònia o insuficient percepció de risc en una altra ocasió, decideix treballar la influenciabilitat.

També a la GEMS² el formador pot trobar la taula sobre la influenciabilitat i triar la conducta de risc i la conducta segura que li interessa treballar, i finalment l'objectiu general que l'ha de guiar. En aquest cas, la conducta de risc és “exhibir-se en la conducció de vehicles en llocs i situacions on es pot tenir o crear perill” i la conducta segura, “realitzar una actuació segura com a usuari de la via, independentment de la influència externa”.

Així mateix, quan el formador llegeix els objectius generals que el poden guiar, s'adona de seguida que hi ha un objectiu que té a veure amb les informacions i els coneixements (“identificar i valorar les conductes segures i de risc”), un segon objectiu que parla de les percepcions (“percebre les influències externes com un dels elements condicionadors de la meva conducta”) i, finalment, un tercer objectiu que planteja treballar les actituds i els valors (“reflexionar al voltant de les motivacions internes de la meva presa de decisions”).

La tria d'objectius és molt important perquè cada un dels objectius definits imposa la seva pròpia metodologia. En general, l'activitat que serveix molt bé per transmetre un concepte no s'adapta a la transmissió d'un valor, així com l'activitat que serveix per treballar la percepció no servirà per transmetre informacions.

Escollir els mètodes

El mètode ha de ser escollit segons:

- Els **objectius** que es persegueixen.
- La **maduresa i l'entrenament del grup** i els individus que el componen.
- La **grandària** del grup.
- **L'ambient** físic.
- Les característiques del **mitjà extern**.
- Les característiques dels **membres** del grup.
- L'experiència i la **seguretat** en la tècnica del **docent**.

² *Guia d'educació per a la mobilitat segura* (orientacions per a l'elaboració de programes), pàg. 17.

Com hem vist en l'esquema de la prevenció³, la manera correcta d'afrontar el problema és tractar els tres objectius, és a dir, conèixer el perill, percebre'l i voler evitar-lo. Imaginem que el formador ha treballat en sessions anteriors els objectius relatius a conèixer el perill i percebre'l i, per tant, escull treballar amb els participants l'objectiu corresponent a voler-lo evitar, que en el cas del factor de risc de la influenciabilitat és "reflexionar al voltant de les motivacions internes de la meva presa de decisions".



En aquest punt del procés falta que el formador pensi quines són les activitats que es podrien fer per aconseguir aquest objectiu.⁴

Però per pensar en una activitat que sigui coherent amb tot el plantejament que hem dut a terme fins ara, primer és necessari definir millor els continguts. Novament la GEMS⁵ ens guia en aquest pas i així trobarem que la influenciabilitat en la franja d'edat de 14 en endavant en els aspectes relatius a l'objectiu de valors i actituds, es refereix als següents continguts:

- La proactivitat (definida a la GEMS com "la capacitat de considerar i respectar les meves necessitats, encara que no siguin les mateixes que

³ Veg. apartat 10.3: Les fases de la prevenció.

⁴ La GEMS proposa objectius generals. Si el formador ho creu oportú, l'objectiu es pot precisar més.

⁵ *Guia d'educació per a la mobilitat segura* (orientacions per a l'elaboració de programes), pàg. 28.

les dels altres. No renunciar a aconseguir una resposta satisfactòria per a mi, fins i tot si això comporta afrontar petits conflictes”).

- L’assertivitat (“capacitat d’expressar opinions, tenint en compte la possible reacció dels altres, però sense renunciar a afirmar i a lluitar per elles. Simplement buscant la millor manera i la situació més oportuna per expressar-les”).
- El prescindir de l’aprovació dels altres “com a criteri principal per prendre decisions envers el meu comportament. És necessari ser capaç de prescindir del judici dels altres per poder ser realment lliure de decidir quin és el meu benestar i com puc aconseguir-lo”.

Ara es podria pensar realment en una activitat sobre proactivitat, assertivitat o independència de judici amb exemples de trànsit. Prescindir de l’aprovació dels altres, quan els altres et volen induir a córrer no és gens fàcil, i en la mesura en què ho facilitem, estem generant un canvi significatiu en els participants.⁶

Per escollir el mètode, per tant, és important tenir clar si volem transmetre coneixements, entrenar habilitats o desplaçar actituds, ja que el mètode que fem servir haurà de ser coherent amb aquest objectiu que ens plantegem.

Com veurem al capítol destinat a planificació, utilitzem el mètode ROA com una macroestructura amb un mètode per a cada temps de formació, de tal manera que cada sessió utilitza un mètode per a la R, un altre per a la O i un altre per a la A. Al final del present capítol tindreu un exemple que aclarirà més la situació. Molts d’aquests mètodes s’expliquen a l’apartat següent.

14.2 Classificació i explicació dels mètodes

Tot i que és complex agrupar i classificar els mètodes, i diferenciar-los de les tècniques, proposem aquí una classificació que ens pot ser útil com una manera didàctica d’apropar-nos als diferents mètodes:

1. Escales d’actituds:
 - Escala de grau d’acord (Likert)
 - Escala de definició de conceptes
 - Escales de frases inacabades (Wilson)
 - Altres mètodes de mesura de les actituds

⁶ Veg. cap. 7: “Com i per què canvia la gent”

-
2. Mètodes propers a la realitat:
 - Joc de rol (*role playing*)
 - Simulació
 - Demostració
 - Teatre i representacions
 - Mètode del cas / autocas
 3. Mètodes de treball en grup:
 - Intervenció d'experts: taula rodona, panell, simposi, fòrum, etc.
 - Pluja d'idees
 - Xiuxiueig
 - Phillips 6.6
 - Grups de discussió
 4. Mètodes de discussió i confrontació:
 - Dilema moral
 - Debat
 - Judici
 5. Jocs i exercicis analògics:
 - Jocs
 - Exercicis analògics
 - Jocs de percepció de risc
 6. Mètodes de conducció de grup:
 - Mètode socràtic
 - Conversa guiada
 7. D'informacions i conceptes:
 - Mapa conceptual
 - Conversa clínica

1. Escales d'actituds

1. Escales d'actituds:
 - Escala de grau d'acord (Likert)
 - Escala de definició de conceptes
 - Escales de frases inacabades (Wilson)
 - Altres mètodes de mesura de les actituds

Les escales d'actituds són un instrument de mesura que ens permet apropar-nos a la variabilitat afectiva de les persones respecte a qualsevol tema. El principi del seu funcionament és relativament simple: un conjunt de respostes s'utilitza com a indicador de com es posiciona una persona respecte a una actitud. És per aquest motiu que cal que el formador s'asseguri que les preguntes que s'utilitzen realment fan referència a l'actitud que es vol mesurar.

Les escales han nascut com un instrument d'avaluació, un instrument de mesura de les actituds. No obstant això, també és interessant emprar les escales com un instrument de reflexió per al mateix participant, en el sentit que obliga les persones a posicionar-se respecte a una qüestió i, per tant, a pensar-hi. Com hem vist en el capítol sobre les actituds, sovint no som conscients del que pensem i sentim: responem de forma gairebé automàtica a les situacions que la vida ens proposa cada dia, però difícilment ens parem a pensar el perquè del que fem.

Així, doncs, les escales ens proporcionen l'ocasió de reflexionar sobre el que pensem al voltant d'un tema, problema o situació.

Aquesta oportunitat ja és valuosa de per si, ja que la proposta didàctica que plantejem parteix de la idea que és el mateix subjecte el protagonista del procés d'aprenentatge i de canvi.

Les escales d'actitud s'utilitzen sobretot en la fase "R" del ROA (reflexionar sobre les idees prèvies que tenim), i permeten al participant reflexionar sobre la pròpia actitud de partida. També permeten que el formador avaluï les actituds del grup, però aquest segon objectiu queda sempre subordinat al primer.

Existeixen múltiples tècniques per a l'anàlisi de les actituds. Algunes les veurem a continuació.

Escala de grau d'acord (Likert)

Dissenyada originàriament per Rensis Likert l'any 1932, mostra el grau d'acord o desacord en una escala de tipus qualitatiu. L'escala sol tenir entre cinc i set punts, si bé la més habitual en té cinc, com el model exemple que us presentem a continuació. Ens trobem també amb d'altres models que te-

nen sis o quatre punts, en el cas que el que es vulgui sigui que un es declari a favor o en contra de l'afirmació, o, sobretot per a nens i nenes més petits, n'hi ha de dos punts, a favor o en contra de l'afirmació.

Aquesta escala es basa en el grau d'acord que cada individu sent respecte a una afirmació. Les categories més habituals són les següents:

a) totalment d'acord, b) d'acord, c) indiferent o neutre, d) en desacord, i e) totalment en desacord.

La distància entre dues puntuacions (la "a" i la "b", posem per cas) no és objectiva o matemàtica, és a dir, no és la mateixa per a diferents participants, però sí que permet als formadors ordenar els participants respecte a una idea. És per això que també s'anomenen escales ordinals.

Exemple d'escala de Likert:

	Molt d'acord	D'acord	Indiferent	En desacord	Molt en desacord
Els participants aprenen més pel seu compte que amb el formador.	1	2	3	4	5
Hi ha massa diferències entre participants d'un mateix grup de formació.	1	2	3	4	5
El que s'aprèn depèn del professor que ho ensenya.	1	2	3	4	5
De vegades, els participants no entenen les explicacions.	1	2	3	4	5
És preferible conèixer personalment els participants.	1	2	3	4	5
Qui aprèn bé no fa errors.	1	2	3	4	5
Tots els participants presenten si fa o no fa les mateixes dificultats.	1	2	3	4	5

L'escala de Likert és útil si es vol passar a molta gent, o quan es necessita quantificar la diferència entre l'abans i el després d'una intervenció. Per tant, s'ha de tenir present que només identifica el que s'ha definit prèviament. És possible que els subjectes responguin en funció del que pensen que espera el formador,

per tant, aquest últim ha de ser conscient que és una eina que dóna un resultat representable matemàticament, però que perd informació qualitativa.

Escala de definició de conceptes

Aquesta escala es basa en la convicció que en el moment de definir un concepte, si no es fa amb un diccionari, es projecta la idea (l'actitud) que tenim d'aquell concepte.

Per exemple, podríem intentar definir el concepte d'ensenyament i, posteriorment, analitzar si l'accent ha recaigut en el formador, en el participant, etc. No és el mateix dir que "és una persona experta que transmet un nou contingut a una persona que no en sap", que dir que "és la facilitació d'un procés d'aprenentatge que té com a protagonista un participant".

Hem de tenir present que cada una de les possibles definicions del concepte en qüestió té implícits valors i actituds.

Exemple d'escala de definició de conceptes:

Defineix les paraules següents:

Alumne:

Examen:

Intel·ligència:

Aprenentatge:

Estudiant:

Tècniques:

Ensenyament:

Avaluació:

Si ens hi fixem bé, veurem que hi ha paraules que s'assemblen molt, però que poden estar molt carregades de contingut actitudinal. Així, pot ser interessant veure la diferència entre el que és un examen i el que és l'avaluació, o veure la diferència, si hi és, entre un alumne i un estudiant.

Aquest tipus d'escala permet preguntar pels conceptes clau que interessin als formadors, i és una eina de tipus qualitatiu. A vegades, però, pot ser difícil comparar les diferents respostes dels subjectes. És preferible utilitzar-la en un grup no gaire gran. Val a dir que, tot i que precipita (mostra) molt l'actitud pel fet d'haver d'escriure definicions, a vegades la resposta dels participants pot ser molt "asèptica", molt de diccionari...

Escales de frases inacabades (Wilson)

Aquestes escales, catalogades per Wilson l'any 1975, proposen un seguit de frases que han de ser completades pels participants.

Les frases que es proposen no han de suggerir cap final, sinó que han de respectar realment la llibertat de la persona d'acabar-les de qualsevol manera.

Per exemple, si es diu “viatjar amb moto sense casc és...”, és evident que tothom podria continuar de la mateixa manera, amb l'adjectiu “perillós”. Per tant, no és realment una frase inacabada, sinó una frase incompleta, perquè el formador simplement no l'ha escrita sencera, però s'intueix un final correcte.

En la finalització de la frase, la persona hauria de sentir-se lliure de projectar la seva idea, sense perill de judici. Per això a vegades resulta convenient que les frases no estiguin construïdes en primera persona, sinó que utilitzin formes del tipus “la gent”, “els joves”, “els que corren molt...”.

Per exemple:

Completeu les frases següents:

- Els participants aprenen millor quan...
- M'agraden més les classes si...
- Un professor ensenya millor quan...
- El millor estudiant és qui...

Evidentment, es tracta d'un instrument de tipus qualitatiu, molt útil per a grups no gaire grans. És una escala projectiva, i precipita l'actitud, si bé és difícil la comparació. Una bona manera de fer-ho és veient la diferència entre el principi i el final del procés, de tal manera que sigui el participant el que s'adoni dels canvis que ha experimentat entre el principi i el final de la formació.

Altres mètodes de mesura de les actituds

Hi ha altres maneres de mesurar les actituds. Per exemple, els tests i qüestionaris de mesura d'una actitud específica (el qüestionari de mesura de l'assertivitat del capítol 2 n'és un exemple).

En general, qualsevol instrument que sigui projectiu permet veure l'actitud. Un dibuix, una redacció lliure o una representació de teatre pensada pels mateixos participants poden servir per assolir aquest objectiu.

2. Mètodes propers a la realitat

- 2. Mètodes propers a la realitat:
 - Joc de rol (*role-playing*)
 - Simulació
 - Demostració
 - Teatre i representacions
 - Mètode del cas / autocas

La formació el que vol és incidir en la realitat. Per fer-ho, empra sovint dispositius pedagògics que permetin estar-ne el més propers possible, sobretot

quan treballar amb la mateixa realitat o no pot ser, o és perillós, o no ens aporta la projecció actitudinal necessària per poder desplaçar les actituds implicades.

Detallem a continuació diferents mètodes que comparteixen precisament el fet d'intentar acostar-se el més possible a la realitat, a l'experiència del participant.

Joc de rol (*role-playing*)

Bàsicament, es tracta d'una dramatització (representació) en la qual els participants s'han de ficar a la pell d'un personatge i intentar actuar com ho faria aquest, però sense deixar de ser ells mateixos. La resta del grup fa d'observador.

Diverses persones representen una situació assumint els rols del cas, que després s'estudia segons les reaccions suscitades pel grup.

El joc de rol sobretot pretén que els participants projectin les seves actituds en la situació viscuda. La prova d'això és que el mateix joc de rol amb diferents participants pot donar lloc a resolucions molt diferents.

El joc de rol, com veurem, pot ser de poca durada i gairebé improvisat o tenir una forta estructuració, amb material inclòs.

Un exemple de joc de rol típic en l'educació viària pot ser el següent: agafar tres voluntaris i dir-los que són tres amics que estan a la terrassa d'un bar en un poble veí. Un d'ells no sap conduir i ha d'estar a casa en mitja hora perquè ha de marxar a l'aeroport, el segon és el conductor i ha begut i el tercer personatge està fent les pràctiques de conduir, però no puja a examen fins la setmana vinent. Finalment, demanar-los que representin la situació.

Com que es tracta de veure com resoldríen ells la situació, cada un d'ells es posa a la pell del personatge, però actua en funció dels criteris propis.

Un altre exemple podria ser un fill que arriba de matinada a casa i es troba amb el pare que l'està esperant. En els jocs de rol, apareixen sovint tocs d'humor per part dels participants, i a vegades apareixen també tocs de dramatisme, quan la situació pot moure emocions profundes en algun dels participants. El formador haurà de vetllar perquè l'humor no distregui del contingut, i que el joc de rol no s'acabi convertint en una improvisació teatral on els actors es llueixin. Igualment, si percep que algú queda molt tocat emocionalment en el joc de rol (cosa que passa rarament, però que pot succeir), tractarà d'acollir-lo i de fer que es senti comprès, sense donar gaire més transcendència a la situació. És interessant acabar el joc de rol amb un aplaudiment, per agrair als participants la seva implicació i alliberar tensions, i permetre comentaris breus, abans de reprendre el fil a partir de l'anàlisi de la situació. El joc de rol és un estímul per a la reflexió dels participants i permet que aflorin les seves actituds i emocions.

A vegades, els jocs de rol estan molt més pautats, de tal manera que cada personatge participant pot rebre un full on vingui escrit el perfil psicològic del seu personatge, el que en pensa sobre la situació, i fins i tot algun objectiu que ha d'aconseguir. Igualment pot rebre un dossier amb dades que reforcin els seus arguments.

Simulació

Es tracta de la prova d'una activitat feta en un "laboratori". L'exemple més típic són els simuladors de vol.

Val a dir que a vegades tendeix a confondre's amb el joc de rol. La diferència entre aquestes dues tècniques, però, és que en la simulació el subjecte exerceix el propi rol, mentre que en el joc de rol el participant s'ha de posar a la pell d'un altre. La diferència queda més clara si mirem per a què serveix cada activitat: el joc de rol serveix per moure actituds, mentre que la simulació, el que pretén és ensinistrar habilitats. Imaginem que una persona està practicant amb un simulador de vol. Si el que està fent és tractar d'aprendre a volar, i el simulador li serveix per practicar hores de vol però sense avioneta, aleshores és una simulació. Si en canvi el que fa és posar-se a la pell d'un pilot de caça suïcida de la Segona Guerra Mundial, el que està fent és un joc de rol. En la simulació, es tracta d'adquirir una determinada destresa.



Imaginem la següent situació representada a l'aula: un participant fa de policia i un altre, d'un noi que circula sense casc amb un ciclomotor. El policia atura el noi. Si el que es vol és que tant l'un com l'altre projectin les seves actituds, es tracta d'un joc de rol. Però si aquesta mateixa situació es fa en un curs d'entrenament per a policies, on se suposés que hi ha una resposta correcta, aleshores, per part del policia que fa de policia, no seria un joc de rol, sinó una simulació. El policia que fa de noi, en canvi, ha de tractar de no projectar les seves pors, els seus dubtes, ja que està participant en una simulació i no en un joc de rol.

En la simulació, com que hi ha una resposta més correcta que les altres, el que estem treballant és la competència (la conducta) o l'habilitat, però no tant les actituds.

Un exemple viari típic pot ser el següent: els participants practiquen com travessar el pas de vianants, mirant primer a l'esquerra, després a la dreta, i després un altre cop a l'esquerra. L'activitat es pot desenvolupar a l'aula, al pati de l'escola (pintant el pas de vianants al terra i amb participants que fan de cotxes) o directament al carrer (amb presència del policia que asseguri que no hi ha perill).

El que anomenem "pràctiques", en general, són això, simulacions que fem perquè adquireixin més seguretat en aquella destresa.

Demostració

La demostració és una tècnica molt propera a la realitat. Algú, normalment el docent, fa una colla de moviments o un exercici per tal de fer veure com es fan les coses.

Donat que es tracta de moviments senzills, no cal que els repeteixin els participants, ja que se suposa que mirant ja aprenen el suficient per poder fer-ho després autònomament. És el cas, per exemple, que es produeix quan en una botiga ensenyen al futur comprador la utilització d'un aparell.



Quan té una dimensió d'habilitat que cal practicar, moltes vegades, els participants hauran de repetir el mateix que ha demostrat el docent. En el cas de la simulació anterior del pas de vianants, la demostració seria si primer ho fa el docent abans que ho facin els participants.

La demostració té també una altra dimensió. Pot fer veure també les conseqüències en un entorn controlat d'un comportament inadequat. La demostració pot utilitzar elements que permeten "demostrar" als participants les conseqüències d'una acció, i serveix perquè vegin què passa quan es produeix, per exemple, una determinada conducta errònia. Així, per exemple, per demostrar la utilitat del casc, podem llançar a terra dos ous, un de "protegit" amb una capsa amb cotó fluix i un altre sense "protegit". També podem utilitzar una gravació videogràfica on es veu l'efecte que produeix en un maniquí la no-utilització del casc.

La demostració es diferencia de la simulació que la demostració la fa el docent, mentre que qui simula són els participants.

Teatre i representacions: Representació teatral, videogràfica o contes narrats o escenificats

Hem agrupat sota aquest epígraf diferents metodologies que, amb igual o diferent suport, pretenen el mateix. En el teatre, a diferència de la simulació i el joc de rol, hi ha un guió predefinit. No es tracta tant de projectar alguna actitud (joc de rol), ni de fer correctament algun procés (com en el cas de la simulació), sinó que l'important és el que viuen els assistents, les emocions que es generen, no en els actors i actrius, sinó en el públic. La lectura dramatitzada de contes va en el mateix bloc metodològic, vist que un actor (o el formador, o un dels participants) llegeix o explica una història per tal de fer moure les emocions del públic assistent. El supòsit d'aquesta metodologia és que es genera aprenentatge a partir de la identificació emocional amb la situació o amb els personatges que hi intervenen.

Si en lloc de ser amb actors de carn i ossos, es tracta d'una gravació videogràfica, la metodologia substancialment segueix essent la mateixa, tot i que la presencialitat pot suposar més identificació i més interactivitat.



Mètode del cas / autocas

El cas també és un mètode proper a la realitat. El que fa és explicar una situació per tal de fer-ne una anàlisi i, en molts dels casos, perquè s'arribi a una proposta de solució.

Com a mètode, és molt antic, ja s'utilitzava a la Sorbona de París, a l'edat mitjana, però ha estat popularitzat sobretot per les escoles de negocis.

Tot i proposar una anàlisi a partir, per exemple, de documentació escrita, pot provocar discussions dins del grup que moguin actituds. Hi ha tipus de casos, però, que són estrictament cognitius o procedimentals, sobretot els que s'utilitzen a les escoles de negocis. El cas provoca efecte en els participants en la mesura en què hi ha identificació. Si no hi ha aquesta identificació, els participants tendeixen a resoldre el cas d'una manera burocràtica. Per afavorir aquesta identificació, de vegades pot ser interessant que el cas sigui el d'un dels participants. Ens trobem aleshores en una variant metodològica que s'anomena autocas. La importància del mètode està en el procés d'anàlisi més que en el fet de trobar les solucions.

3. Mètodes de treball en grup

3. Mètodes de treball en grup:
 - Treball amb experts: taula rodona, panell, simposi, fòrum, etc.
 - Pluja d'idees
 - Xiuxiueig
 - Phillips 66
 - Grups de discussió

De mètodes de treball en grup, n'hi ha molts i molt diversos... Us suggerim que, si hi esteu interessats, consulteu la literatura especialitzada. Convé distingir, si més no, entre diferents tipus de mètode. Per un costat, es poden trobar un conjunt de tècniques com la taula rodona, el panell, el simposi, el fòrum, etc., agrupades sota el mètode de treball amb experts. Un altre conjunt de tècniques, agrupat dins del mètode genèric "pluja d'idees", conté diferents variants, com el *brainstorming* o el *braingrassing*. Hem inclòs també el xiuxiueig i el Phillips 66 per la seva utilitat i difusió i, sota el mètode de "grups de discussió", un conjunt de tècniques de treball en petit grup.

Treball amb experts

És bastant comú que vinguin a les nostres aules diferents persones a presentar la seva experiència i a compartir amb els participants els seus coneixements. Però sovint la fórmula metodològica escollida no és la més adient a la situació que ens trobem. Tractarem de definir, acotar i diferenciar cada una de les tècniques d'aquest bloc per permetre en funció del cas escollir-ne l'adient.

Quan ve un personatge a compartir la seva experiència, una metodologia útil pot ser l'entrevista (o consulta pública) o l'entrevista col·lectiva. La diferència entre les dues metodologies rau en el nombre d'entrevistadors. En el primer dels casos, el formador, o un representant dels participants executa el rol d'entrevistador, mentre els participants escolten; en una segona fase, els participants fan preguntes, però un cop la primera bateria de preguntes s'ha exhaurit. En el segon dels casos, en l'entrevista col·lectiva, les preguntes surten més espontàniament, de tal manera que cada participant pregunta el que vol. El diàleg és més viu, però pot perdre sistematització.

El diàleg o debat públic enfronta dues visions diferents d'un mateix fenomen. Normalment sol comptar també amb la presència d'un formador / moderador. Es tracta que els participants es facin una idea sobre un tema a partir de la confrontació de dues postures oposades. Els participants escolten el debat i fan preguntes a un o altre ponent. A vegades,



el rol de ponent pot ser desenvolupat per algun dels participants o per un grup d'ells, si tenen el nivell d'abstracció suficient.

La següent tècnica és el fòrum. A més de pertànyer a aquest apartat està inclosa en el grup de mètodes de confrontació i discussió, perquè pot ser utilitzada en presència del convidat després d'aplicar alguna de les altres tècniques com l'entrevista col·lectiva, per exemple.

El simposi presenta l'opinió de diferents persones sobre un tema, amb un temps limitat, de prop de 15 minuts per expert. Es diferencia de la taula rodona que, en aquesta darrera, la primera intervenció és més breu i ve dirigida pel conductor de la taula, en lloc de ser decidida pel ponent.

El panell és, de fet, una tertúlia entre experts, en què, d'una forma lliure, discuteixen sobre el tema que ha fixat el moderador. Aquest intervé per relançar la discussió i per donar torns de paraula.

Pluja d'idees

La pluja d'idees és, en principi, un mètode destinat a crear noves opcions. Parteix del supòsit que, si forem les respostes, el nostre cervell no té temps de posar fre al contingut que surt, i això fa que les so-



lucions que es proposen siguin més creatives. Aquesta és la base del *brainstorming*, que consisteix en un cercle de persones que, d'una manera ràpida i seguint un ordre preestablert, diuen paraules relacionades amb un estímul.

Però a vegades, la creativitat apareix en fer fluir les coses. És per això que podem trobar una variant de la pluja d'idees que s'anomena *braingrassing*, que consisteix a posar una música de fons o un altre tipus d'estímul relaxant, tractar de deixar fluir la imaginació i fer que la persona que tingui una idea diferent, l'escrigui. Com veurem a la fitxa del dossier, la pluja d'idees té una fase següent d'ordenació de les aportacions.

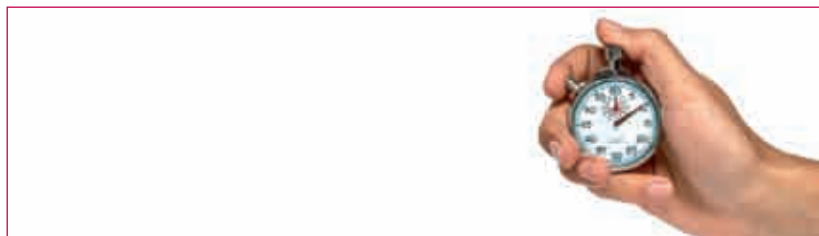
Una altra variant de la pluja d'idees és utilitzada sovint per extreure les idees prèvies dels participants sobre un tema. Així, el formador pregunta: "què sabeu sobre el casc" (posem per cas), i els participants tracten de dir tot el que en saben. Això permet recollir informació al formador i portar a la consciència del grup el que sap sobre determinat aspecte. En aquest sentit, aquesta tècnica és molt propera a la conversa clínica, on el formador formula per ordre les preguntes que corresponen a les diferents branques del mapa conceptual.

Xiuxiueig

És una bona tècnica perquè els participants discuteixen al voltant d'un tema. Permet, amb el mínim de moviment, que tothom digui la seva. Es tracta simplement de comentar amb el veí el tema de què s'està parlant. Una variant de la tècnica consisteix a, un cop han fet el xiuxiueig durant uns minuts, agrupar cada parella amb la parella del costat, de tal manera que es formin grups de quatre, després grups de vuit i, finalment, el plenari. En lloc de fer-se en parella, es pot fer en subgrups de tres persones, nombre màxim que permet la interacció sense moure les cadires. La tècnica juga amb la necessitat dels participants de verbalitzar el seu pensament, de tal manera que converteix en activitat les ganes del participant de comentar amb el veí.

Phillips 66 (o Phillips 6.6)

Seguint amb les tècniques de treball en petit grup, una tècnica clàssica és el Phillips 66. Rep el nom d'un conferenciant americà de nom Phillips que volia rebre retroacció dels participants en les seves sessions. Com moltes de les activitats es desenvolupaven en espais escolars i teatres, era difícil que els



participants poguessin parlar i dir la seva. Phillips agrupava els participants en subgrups de sis persones, els tres de la filera del davant es giraven per parlar amb els tres que tenien al darrere de tal manera que, amb el mínim moviment, poguessin parlar les sis persones. Els donava sis minuts per parlar, i en els sis minuts havien de prendre una decisió o elaborar l'estat de la qüestió. Per això s'anomena Phillips 66. De fet, hi ha moltes variants d'aquesta tècnica, de tal manera que qualsevol agrupació de poques persones que durant pocs minuts treballen per saber l'estat de la qüestió tendeix a ser anomenada Phillips 66.

Una altra variació del Phillips consisteix a donar a cada subgrup un tema de discussió diferent, i demanar que apuntin en un paper el que pensen sobre allò; després del temps previst (en general entre 2 i 6 minuts), cada grup passa el seu paper al grup que té a la dreta, es repeteix el procés fins que el paper que havia elaborat el primer grup li torna, moment en què el portaveu de cada grup llegeix el que hi ha escrit en el paper.

Petit grup de discussió o treball en petits grups

El formador dóna una tasca al grup, que pot ser discutir sobre algun argument; en aquest cas ens trobarem amb el petit grup de discussió.

En canvi, la tasca del grup pot ser produir algun resultat, en forma de cartell o qualsevol altre tipus de producte. L'elecció d'una o altra tècnica dependrà del grau de formalització dels resultats, superior en el cas del treball en grup, i en el temps, superior també en aquest darrer cas. Normalment, en el treball en petit grup sol haver-hi un representant del grup que exposa el treball realitzat davant del plenari. Això i el fet de no poder supervisar gaire grups, fa que el nombre de subgrups no hagi de passar de sis. El nombre de participants de cada subgrup pot ser de quatre a sis persones.

4. Mètodes de discussió i confrontació

- 4. Mètodes de discussió i confrontació
 - Dilema moral
 - Debat, fòrum o discussió de grup
 - Judici

La discussió entre els participants estimula el canvi de punt de vista, permet confrontar les idees prèvies, arribar a acords, expressar emocions, desplaçar actituds... La discussió entre els participants pot tenir com a tema un cas, un concepte, una anècdota, un joc o qualsevol altre estímul; però un dels mètodes que aconsegueix major canvi i millor implicació per part dels participants és el dilema moral. El debat, fòrum o discussió de grup ha estat esmentat ja en un apartat precedent, quan parlàvem de les tècniques de treball amb experts (us remetem a la fitxa corresponent). El judici, sobretot en

nois i noies entre els 8 i els 14 anys, pot ser un instrument útil per replantejar els propis criteris. Com veurem, és una tècnica de treball actitudinal que simula un judici i es fan tots els rols que hi corresponen.

El dilema moral

Imaginem la següent situació⁷, plantejada a un grup de joves :

“En Joan, la Beth, el David i el Manu surten de festa com cada dissabte.

Avui, concretament, van al karaoke del poble on tots canten com de costum. Aquesta nit encara canten amb més ganes, ja que tenen les quatre últimes entrades per al concert d'avui, i apa que no les han suat!

Com que és aviat, decideixen anar al pub a prendre alguna cosa, ja que el concert no comença fins tard. Un cop al pub, cadascú pren unes quantes cerveses. Ara pago jo, ara tu, i així va passant l'estona.

Enmig de l'animació, la Beth s'adona que només falten vint minuts per al concert:

–Ei, que... –llavors tots veuen que si no s'afanyen no podran anar al concert i perdran els diners de les entrades que els han costat tant d'aconseguir.

El lloc del concert es troba a quatre kilòmetres del pub, i l'únic que té permís de conduir és en David. En David, amb la cara pàl·lida després d'haver vomitat, surt del bany.



En aquest moment, fan recompte dels diners que els queden després de tota la festa. Veuen que ajuntant el de tots, només els queden cinc euros. S'han d'afanyar, ja que el temps passa i pel carrer no hi ha ningú; sembla un desert, tothom deu estar al concert.

–Què fem? Ens porta en David o hi anem a peu?”

Imaginem-nos que ens trobem en la situació dilemàtica anterior, i que tenim aquella edat... Què faríem i per què? Aniríem amb en David al concert que tant ens ha costat, encara que en David estigui marejat, o hi aniríem a peu i ens perdríem mig concert?

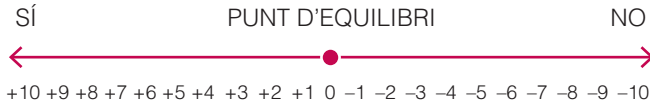
⁷ “El Concert”, dilema extret de Programar des de la GEMS, pàg. 170.

El dilema és una situació problema que presenta dues úniques solucions, ambdues amb aspectes positius i negatius. Aquesta característica de la situació provoca un conflicte interior, que ens fa sentir com estirats pels dos costats, sense saber què triar...

En un dilema és molt important analitzar les motivacions que han portat la persona a prendre aquella decisió. En la metodologia habitual del dilema, l'anàlisi d'aquestes motivacions es fa en petit grup, però podem utilitzar també graelles d'anàlisi de motius com la següent:

Quins són els arguments de més pes?	
Primer més important	
Segon més important	
Tercer més important	

O bé que el participant se situï en un punt de la línia que presentem a continuació, tenint en compte que representa la línia d'actitud que es tracta en aquell moment.



És important tenir present que perquè un dilema sigui bo per a la persona, aquesta ha d'experimentar el dubte i el conflicte interior per prendre la decisió. De fet, no tots els dilemes van bé per a tothom, sinó que la història depèn del context, l'edat i els interessos del grup de participants. Així, el que és un dilema en un grup d'adolescents, pot no ser-ho en un grup d'adults, el que ho és en un grup de treballadors socials, pot no ser-ho en un grup d'informàtics.

La història es presenta als participants i aquests, de forma individual i privada, han de decidir quina de les dues possibilitats escollirien. Després de la fase de decisió i reflexió s'obriria una fase de discussió i comparació d'idees i valors individuals durant la qual, a més, tothom té la possibilitat de canviar d'opinió en qualsevol moment.

En resum, el dilema...

1. És una situació problema. En aquesta situació els participants han de prendre una decisió triant entre (només) **dues opcions**.
2. Les dues opcions han de tenir avantatges i desavantatges, i **no n'hi ha una de bona i una de dolenta**.

3. **No hi ha final.** La descripció de la situació acaba en el **moment de prendre la decisió**, sense que hi hagi un final o se sàpiga què passarà a continuació.
4. **S'ha de suar per decidir...** Per tant, prendre aquesta decisió "**fa pensar**". L'esforç d'haver de decidir i d'analitzar la decisió que pren la persona fa que es **replanteji** el que pensa i per què.



5. **Identificació amb la història:** un dilema funciona si hi ha un procés **d'identificació** dels participants amb la història i els seus personatges. Pot ser que un dilema útil per a persones d'una determinada **edat** no ho sigui per a persones d'una edat diferent.
6. **El "punt crític":** s'ha de buscar el "punt crític" d'equilibri per afavorir la discussió. S'ha de deixar el dilema "obert" al final de la discussió perquè la gent segueixi discutint.

Aquesta activitat es basa en els escrits del psicòleg i pensador alemany Lawrence Kohlberg, (1927-1984) d'inspiració piagetiana, en la dècada dels seixanta. La seva preocupació rau en el desenvolupament del pensament, concretament del pensament moral. Així, la teoria de Kohlberg no intenta analitzar com es desenvolupa la moral, sinó com es desenvolupa el **pensament moral**. En aquest sentit, no analitza si un acte o pensament és just o injust, sinó quin és el raonament que el subjecte ha seguit per arribar a la conclusió.

Kohlberg, seguint l'esquema de Jean Piaget, defineix sis estadis de desenvolupament agrupats en tres nivells: el preconvencional, el convencional i el postconvencional.

El nivell preconvencional està format pels estadis d'orientació de càstig i d'obediència i el d'orientació instrumental i relativista. En aquest nivell, el nen respon a les regles culturals i al que denomina bo o dolent, però ho interpreta en termes de les conseqüències físiques o del plaer que li pot proporcionar una acció (càstig, premi), o en termes del poder físic dels que estableixen les regles. El valor moral rau en esdeveniments externs, en accions que fa o

en necessitats quasi físiques, més que en les persones o els criteris. Així, és bo fer cas al mestre perquè és qui té el poder, i també es bo menjar caramels en el cas que t'agradi molt i que no et vegin.

El nivell convencional està format pels estadis tres i quatre, anomenats de la *concordança interpersonal* o orientació del “bon nen/bona nena” i de l'*orientació de la llei* i l'ordre respectivament. Respectar les expectatives de la família, del grup o la nació és un valor en si mateix, sense preveure les conseqüències immediates i òbvies. També ho són la conformitat amb l'ordre social i les expectatives personals, el recolzament actiu i la justificació de l'ordre, la identificació amb les persones o grups i el valor moral en l'execució d'un bon rol, en el manteniment de l'ordre convencional i en l'aprovació social.

En el nivell postconvencional, trobem els estadis cinc i sis, que són, respectivament, l'orientació legalista o del contracte social i l'orientació de principis universals i ètics. La persona que està en aquest estadi fa un esforç per definir valors i principis morals que tinguin valor i aplicació universal, és a dir, per sobre d'un mateix, del propi grup i fins i tot del mateix sistema. Poca gent arriba a aquest darrer estadi.

Com es passa d'un estadi a l'altre?

Conflicte cognitiu. Les situacions que suposen conflicte moral són la base del conflicte cognitiu i, per tant, són les que permeten avançar d'estadi.



Interacció entre iguals. S'evoluciona per desenvolupament proper, per comparació amb el grup d'amics o amb persones que gaudeixen de la nostra confiança.

Presa de perspectiva. Descentrar-se d'un mateix permet veure les coses des del punt de vista de l'altre. Una manera de provocar això, si no es produeix de forma espontània, és demanar als participants que facin un canvi de rols a l'hora de defensar les seves posicions, de tal manera que els que estaven a favor defensin la posició contrària i a l'inrevés.

Una de les activitats que els participants poden dur a terme és escriure les raons que ens fan prendre una decisió davant d'un dilema i valorar tant els arguments a favor d'una decisió com els arguments en contra.

Per al formador pot ser interessant utilitzar una taula com la següent, la qual intenta classificar els pensaments segons el seu nivell de desenvolupament. Cal precisar que es poden tenir pensaments preconventionals, tot i ser adults, i que pensaments de diferents nivells de desenvolupament poden conviure en la mateixa persona i la mateixa situació.

	ARGUMENTS PRECONVENCIONALS	ARGUMENTS CONVENCIONALS i POSTCONVENCIONALS
A FAVOR		
EN CONTRA		

Exemples de dilemes morals en funció de l'edat

Existeixen diversos materials audiovisuals amb dilemes relacionats amb l'educació per a la mobilitat segura.⁸ A continuació oferim quatre dilemes que es podrien utilitzar en situació d'aula. És important abans de realitzar un dilema haver-ne vist algun abans. En l'esmentada col·lecció de dilemes, hi trobareu diferents exemplificacions de dilemes i diferents dilemes que us poden ajudar.

1. De 8 a 10 anys

Avui els teus pares no et poden venir a buscar a l'escola. Vindrà un oncle teu, molt jove, amb qui acostumes a jugar molt sovint i que generalment et

⁸ *La cita i altres històries.* Barcelona: Servei Català de Trànsit.

El repte i altres històries. Barcelona: Servei Català de Trànsit.

La cangur i altres històries. Barcelona: Servei Català de Trànsit.

deixa fer tot el que vols. Et durà a casa amb el seu cotxe. Quan ets a punt de pujar-hi, penses que li podries demanar de seure al davant. T'agradaria anar al seient del copilot, perquè els teus pares sempre et fan anar al darrere.

El teu oncle et pregunta: Què, on seus normalment?

Li contestaràs que al davant o que al darrere?

2. De 10 a 12 anys

Com cada tarda, en sortir de l'escola t'atures a jugar en un parc amb els teus amics. Estàs parlant amb ells i comentant el que ha passat avui al pati. Hi ha un grup de nens de segon que juga a futbol al mateix lloc. De cop i volta un d'ells xuta la pilota cap a tu, i tu sense pensar la xutes molt fort i la tires lluny. Tots correu per veure on va a parar: oh, no!, la pilota acaba al mig de la carretera nacional, a la mitjana que separa els dos carrils. Els nens volen la seva pilota: era nova i de cuir! Els teus companys també opinen que hauries de ser tu qui l'ha d'anar a buscar, però tu mires la carretera i veus que hi passen molts cotxes i molt ràpid, i no hi ha pas de vianants en aquest punt. No hi ha adults a la vista per demanar ajuda...

Vas a buscar la pilota o no hi vas?

3. Adolescents (15 anys)

Estàs de festa nocturna. Has d'arribar a casa abans de les tres del matí o, si no, els teus pares amenacen de no deixar-te sortir el pròxim cap de setmana.

La discoteca està a set quilòmetres del teu poble i normalment tornes a casa amb el darrer autobús nocturn que surt a les dues, però avui has tingut una bona nit i per fi has lligat. Se t'ha fet tard: són dos quarts de tres, has perdut l'autobús i si t'uneixes a un grup d'amics que van caminant a casa, arribaràs molt tard. Mentre penses que dissabte vinent no podràs sortir, et creues amb un noi que sempre veus a la discoteca. Duu ciclomotor i t'ofereix acompanyar-te a casa. Si anessis amb ell, arribaries a l'hora a casa i t'estalviaries molts problemes, però al noi del ciclomotor, l'has vist beure molt, i penses que fins i tot potser també ha pres alguna pastilla, ja que ho fa habitualment. Els teus amics que van caminant ja surten; el noi de la moto espera una resposta ja...

Vas a casa a peu amb els teus amics o vas amb el ciclomotor?

4. Gent gran

En Pere, el teu amic de tota la vida, ha de passar la revisió mèdica per renovar el permís de conduir. Arriba i t'explica que en l'última revisió ocular li van trobar una forta disminució del camp visual, causada per una malaltia de la retina que arrossega des de fa anys. Aquesta malaltia provoca que, sense previ avís, se li ennuvoli la vista de cop, i fins al cap d'una estona que no li passa, en Pere no hi veu gens. La malaltia és incurable i progressiva. El metge li ha dit que aquest empitjorament no li permetrà passar la revisió



per renovar el permís de conduir. En Pere et demana que et presentis tu a la revisió en nom seu, atès que sou realment molt semblants i teniu la mateixa edat. De fet, molt sovint ell et deixa el seu carnet per anar a l'estadi, i fins ara mai has tingut problemes per passar. En Pere viu en una urbanització una mica allunyada de la ciutat, on no arriba el transport públic. A més a més, és generós amb els altres i sempre s'ofereix voluntari per acompanyar cada dia amb el seu cotxe uns avis fins a la llar de jubilats perquè puguin sortir de casa i distreure's, ja que és l'únic que té cotxe. La revisió és demà i és inajornable. En Pere, que t'ha vingut a veure a casa, està esperant una resposta...

El judici

Per tractar-se d'un referent cívic i televisiu, així com d'un procés d'anàlisi lògic, el judici és una tècnica que dóna excel·lents resultats, ja que implica molt els participants. Substancialment es tracta de replicar un judici, amb totes les figures que hi intervenen, des del jutge, fins a l'advocat o fiscal, així com els testimonis pertinents. Es tracta d'un joc de rol organitzat, en què cada jugador ha de recollir arguments a favor de la postura que vol defensar. La discussió provocada d'aquesta manera inclou aspectes de tipus tècnic, emocional, actitudinal, moral, legal i sociològic. La seva metodologia i el seu resultat són també fàcilment interpretables des de la teoria de Köhlberg.



5. Jocs i exercicis analògics

- 5. Jocs i exercicis analògics:
 - Jocs
 - Exercicis analògics
 - Jocs de percepció de risc

En aquest apartat s'inclouen tres tipus d'activitats diferents: els jocs, els exercicis de dinàmica de grup, anomenats també exercicis analògics, i els jocs de percepció. Tots tres pretenen el mateix: donar una experiència al subjecte que li permeti reflexionar. Aquesta experiència no és directa de la realitat, sinó que pretenem que, a través de l'activitat, s'adoni d'alguna cosa que, si li fos dita directament, crearia resistència.

Jocs

Jugar és una activitat inherent a l'ésser humà, present en totes les etapes evolutives i present també en totes les etapes de la història. És a través del joc que aprenem a desenvolupar-nos i ens socialitzem. Si això és cert en totes les edats, ho és de manera més evident en l'etapa infantil, en què el nen necessita imitar els adults, projectar les seves fantasies, les seves pors, sentir-se el príncep o la princesa, esperar el seu torn per tirar...



Si diferenciem el joc per edats, podríem dir que en els dos primers anys de vida el nen ha d'iniciar la capacitat simbòlica i, per tant, fins aquí només hi ha la capacitat de reproducció i la repetició a partir de situacions que parteixen de la iniciativa de l'adult o que moltes vegades es presenten per atzar.

Dels dos als sis anys els nens juguen d'una manera egocèntrica. Es tracta de jocs senzills, en general individuals, en els quals el nen no juga amb l'altre, sinó al mateix temps que l'altre. Els jocs són essencialment manipulatius.

Fins als onze o dotze anys es realitzen jocs cada cop més socials i més estructurats, en els quals cada vegada hi poden participar més individus. Part de la feina del joc és justament estructurar i definir les seves normes. Així, la cooperació i la competició són dues de les paraules clau d'aquesta etapa. Ara ja és possible un nivell superior d'estructuració.

A partir dels dotze anys els jocs acostumen a estar ja molt estructurats. Apareixen els esports d'equip com a elements clau. Els participants po-

den decidir sobre les normes explícites i implícites que estableixen. A partir d'aquesta edat el sentiment de ridícul, que en etapes anteriors era menys present, pot ser un factor determinant, sobretot en l'adult.

En aquest apartat no entrarem a classificar els jocs, ni a descriure'ls, ja que els interessats podran trobar a la bibliografia pertinent obres especialitzades en aquest objectiu. Les possibilitats són gairebé infinites: jocs de tauler, jocs de preguntes i respostes, jocs creatius, jocs didàctics, etc. A *Programar des de la GEMS* teniu diversos exemples per a diferents edats.

Els jocs permeten l'adquisició de continguts de tipus cognitiu, l'adquisició d'habilitats i d'actituds, així com la mobilització de les emocions. Els jocs que treballen la percepció de risc els hem posat en una categoria a part.

Exercicis analògics

Els exercicis analògics, coneguts també com a jocs psicològics o dinàmiques de grup, estan pensats per permetre a l'individu un coneixement més profund de si mateix i dels seus comportaments en el context d'un grup.

L'objectiu últim d'aquest mètode és el canvi individual, a través de la presa de consciència de les necessitats de creixement pròpies. El principi psicopedagògic en el qual es basen és la capacitat de transferència i de generalització del subjecte i, per tant, només funcionarà si l'analogia arriba o motiva el participant.

En aquests exercicis sovint cal ser dirigit per un expert de dinàmica de grup. La participació del grup és, normalment, molt forta i activa, encara que l'objectiu del joc està pensat i estructurat pel formador. L'exercici analògic pretén afavorir la transferència dels aprenentatges des del joc a la realitat, però utilitzant l'estímul del joc com a manera de vèncer la resistència i obviar la negació. En altres individus, per contra, la sensació de "jugar" fa que no s'impliquin suficientment en l'activitat, o que no realitzin la generalització a la conducta. En tot cas, cal apuntar que no és només l'exercici el que provoca l'aprenentatge, sinó, sobretot, la reflexió individual i/o de grup que la segueix.

Els exercicis analògics tenen com a contingut de referència aspectes com la comunicació, el treball en grup, la cooperació *versus* la competició, la manifestació de les nostres emocions o actituds, etc., i permeten treballar els factors personals de risc com la influenciabilitat, l'adaptabilitat i l'escassa consciència d'un mateix.

Jocs de percepció de risc

Naturalment, els jocs tenen un gran atractiu per a qualsevol franja d'edat, però sobretot ho són per als nens i els joves. Aquest fet sempre assegura la motivació i la participació del grup destinatari. Els jocs permeten aflorar la

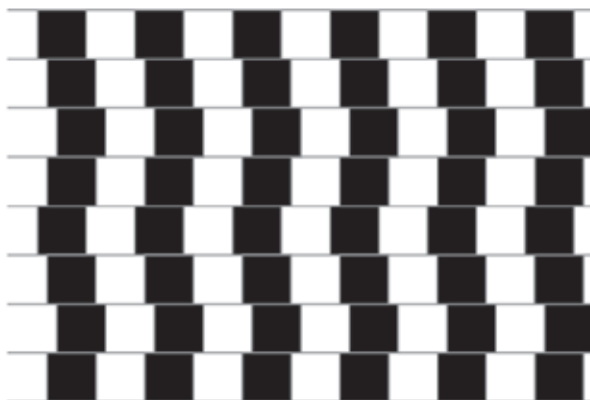


part que tenim de competitivitat, de tal manera que, centrats en la dinàmica del joc, fàcilment fem evidents automatismes de decisió i de comportament. Si preguntem a la gent si posaria en perill la seva vida per aconseguir una entrada d'un concert, probablement la majoria ens contestarà que no. En canvi, a la vida real, podem posar la nostra vida en perill per molt menys que el concert de l'any. En l'àmbit viari, la presa de decisions és un element clau i sovint automàtic. La base de la presa de decisions engloba diferents elements, com per exemple la influenciabilitat o la consciència de per què fem les coses, i molt especialment la percepció del risc que tenim. Treballar de manera analògica la percepció de risc que tenim en una determinada situació ens apropa a una presa de decisions més serena, més conscient, més segura.

Treballar la percepció ens permet veure (i viure!) que ens equivoquem amb els nostres judicis sobre les distàncies, la seguretat, el temps, la probabilitat d'ocurrència d'un fenomen, etc.

Les activitats que podem trobar dins d'aquesta categoria poden ser la construcció de torres (de diferents formes, amb peces de fusta o plàstic), jocs amb els ulls tapats o de visió reduïda (submarí, embuts, "futbol marcià"), jocs amb dificultats de mobilitat (per tal de vivenciar el temps de reacció, o l'efecte de l'alcohol), jocs de pressió de grup (on el propi punt de vista està contraposat al punt de vista dels altres), jocs de percepció (els clàssics

exercicis de Gestalt), circuits d'habilitat (els típics jocs de gimcana, com dur una pilota de ping-pong en una cullera), etc.⁹



Un exemple de distorsió de la percepció de la Gestalt: són paral·leles les línies horitzontals?

Al mateix temps, cal recordar que el joc o l'exercici analògic que proposem (sigui joc, exercici analògic o joc de percepció) no té com a finalitat la diversió, que és el mitjà que utilitzem, sinó que ha de quedar molt clar per a tothom el missatge o la reflexió que el joc volia facilitar. És per això que és fonamental reservar prou temps per a l'anàlisi de l'activitat i la discussió en grup, per poder reflexionar sobre el que han vist i sentit i sobre les conseqüències d'això a la vida real...

Qualsevol joc o exercici ha de finalitzar amb l'aplicació de les reflexions que aporta a la realitat de cadascú: "Què hem après d'aquest joc? Quines conseqüències té sobre la nostra vida de cada dia? Què pot canviar això en la nostra manera de ser o de pensar?, etc."

És important tenir clar que en cap moment la reflexió o la conclusió ha de sortir del formador; són els participants que han d'arribar a la conclusió adequada.

⁹ Podeu trobar activitats d'aquest tipus en el llibre *Programar des de la GEMS*, Servei Català de Trànsit: novembre 2005.

6. De conducció de grup

- 6. De conducció de grup
 - Mètode socràtic
 - Conversa guiada

Hem posat sota aquest epígraf dos dels mètodes més utilitzats i més difícils dins del treball actitudinal: el mètode socràtic i la conversa guiada. Tant l'un com l'altre son dos mètodes que depenen molt de l'habilitat del formador. A vegades, hi ha una certa confusió entre els dos. Per superar aquesta confusió, ens pot ajudar imaginar-nos una gradació entre la discussió de grup, el mètode socràtic i la conversa guiada. En la discussió de grup, com hem vist, l'eix de l'acció està en el grup. El formador pràcticament l'única cosa que fa és proposar la discussió als participants. En el mètode socràtic, el control per part del formador és major però menys evident. El formador ajuda als participants, mitjançant preguntes, a reflexionar sobre la realitat, però en cert sentit, l'itinerari el decideixen els participants amb les seves respostes. En la conversa guiada, en canvi, el formador té molt clar on vol portar als participants, però ho fa mirant de seguir els impulsos dels participants, el fil de la conversa... La conversa guiada, per tant, tot i que sembli des de fora una tertúlia, té un full de ruta prou marcat, que el formador seguirà sense obsessionar-se, fins a arribar a l'objectiu o a la conclusió que havia previst.

Mètode socràtic

Es diu que Sòcrates, el filòsof de la Grècia clàssica, afirmava d'ell mateix "jo només sé que no sé res". Això ens permet entendre millor el seu pensament: Sòcrates no aporta informació, només fa pensar, i utilitza les mateixes paraules i definicions dels altres per fer-los avançar. Plató, en els seus *Diàlegs*, és el gran popularitzador del pensament i de la metodologia de Sòcrates. El seu mètode consisteix a fer preguntes als altres, preguntes que, sense donar des de fora un contingut aliè al que té ja dins del seu cap, porten als participants cap a la reflexió, cap a adonar-se de les contradiccions dins del seu propi sistema de pensament, cap a definir què vol dir un o altre terme, i arriba a la conclusió que el pensament i la conducta no van pel mateix costat. El mètode socràtic, per tant, consisteix bàsicament a fer preguntes sobre el que opinen els participants, buscant la causa darrere de les coses, la causa de la causa. Ho veurem més clar en el següent exemple:

Imaginem que hi ha hagut un accident en una població, i que la formadora ha decidit proposar una discussió sobre les causes de l'accident. Un dels participants diu: "Han tingut l'accident perquè són tontos". Aquesta afirmació sembla que calma els ànims dels participants i genera un cert acord. Com sabem, aquesta afirmació és un estereotip, és a dir, una afirmació que genera acord però que no permet aprofundir més. La formadora, en aquest

punt, pot preguntar: “Molt bé... I per què són tontos?” Aquesta pregunta, sense gens de judici, genera la necessitat en els participants de pensar el perquè amb més profunditat. Un dels participants contesta: “Doncs són tontos perquè tothom sap que aquell revolt és perillós i no es pot agafar tan de pressa”. La formadora replica: “Des del teu punt de vista, què va fer que



preguessin el revolt tan de pressa?” La resposta del participant, que se sent atrapat, pot ser: “Doncs no ho sé, jo no hi era!” La formadora detecta que hi ha una fuga per part del participant, i que hi ha una certa sensació de tensió a la sala... La formadora replica, dirigint-se primer al participant i després a tothom: “És clar, tens raó... cap de nosaltres no hi era, però estem simplement en el terreny de les hipòtesis, imaginant per què degueren fer aquesta conducta... Segons vosaltres, què és el que va fer que fessin aquesta conducta?” Algun d'ells apunta que potser havien begut, i la conversa pot derivar vers per què beuen els joves, o potser algú pot dir que tal vegada el conductor no en sabia prou, el que pot fer que la conversa derivi cap a si els joves tenen prou habilitats o no.

En el mètode Socràtic, la direcció de la conversa la tenen els participants. El formador vol només aclarir el propi procés als participants. Volem ajudar-los a pensar.

Conversa guiada

En el cas de la conversa guiada, en canvi, l'estratègia és molt diferent... L'actitud del formador sembla la mateixa, però en aquest cas, té dins del seu cap de què hem d'acabar parlant... El formador ha decidit prèviament un

“full de ruta” amb els punts intermedis pels quals cal passar abans d’arribar on vol arribar. Per seguir l’exemple anterior, la formadora podria haver pensat el següent:

“Aquests nois tornaven a les tantes de la matinada de la discoteca, i el conductor havia begut molt. Si dic que la causa de l’accident és la irresponsabilitat respecte del consum excessiu d’alcohol, i que el conductor no ha de beure mai, i els altres no han de pujar amb un que ha begut, se’m menjaran de viu en viu. En lloc de dir jo les coses, és millor que les diguin ells, atès que genera molta menys resistència. Començarem parlant de la causa de l’accident... Això ens durà a parlar de la carretera i de la poca experiència, però acabaran reconeixent que una de les causes és l’alcohol. Això generarà acord, sens dubte, però encara no hem arribat prou a fons... D’aquí portarem la conversa vers el fet que bevem en companyia, i d’aquí arribarem a la influenciabilitat, que és un dels factors personals de risc. Això ens portarà a parlar de com ho podem fer per no caure en aquest parany, i això al seu torn ens portarà a la necessitat de mantenir un comportament assertiu, terme que recuperarem a la següent activitat, i ens portarà també a discutir sobre com podem fer per evitar que el conductor begui. Des d’aquí arribarem al concepte de “voluntari sense beure”, que ens apropa a la campanya que els volem presentar”.

Pot ser que la conversa vagi cap a altres temes, però el formador té clars quins són els camins que ens aproparan a l’objectiu, de tal manera que, encara que el grup es desvii, tornar cap al full de ruta és relativament senzill. Cal tenir paciència, però, i no forçar el grup a entrar on no vol entrar, ni accelerar conclusions, ja que la gràcia de la metodologia és justament que, des del punt de vista del participant, sigui una conversa, però des del punt de vista del formador, sigui guiada.

7. D’informacions i conceptes

- 7. D’informacions i conceptes
 - Mapa conceptual
 - Conversa clínica

Molts són els mètodes que pretenen la transferència de coneixements. L’explicació teòrica, la classe magistral, són mètodes massa coneguts per dedicar-los aquí gaire més espai. Molts altres mètodes, des dels mètodes de treball en grup fins als mètodes de discussió, serveixen també per posar en comú els coneixements. Remarcarem aquí dos mètodes dels quals ja hem parlat en un altre capítol, el referit a la transmissió de conceptes: el mapa conceptual i la conversa clínica. Ambdós segueixen la mateixa teoria cognitiva d’Ausubel, com ja vàrem veure i, en cert sentit, formen part de les mateixes estratègies metodològiques. De fet, en cert sentit, podem dir que la

conversa clínica el que fa és portar a la llum el mapa conceptual inicial dels participants. Com que els hem dedicat un capítol específic, us hi remetem per a una major informació, o al dossier de mètodes per veure la fitxa de cada un.

14.3 Exemple de programació

Hem vist fins ara tant l'esquema ROA com els diferents mètodes a l'abast del formador. Havíem dit, quan parlàvem del ROA, que molts mètodes serveixen per a diferents fases. En el dossier tractarem de fer-ne una taula resum, però ara, a tall d'exemple, proposem un esquema de planificació simplificat que ens permeti veure un exemple de la relació del ROA amb els mètodes.

FASE I OBJECTIU	MÈTODE
FASE R	ESCALA D'ACTITUD / DISCUSSIÓ DE GRUP
Reflexionar sobre les motivacions internes de la nostra presa de decisions.	Escala d'actitud de frases per acabar: "Quan algú corre massa, jo ...". "Cada vegada que he de prendre una decisió en contra del pensament del grup...".
FASE O	DILEMA
Discutir el risc de prendre alcohol en la conducció.	Dilema "El concert".
FASE A	JOC / JOC DE ROL
Vivenciar les dificultats de ser assertiu davant la pressió del grup.	S'estableixen dos grups. Es representa una situació de conflicte que cal respondre de manera assertiva. Els grups alternen els rols.
FASE C	RODA DE PARTICIPANTS
Reflexionar sobre l'experiència viscuda.	Davant de l'estímul "què m'emporto de la sessió", els participants expressen els seus sentiments i aprenentatges.

Com podem veure, en la fase R hem posat una escala d'actituds de frases per acabar. Després de respondre individualment, obrim una discussió de grup sobre si decidim a partir del que pensem o ens deixem influir pels altres. No es tracta pas d'arribar a una conclusió sobre el tema, sinó de fer aflorar el que pensen els participants. Quan pensem que les idees han sortit,

passarem a la fase de l'O, que consisteix en el dilema "El concert" que hem explicat quan parlàvem dels dilemes morals. El dilema ens ha de permetre confrontar la percepció de risc que tenim respecte de l'alcohol amb els nostres interessos (el desig d'anar al concert en aquest cas). La fase de l'A ens permet vivenciar una experiència en què hi ha dificultat per ser assertiu. La fase C proposa una roda en què els participants reflexionin sobre l'experiència viscuda en la sessió, i en què els ha fet pensar.



CAPÍTOL 15

**Dossier de mètodes
a l'abast del formador**

Presentem aquí en forma de fitxes els diferents mètodes i tècniques exposats en el capítol anterior, per tal que puguin ser consultables d'una manera més esquemàtica. Abans de la fitxa de cada mètode, proposem una taula resum que permeti veure si un mètode serveix per a la R, l'O, l'A o la C del ROA, i si serveix per a coneixements (CO), habilitats (HA) i/o actituds (AC) en mobilitat segura.

Trobareu en ombrejat fosc quan el mètode és molt adient per a aquell objectiu, i en ombrejat clar quan el mètode és adient però amb condicions per a aquella fase o tipus de contingut

MÈTODES	R	O	A	C	CO	HA	AC
1. Escales d'actituds:							
– Escala de grau d'acord (Likert)	R		A				AC
– Escala de definició de conceptes	R		A				AC
– Escales de frases inacabades (Wilson)	R		A	C			AC
– Altres mètodes de mesura de les actituds	R		A	C			AC
2. Mètodes propers a la realitat:							
– Joc de rol (<i>role-playing</i>)	R	O	A		CO	HA	AC
– Simulació	R		A		CO	HA	AC
– Demostració		O	A		CO	HA	
– Teatre i representacions	R			C			AC
– Mètode del cas / autocas	R	O	A		CO	HA	AC
3. Mètodes de treball en grup:							
– Treball amb experts: taula rodona, panell, simposi, fòrum...	R	O	A		CO	HA	AC
– Pluja d'idees	R	O	A	C	CO		AC
– Xiuxiueig	R		A	C	CO		AC
– Phillips 6.6	R	O	A	C	CO		AC
– Grups de discussió	R	O	A		CO		
4. Mètodes de discussió i confrontació:							
– Dilema moral	R	O	A		CO		AC
– Debat	R	O	A	C	CO		AC
– Judici	R	O	A		CO		AC
5. Jocs i exercicis analògics:							
– Jocs	R	O	A		CO	HA	AC
– Exercicis analògics	R	O	A				AC
– Jocs de percepció de risc	R	O	A			HA	AC
6. De conducció de grup:							
– Mètode socràtic	R	O	A		CO		AC
– Conversa guiada	R	O	A		CO		AC
7. D'informacions i conceptes:							
– Mapa conceptual		O	A	C	CO		AC
– Conversa clínica	R				CO		AC

1. Escales d'actituds

1. Escales d'actituds:
 - Escala de grau d'acord (Likert)
 - Escala de definició de conceptes
 - Escales de frases inacabades (Wilson)

Hem preferit presentar una sola fitxa per a totes les escales d'actitud i qüestionaris, ja que, si bé el contingut de l'escala canvia, la forma de presentació i l'anàlisi posterior són similars. Es tracta, per tant, de tècniques molt properes que pertanyen al mateix mètode.

Escales d'actitud i qüestionaris	
Definició	Els participants contesten individualment una escala o qüestionari, generalment escrit. En el cas que existeixi una correcció o interpretació, la fan els mateixos participants. Es posen en comú els resultats o les opinions i es debat sobre el tema.
Objectius	Fer aflorar les idees prèvies dels participants sobre un tema. Mesurar les actituds. Obtenir una autoimatge del propi comportament o pensament sobre un tema. Obtenir una imatge del pensament del grup.
Metodologia	
Explicació de la tècnica tot garantint la confidencialitat. Dir que té una finalitat pedagògica i no de diagnosi psicològica. Explicar que no hi ha respostes bones o dolentes. Assegurar-se que no hem donat consignes o informacions que facin que el participant respongui des del que ell creu que nosaltres volem obtenir. Distribució de l'escala entre els participants. Assegurar el silenci però fer que no sembli un examen. A vegades pot anar bé una mica de música de fons. Els participants omplen l'escala. Es donen instruccions per a la correcció per part dels participants, si escau. Es comenten els resultats, o s'aprofita alguna de les preguntes de l'escala per fer una discussió guiada, aplicar el mètode socràtic o fer un debat.	
Grandària del grup	En la fase de resposta, no hi ha límit de grandària. En la fase d'anàlisi o posada en comú, fins a 25 – 30 persones en funció de l'edat.
Durada	Variable. Per donar una referència, és freqüent uns 15 minuts per respondre l'escala i 45 per a la discussió.
Organització espacial i recursos	Tot i que per escriure va millor una taula, és important que l'organització espacial no sembli un examen. Vist que després hi ha una posada en comú, el cercle o la rotllana oberta (en forma de "U") són distribucions molt escaients. Cal assegurar-se que hi ha prou material (fotocòpies, normalment) per a tothom.
Observacions	Pot ser útil passar un altre cop la mateixa escala al final de les sessions, perquè els participants vegin com ha evolucionat la situació. La finalitat no és diagnòstica sinó pedagògica. Si s'ha de posar en comú, és preferible sempre una escala oberta que una Likert.

2. Mètodes propers a la realitat

2. Mètodes propers a la realitat:
- Joc de rol (*role-playing*)
 - Simulació
 - Demostració
 - Teatre i representacions
 - Mètode del cas / autocas

Joc de rol	
Definició	Dos o més persones representen una situació de la vida real, assumint els rols del cas.
Objectius	Promoure la participació. Alliberar inhibicions. Facilitar la comunicació. Dramatitzar solucions alternatives als problemes. Proporcionar als individus oportunitats de desenvolupar la comprensió en col·locar-se al lloc dels altres. Aclarir i modificar actituds. Desenvolupar destreses personals i interpersonals relatives a les professions.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Planificació per part de l'animador/formador del grup. Explicació de la tècnica i de l'objectiu de la sessió. Distribució dels papers entre els escollits o els voluntaris del grup (actors). Elecció del subgrup d'observadors (si es considera necessari). Elaboració dels guions de representació per part dels actors.</p> <p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament. Representació dels guions elaborats. Discussió i anàlisi de la sessió un cop finalitzada la representació, començant pels actors, seguint pels observadors i implicant l'auditori. Elaboració de la síntesi de la sessió per part del formador.</p>	
Grandària del grup	Gran – petit.
Durada	Variable. De 5 minuts a 2 hores incloent-hi totes les fases.
Organització espacial i recursos	L'espai es distribueix en zona de representació (escenari) i zona de l'auditori. La primera zona ha de ser visible i audible, tant per al grup que actua com per als espectadors. L'escenari només ha de tenir els elements indispensables per a la representació, la resta s'ho ha d'imaginar el grup.
Observacions	El grup ha de posseir certa maduresa. Aquesta tècnica permet diferents variacions. Es poden intercanviar els papers dels actors, els rols, etc. No s'ha de precipitar el procés si no hi ha prou temps. Els resultats que es persegueixen no són de tipus psicoterapèutic sinó educatiu.

Simulació

Definició	Una persona o més tracta de desenvolupar una conducta o complir un procediment practicant una destresa en una situació propera a la vida real, si cal, amb suport de material (simuladors, cascs, documents...).
Objectius	Practicar una destresa que si es realitzés a la realitat podria portar problemes. Adonar-se d'errors de comportament. Automatitzar o semiautomatitzar una conducta, en el cas que es faci prou vegades. Experimentar en un entorn controlat diferents comportaments que, fora d'aquest entorn, podrien ser perillosos. Desenvolupar destreses personals i interpersonals.
Metodologia	
<i>Primera fase:</i> Planificació per part de l'animador/formador del grup. Explicació de la tècnica i de l'objectiu de la sessió. Elecció dels participants, si escau. Distribució del material (papers, casc, material informàtic...) entre els escollits o els voluntaris del grup. Escollir el subgrup d'observadors (si es considera necessari).	
<i>Segona fase:</i> Desenvolupament. Realització de la simulació. Discussió i anàlisi de la simulació, començant pels que han realitzat la simulació, seguint pels observadors i implicant l'auditori. Elaboració de la síntesi de la sessió per part del seu coordinador.	
Grandària del grup	Gran – petit. Limitat a vegades pel nombre de simuladors disponibles, l'espai o altres condicionants de la simulació.
Durada	Variable. De 5 minuts a 2 hores incloent-hi totes les fases.
Organització espacial i recursos	L'espai es distribueix en zona de representació i zona de l'auditori. La primera zona ha de ser visible i audible, tant per al grup que actua com per als espectadors. L'escenari ha de tenir els elements necessaris per a la representació.
Observacions	El grup ha de posseir certa maduresa. No s'ha de precipitar el procés si no hi ha prou temps. Si es tracta d'un entrenament, cal preveure un nombre suficient de vegades d'execució per a cada participant.

Demostració	
Definició	El docent o una altra persona executa una acció per fer veure als participants com es fa, o per fer veure les conseqüències que pot tenir una acció.
Objectius	Veure com cal realitzar una acció. Veure quins són els passos per construir una conducta. Veure quines poden ser les conseqüències d'una conducta de risc.
Metodologia	
<p>Un cop preparat l'ambient de l'acció, el formador o demostrador realitza els procediments de l'acció, pas a pas, perquè els participants, amb un rol d'observador, puguin veure com es fa aquesta acció.</p> <p>Si escau, els participants realitzaran després l'acció, que el formador o demostrador haurà de corregir.</p>	
Grandària del grup	Gran – petit. Limitat a vegades pel nombre de persones que poden observar o replicar la demostració.
Durada	Variable. De 5 minuts a diverses hores.
Organització espacial i recursos	L'espai es distribueix en funció de les necessitats de la demostració, de manera que tots els participants hi puguin veure correctament.
Observacions	La demostració, a vegades, pot generar molta resistència en el grup, sobretot quan no es tracta d'aprendre unes habilitats sinó de vivenciar alguna cosa que va en contra de les creences dels participants.

Teatre i representacions: representació teatral, videogràfica o contes narrats o escenificats

Definició	Els participants assisteixen a una representació de teatre, a una dramatització d'una història o un conte, o a la visió d'una història gravada en vídeo o suport informàtic.
Objectius	Sensibilitzar els participants al voltant d'un fet. Reflexionar al voltant de les causes o conseqüències d'una conducta. Generar emocions.
Metodologia	
Preparació dels assistents perquè tinguin una actitud favorable a escoltar. Realització de l'activitat. Comentari dels participants, si escau.	
Grandària del grup	Gran – petit. Limitat a vegades pel nombre de persones que pot discutir sobre el contingut generat o per la capacitat de la sala on es realitzi l'activitat, o per la mida de la televisió o pantalla on es projecti.
Durada	Recomanable de 2 a 25 minuts.
Organització espacial i recursos	En funció de l'activitat, pot ser necessari desplaçar-se a un altre indret, o moure la disposició espacial dels participants. En general, una distribució entre la "U" (un semicercle que deixi obert "l'escenari") o la "V" permet tant la visualització de l'activitat com la interacció dels participants.
Observacions	Cal vigilar que el contingut que volem transmetre no vulgui exemplaritzar o "demostrar" alguna cosa, ja que, en aquest cas, apareixerà la resistència. Moltes vegades aquesta metodologia pot ser la primera part d'un mètode (com en el cas del dilema moral, on primer hi ha una història) o la conclusió d'una altra (un conte pot estar a la fase "C" per tancar una sessió i servir de comiat). És important que no duri més enllà del temps d'atenció dels participants. Cal ser conscients que a vegades, si es tracta d'una gravació videogràfica, pot induir a la passivitat.

Mètode del cas / autocas	
Definició	Una situació presentada pel formador o un dels participants és analitzada en petit grup, es veuen les causes de la situació, els factors intervinents i les conseqüències possibles.
Objectius	Analitzar les causes, conseqüències o possibles solucions d'una situació. Permetre la identificació dels participants amb la situació. Afavorir la discussió i l'intercanvi d'experiències entre els participants. Adquirir destreses d'anàlisi.
Metodologia	
<p>El formador explica la metodologia del cas i les seves fases. Els participants es col·loquen en petits grups, d'entre quatre i sis persones. Es distribueix el material escrit o s'explica el cas per part del formador o un dels participants. Discussió dels participants: anàlisi de les causes, de les conseqüències, dels factors implicats, dels sentiments o emocions que ens provoca... Exposició en el gran grup per part dels representants de cada subgrup. Discussió en gran grup.</p>	
Grandària del grup	Treball en petit grup, entre 4 i 6 persones per subgrup. Exposició dels portaveus, no més de 8 subgrups. Treball en plenari, no més de 40 persones.
Durada	Una hora, aproximadament.
Organització espacial i recursos	Agrupació dels participants en petits grups, en rotllana, en un espai que permeti l'exposició dels portaveus i la discussió general sense moure gaire l'espai. Fotocòpies o material per al cas. Paper de paperògraf amb retoladors, o transparència amb retoladors per a la presentació de les conclusions del treball en petit grup, si escau.
Observacions	És important tenir clar si volem el mètode del cas per fer discutir al voltant de les actituds o si han d'arribar a unes conclusions concretes de tipus cognitiu.

3. Mètodes de treball en grup

3. Mètodes de treball en grup:
 - Treball d'experts: taula rodona, panell, simposi, fòrum, etc.
 - Pluja d'idees
 - Xiuxiueig
 - Phillips 6.6
 - Grups de discussió
 - Mètode del cas / autocas

Taula rodona

Definició	Un equip d'experts (entre tres i sis) sostenen punts de vista divergents o contradictoris sobre un mateix tema, i els exposen al grup de forma successiva.
Objectius	Oferir diversos punts de vista sobre un mateix tema. Proporcionar fets i opinions sobre problemes i temes de discussió. Facilitar l'interès cap a determinades qüestions, motivant el grup a la investigació o a l'acció cap a la recerca de solucions. Facilitar la presa d'una postura crítica davant els fets de debat.
Metodologia	
<i>Primera fase:</i> Planificació per part dels experts i del moderador. Assignació de les parts de la temàtica, torns i punts clau de la discussió. Preparació per part dels experts dels punts i apartats assignats, per il·lustrar la discussió. Preparació per part del moderador (i dels participants, si pertoca) de les preguntes que centraran el debat i l'interès de l'auditori.	
<i>Segona fase:</i> Desenvolupament. Presentació del tema i dels seus diversos components per part del moderador. Exposició per part dels experts de la seva informació / opinió respecte a les preguntes que centren el debat, amb claredat, energia i concisió. Interpel·lació entre els diferents components de la taula. Interpel·lació entre els diferents components de la taula i l'auditori. El moderador haurà d'intervenir en la discussió per fer preguntes, interpretar significats incerts, conduir el debat novament al tema central, resumir, donar per finalitzat un punt en qüestió per passar-ne a un altre, fer noves preguntes, interrompre si fos necessari (per no caure en excessius monòlegs), etc., però en cap cas ha d'implicar-se en la discussió. Per acabar, haurà de fer la síntesi del que s'ha discutit a la taula.	
Grandària del grup	Gran; també es pot fer amb grups petits, amb els quals hi ha més possibilitats de participació per part dels integrants del grup.
Durada	60-90 minuts. 8 o 10 minuts per cada membre de la taula i després permetre preguntes de l'auditori.
Organització espacial i recursos	Només es requereix que tots els components estiguin asseguts en una mateixa taula (forma semicircular), en un lloc visible per part de l'auditori. Normalment el moderador se situa al centre.
Observacions	Imparcialitat del moderador durant les intervencions. Selecció acurada dels membres de la taula, per poder garantir el debat i el contingut a debatre.

Simposi	
Definició	Un equip d'experts desenvolupa diferents aspectes d'un tema o problema de forma coordinada i sistemàtica.
Objectius	Obtenir informació autoritzada i ordenada sobre una temàtica. Conèixer diferents concepcions, enfocaments, solucions, alternatives i una visió global des de diferents angles.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Planificació de la sessió per part dels experts i del moderador. Assignació de les parts de la temàtica. Preparació de les comunicacions concises i organitzades, ajustant-se a la distribució dels temps.</p>	
<p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament. Presentació del tema i dels components per part del moderador. Exposició de forma ininterrompuda de la informació preparada per part de cada expert. Preguntes per part de l'auditori.</p>	
Grandària del grup	Gran
Durada	60-90 minuts. Depèn del nombre d'experts, s'aconsella disposar d'uns 15 minuts per a cada intervenció.
Organització espacial i recursos	Els membres que exposen i el moderador han d'estar en un lloc alt i ben visible. És necessària una taula de dissertació - exposició, on els experts, per torns, exposaran les seves comunicacions.
Observacions	Encara que aquesta tècnica, per definició, no permet la participació de tots els membres del grup, el moderador ha de propiciar que el grup (auditori) s'impliqui en el simposi a través de preguntes o demandes específiques d'informació que durant la sessió no han estat abordades, amb un altre tipus de tècnica, si es dóna el cas, com el fòrum, el debat públic, etc. La gràcia d'aquesta tècnica està en la selecció precisa dels experts, i en el fet que ofereixin visions complementàries sobre el tema. La part que cadascú tocarà haurà d'ésser consensuada amb anterioritat.

Fòrum, debat o discussió de grup

Definició	El grup discuteix informalment sobre un tema o problema conduït pel formador.
Objectius	Permetre la lliure expressió d'idees i d'opinions a tots els membres d'un grup en un clima informal de mínimes limitacions. Obtenir una imatge del que pensa el grup. Permetre que tothom pugui expressar el seu punt de vista.
Metodologia	
Aquesta tècnica no exigeix una preparació prèvia, tot i que s'ha de tenir un mínim coneixement del tema per part dels integrants abans de començar. El formador ha de centrar la qüestió d'estudi, assenyalant els aspectes formals que s'han de respectar (temps curts d'intervenció, objectivitat en les explicacions, respecte pels altres, tot i que es pugui debatre les seves idees). Per acabar, el coordinador ha de fer una síntesi de la sessió.	
Grandària del grup	Gran
Durada	Entre 60 i 90 minuts. No més de 2 o 3 minuts per intervenció.
Organització espacial i recursos	L'única exigència és que el coordinador estigui en un lloc visible per a tots els membres del grup. Si és possible, els participants han de poder interactuar amb llibertat.
Observacions	S'aconsella dur a terme, un cop finalitzada la discussió grupal, l'ús d'altres tècniques (taula rodona, panell, simposi, etc.). És aconsellable que el grup tingui experiència en la tècnica.

Diàleg o debat públic	
Definició	Intercomunicació directa entre dues persones (experts – especialistes en el tema) que conversen davant un auditori sobre un tema o problema.
Objectius	Obtenir informació sobre una qüestió o qüestions d'interès grupal de fonts autoritzades. Reflexionar en un clima de participació i diàleg. Obtenir dos punts de vista sobre un mateix tema.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Planificació del diàleg per part del formador. Elecció del tema significatiu o d'interès per als participants del grup. Selecció dels "experts" coneixedors del tema, que han d'oferir punts de vista diferents, tenint en compte que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Han d'estimular el diàleg i la participació. – Cal mantenir el diàleg de forma que pugui ser comprès i seguit pel grup. – Hi ha d'haver un ambient informal. – S'ha d'elaborar el guió del debat. <p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament. El formador presenta als "experts", acota el tema d'estudi i explica els procediments a seguir. Els experts desenvolupen la conversa segons el guió establert, evitant la retòrica i propiciant l'interès.</p>	
Grandària del grup	Indiferent
Durada	El debat ha de durar entorn als 30 minuts. A continuació, s'inicia un diàleg amb l'auditori, els experts contesten les preguntes del públic.
Organització espacial i recursos	Segons la grandària del grup. Si és petit és aconsellable la disposició circular. També poden utilitzar-se materials segons necessitats, transparències, diapositives, pel·lícules, etc. En tot cas s'haurà de preparar amb anterioritat.
Observacions	S'aconsella que aquesta tècnica al final del seu desenvolupament porti a d'altres: fòrum, Phillips 66, etc. segons les necessitats i objectius del grup. La gràcia de la tècnica és que dues persones escullin dos punts de vista extrems de manera que facin que el públic es posicioni. El moderador haurà de vigilar el procés, i pot llençar propostes al grup perquè aquest discuteixi i acabi de posicionar-se.

Panell	
Definició	Un grup d'experts debat un tema en forma de diàleg o conversa de manera informal i dinàmica.
Objectius	Obtenir informació precisa, àmplia, específica, des del punt de vista de cada especialista. Estimular la reflexió i la discussió.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Planificació per part dels experts i del moderador. Reunió d'intercanvi i comunicació entre els experts. Acordar el tema de discussió. Acordar les normes de la discussió.</p>	
<p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament. Presentació del tema i dels components per part del moderador. Exposició i discussió sobre el tema, de forma flexible i espontània. Resum per part del moderador insistint en les qüestions clau.</p>	
Grandària del grup	Gran
Durada	60 minuts en conjunt: de 30 a 45 minuts per al diàleg informal i la resta al plenari.
Organització espacial i recursos	Espai suficient per garantir la visió i participació dels assistents.
Observacions	El moderador ha de centrar el debat, preguntar pels aspectes no tocats, realitzar la síntesi, dins d'un pla d'acció flexible, sense torns, per poder aconseguir els objectius proposats i evitar la dispersió.

Entrevista o consulta pública	
Definició	Un especialista és entrevistat per un membre del grup sobre un tema o problema d'interès general, fixat amb anterioritat, davant l'auditori. És un mètode més formal que el diàleg i menys que la conferència. L'entrevistador és l'enllaç entre el grup i l'expert. És qui estableix el nivell de la discussió.
Objectius	Obtenir informació, opinions, coneixements especialitzats, actualització de temes, etc. sobre una qüestió o qüestions d'interès grupal. Centrar l'interès del grup respecte al tema a través de l'entrevistador. Investigar un tema en profunditat.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Preparació de l'entrevista. Elecció de l'entrevistador, en funció del tema. Ha de ser una persona cordial, amb facilitat de paraula, i amb cert coneixement sobre el tema. Elecció de l'expert i reunió prèvia amb ell per a l'entrevista, intercanvi de punts de vista sobre el tema, organització de l'estructura de l'entrevista, distribució de temps, etc.</p>	
<p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament. Presentació de l'expert i de l'entrevistador per part del coordinador, centrant el tema i la dinàmica a seguir. L'entrevista ha de ser oberta, dinàmica, flexible, conforme a l'esquema prefixat de manera que es mantingui l'interès i l'atenció del grup. Breu síntesi per part de l'expert, al final de l'entrevista, per aclarir o completar alguns aspectes no tractats. Es poden realitzar, al final de l'entrevista, preguntes des de l'auditori.</p>	
Grandària del grup	Indiferent
Durada	De 45 a 60 minuts.
Organització espacial i recursos	Si el grup és gran, s'ha de trobar un lloc visible per a l'expert i l'entrevistador. Si és petit cal optar per una disposició circular. Es poden emprar mitjans i recursos si l'expert ho considera necessari (projector, pissarra, etc.).
Observacions	L'entrevistador ha de tenir en compte que és el nexa d'unió entre l'expert i el grup, per això no ha de convertir-se en la figura central d'atenció i ha de procurar mantenir una entrevista flexible, en forma de diàleg o conversa. Un cop finalitzada l'entrevista es pot continuar utilitzant altres tècniques com la de grups de discussió, fòrum, etc.

Entrevista col·lectiva

Definició	El grup o un subgrup escollit pel grup interroga a un especialista davant l'auditori sobre un tema d'interès grupal prèviament establert.
Objectius	Obtenir informació sobre una qüestió o qüestions d'interès grupal. Investigar una temàtica en profunditat.
Metodologia	
<i>Primera fase:</i> Planificació per part dels entrevistadors, experts i moderador: Elecció dels representants del grup (entrevistadors) que han de tenir en compte que són el "nexa" entre l'especialista i el grup. Intercanvi d'idees sobre el tema, qüestionari, estructura del diàleg, distribució de temps, etc. entre els implicats.	
<i>Segona fase:</i> Desenvolupament. Presentació del tema, dels components i de la dinàmica a seguir per part del moderador. Inici de l'entrevista a partir d'una pregunta per part dels entrevistadors, procurant que el diàleg sigui obert, dinàmic, flexible, conforme a l'esquema prefixat que garanteixi l'atenció i l'interès del grup. Resum per part del moderador fent èmfasi en les qüestions clau que s'han tractat.	
Grandària del grup	Gran
Durada	De 45 a 90 minuts.
Organització espacial i recursos	Taula d'entrevistadors, taula d'entrevistats, taula del moderador, en lloc visible i audible per part de tot el grup.
Observacions	Poden emprar-se variants en incorporar més experts (taula rodona amb entrevistadors, panell amb entrevistadors, etc.). Els participants poden realitzar un treball previ respecte al contingut i/o respecte a l'entrevistat. Poden realitzar ells mateixos la bateria de preguntes prèvies, així com anar passant preguntes per escrit. Igualment hi pot haver un treball posterior respecte al contingut.

Pluja d'idees	
Definició	Un grup, reunit en plenari, tracta de trobar noves solucions a un problema o extreure les paraules-clau d'un tema. Asseguts en cercle, per ordre i de manera ràpida, tots els membres van dient una paraula que associen a l'estímul que ha donat el formador, que apunta les paraules que diuen els participants.
Objectius	Trobar noves opcions o noves solucions. Estimular la creativitat del grup. Extreure els pensaments que té un grup sobre un tema. Treure noves idees no censurades per l'esperit crític.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> El grup seu en cercle. El formador, dempeus, escriu la consigna a la pissarra. Els participants fan una roda i van dient el primer que els passa pel cap amb relació al tema. El formador pren nota del que diuen els participants i recorda, si cal, que no s'han de censurar les idees dels altres i que encara que siguin idees boges, van bé igual Es fa la roda de participants almenys un parell de vegades, segons la grandària del grup.</p>	
<p><i>Segona fase:</i> Un cop recollides les idees dels participants, es comencen a agrupar, relacionar, descartar i discutir. Si es tracta de trobar una solució creativa, es pot fer una altra roda de <i>brainstorming</i> a partir dels estímuls recollits que, per lliure associació, generen noves idees creatives. Si es tracta de prendre una decisió, el grup pot comentar les diferents idees, i fins i tot arribar a votar fins a quedar-se amb una elecció. Aquest mètode d'escollir idees fa que la idea final es visqui com a patrimoni del grup sencer.</p>	
Grandària del grup	Fins a unes 25 persones.
Durada	Una hora aproximadament.
Organització espacial i recursos	El grup seu en cercle. Paperògraf o pissarra per apuntar les idees.

Xiuxiueig

Definició	En un grup, els membres dialoguen de dos en dos per discutir un tema o un problema en veu baixa.
Objectius	Promoure la participació de tots els membres. Analitzar, compartir informació, reflexionar, desenvolupar el pensament crític i la capacitat de síntesi de tots els membres d'un grup.
Metodologia	
<i>Primera fase:</i> Planificació. Explicació de la tècnica i de l'objectiu de la sessió. Distribució dels integrants del gran grup en parelles tant de manera dirigida com a l'atzar i elecció, si cal, del membre que resumirà el que es discuteixi davant del plenari.	
<i>Segona fase:</i> Desenvolupament. Discussió i treball en parelles durant el temps estipulat. Elaboració de la síntesi de les conclusions. Posada en comú o debat. Síntesi final per part del formador.	
Grandària del grup	Gran o petit, dividit en parelles.
Durada	A fixar: de 5 a 10 minuts.
Organització espacial i recursos	No requereix d'una organització espacial determinada. És important que es parli en veu baixa (per això la tècnica s'anomena xiuxiueig).
Observacions	Cal evitar el domini verbal d'un dels membres de la parella i acomodar el temps a les necessitats de discussió. Una variant interessant comença pel xiuxiueig, a partir del qual es va agregant una parella a una altra parella, passant de dos a quatre persones, de quatre a vuit, fins a arribar al plenari.

Phillips 66	
Definició	Un grup gran es divideix en subgrups de 6 persones per discutir durant 6 minuts un tema i arribar a una conclusió. De les aportacions de tots els subgrups s'extreu després la conclusió general.
Objectius	Promoure ràpidament la participació dels membres del grup i desenvolupar la seguretat i la confiança necessàries per poder-hi participar. Facilitar la presa àgil de decisions. Saber l'estat general d'una qüestió.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Planificació. Explicació de la tècnica i de l'objectiu de l'activitat. Distribució, de manera dirigida o a l'atzar, dels integrants del grup gran en subgrups. Elecció dels secretaris corresponents per part dels membres dels grups.</p> <p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament. Discussió i treball en subgrups durant el temps estipulat. Elaboració de la síntesi de les aportacions del subgrup. Informe, per part dels secretaris dels subgrups, de les pròpies aportacions al plenari. Síntesi final per part del formador de les conclusions.</p>	
Grandària del grup	De 4 a 6 persones per subgrup. Un màxim de 8 subgrups si han d'exposar les conclusions.
Durada	Preparació i explicació de la tècnica, si és necessari: 5 minuts. Treball o discussió en subgrups: 6 minuts per tema. Exposició o síntesi de conclusions: de 20 a 30 minuts.
Organització espacial i recursos	Si és possible, disponibilitat d'espai i mobiliari flexible per poder generar els subgrups i col·locar-los de manera circular sense que es molestin. En un principi, el creador d'aquesta tècnica l'utilitzava en sales mentre realitzava les seves conferències. El fet de ser 6 persones facilita que els tres del davant es girin a parlar amb els tres del darrere.
Observacions	Necessitat d'informar sobre l'ús de la tècnica i la limitació del temps. Importància de la consideració de tots els subgrups en la síntesi.

Petit grup de discussió

Definició	Intercanvi mutu, cara a cara, d'idees i opinions entre els integrants d'un grup de manera informal.
Objectius	Intercanviar idees i opinions sobre un problema o prendre una decisió. Formar-se una opinió o aconseguir el consens en el grup.
Metodologia	
Dividir els participants entre el nombre de grups triats. Escollir el moderador i també els altres papers presents a la discussió, com el secretari, els observadors, etc., si calen. Discussió lliure dins del subgrup. Posada en comú.	
Grandària del grup	El grup petit ha de ser d'entre 4 i 8 persones. Com que el formador haurà de seguir mínimament el procés de cada subgrup, és interessant que el nombre de subgrups no excedeixi de 6.
Durada	De 45 a 60 minuts.
Organització espacial i recursos	Per tal de facilitar la comunicació, cada subgrup s'ha de poder situar en cercle.
Observacions	Les intervencions han de ser breus (de 2 a 3 minuts), s'ha d'evitar la monopolització i garantir la participació de tots els membres del grup. És important que el grup tingui una tasca molt concreta. En la mesura que la tasca és incerta, és més fàcil que el grup es pugui perdre. El treball en grups petits no és una estona de descans per al formador: aquest ha d'anar seguint els processos de cada un d'ells per animar o reconduir el tema. Normalment, el treball en grups petits porta a una posada en comú en el grup gran.

4. Mètodes de discussió i confrontació

4. Mètodes de discussió i confrontació:
- Debat, fòrum o discussió de grup
 - Dilema moral
 - Judici

Pe al debat, fòrum o discussió de grup, us remetem a la fitxa que trobareu a l'apartat 3 de mètodes de treball en grup.

El dilema moral	
Definició	El dilema és una situació problema que presenta dues úniques solucions, ambdues amb aspectes positius i negatius. Aquesta característica de la situació provoca un conflicte cognitiu en el participant que el fa evolucionar d'estadi.
Objectius	Reflexionar i discutir lliurement sobre un tema o un problema. Esbrinar per què les persones actuen d'una determinada manera, treballant sobre les idees prèvies dels participants. Permetre la comunicació i la comprensió de les idees de tots en un clima de respecte. Replantejar les idees de cadascú.
Metodologia	
<p>PREPARACIÓ DE L'ESPAI: Els participants formen un cercle amb les cadires.</p> <p>PRESENTACIÓ DELS PARTICIPANTS: Presentació del formador i dels participants, si escau.</p> <p>INTRODUCCIÓ AL DILEMA: Per tal de posar en situació als participants, el formador explica què és un dilema i com es desenvoluparà l'activitat.</p> <p>EXPLICACIÓ DE LA HISTÒRIA O VISIÓ DEL VÍDEO: Un cop preparada la situació, el formador explica o fa visionar als participants la història escollida.</p> <p>ELECCIÓ: Cada participant ha de prendre una decisió sobre què farà la protagonista o el protagonista. Els participants s'agrupen segons la decisió presa.</p> <p>CONVERSA EN PETITS GRUPS: Els participants que han pres la mateixa decisió es divideixen en subgrups. Cada subgrup pot tenir entre 4 i 7 persones, i és interessant que hi hagi un nombre similar de subgrups. El treball en petit grup serveix per reflexionar sobre per què s'ha pres una determinada decisió. Cal assegurar que tothom participa de la discussió.</p> <p>EXPOSICIÓ DELS PORTAVEUS: Es posen en comú les reflexions de cada grup. En el cas que el nombre de subgrups no sigui el mateix, es comença per la posició que té més subgrups o es dona un portaveu addicional al grup més petit.</p> <p>DISCUSSIÓ: en aquesta fase cadascú pot expressar la seva opinió, així com canviar de banda en qualsevol moment.</p> <p>CONCLUSIÓ: és molt important que el dilema quedi obert i sense solució, per seguir incentivant la discussió lliure sobre el tema.</p>	
Grandària del grup	Entre 15 i 25 persones.
Durada	Entre 30 i 90 minuts.
Organització espacial i recursos	Vídeo o DVD i projector, en el cas que s'utilitzi aquest material. Espai amb cadires mòbils.
Observacions	Si s'utilitza un audiovisual, pot ser interessant que el grup visioni dues vegades la història.

El judici

Definició	<p>Els participants simulen un judici amb totes les seves fases, han de recollir informació, preparar els testimonis i les proves, etc.</p> <p>Per tractar-se d'un referent cívic i televisiu, així com d'un procés d'anàlisi lògic, el judici és una tècnica que dona excel·lents resultats, ja que implica molt els participants. Es tracta de replicar un judici, amb totes les figures que hi intervenen, des del jutge, fins a l'advocat o el fiscal, així com els testimonis pertinents. És un joc de rols organitzat, en què cada jugador ha de recollir arguments a favor de la postura que ha de defensar. La discussió, provocada d'aquesta manera, inclou aspectes de tipus tècnic, emocional, actitudinal, moral, legal i sociològic.</p>
Objectius	<p>Reflexionar i discutir lliurement sobre un tema o un problema.</p> <p>Esbrinar per què les persones actuen d'una determinada manera, treballant sobre les idees prèvies dels participants.</p> <p>Permetre la comunicació i la comprensió de les idees de tots en un clima de respecte.</p> <p>Replantejar les idees de cadascú.</p> <p>Incrementar les informacions i conceptes relacionats amb el tema.</p>
Metodologia	
<ul style="list-style-type: none">- El formador distribueix els diferents rols entre els participants: partidaris, adversaris, jutges i observadors. D'entre ells sortirà l'advocat defensor i el fiscal.- Els participants recullen informacions, preparen les argumentacions i sol·liciten "testimonis".- Arribat el dia del judici, es distribueix la sala com si fos la d'un judici on el formador fa de cap de la sala.- Els participants representen l'activitat.- El jurat es retira a deliberar (optatiu).- Es debat, ja fora del joc de rols, sobre l'activitat i sobre el contingut treballat.	
Grandària del grup	Entre 15 i 25 persones.
Durada	Entre 30 i 90 minuts, més la fase preparatòria, entre dues i cinc hores distribuïdes en una o dues setmanes.
Organització espacial i recursos	Espai amb cadires mòbils. Possibilitat d'utilitzar material informàtic o electrònic, a requeriment d'alguna de les parts.
Observacions	Pot ser interessant que, durant la darrera fase, els participants intercanviïn els seus papers. Cal insistir que es tracta d'un joc de rols i no de la realitat.

5. Jocs i exercicis analògics

- 5. Jocs i exercicis analògics:
 - Jocs
 - Exercicis analògics
 - Jocs de percepció de risc

Per tractar-se d'activitats diverses, tenen definicions, objectius, metodologies i recursos diferents, per això no es pot fer una fitxa del mètode com a tal, sinó que en tot cas caldria fer una fitxa de cada un dels diferents jocs. Us suggerim, per a més informació, recórrer a la publicació *Programar des de la GEMS* o a la literatura especialitzada.

6. De conducció de grup

- 6. De conducció de grup:
 - Mètode socràtic
 - Conversa guiada

Mètode socràtic

Definició	Mètode de conducció del grup que consisteix a fer preguntes al grup a partir de les seves pròpies afirmacions i ajudar els participants a qüestionar-se les pròpies conviccions.
Objectius	Reflexionar sobre els estereotips que tenim sobre les coses. Adonar-nos de les contradiccions internes del propi sistema de pensament.
Metodologia	
El formador fa preguntes sobre una situació, una afirmació o un judici expressat per part dels participants. El formador demana als participants que defineixin els termes que utilitzen i que vagin a l'arrel de les coses, preguntant el perquè del perquè. El formador sovint reconceptualitza el que diuen els participants per aclarir què volen dir i no perdre el fil.	
Grandària del grup	Fins a 30 participants.
Durada	Entre 20 minuts i una hora, aproximadament.
Organització espacial i recursos	L'única exigència és que el coordinador estigui en un lloc visible per a tots els membres del grup. Si és possible, els participants han de poder veure's i interactuar amb llibertat.
Observacions	El mètode socràtic és molt conceptual, per la qual cosa no se n'ha d'abusar per no cansar massa els participants. Pot ser interessant apuntar les definicions consensuades al paperògraf.

Conversa guiada	
Definició	Mètode de conducció del grup que, sota la forma aparent d'una tertúlia, va conduint els participants cap al lloc previst pel formador, a través d'un "full de ruta" en què es defineixen els punts intermedis pels quals el formador ha previst que passi el grup.
Objectius	Reflexionar sobre els estereotips que tenim de les coses. Adonar-nos de les contradiccions dins del propi sistema de pensament. Discutir i opinar sobre les coses.
Metodologia	
El formador fa preguntes sobre una situació, una afirmació o un judici expressat per part dels participants. El formador demana als participants que defineixin els termes que utilitzen i que vagin a l'arrel de les coses. A partir de les respostes dels participants, i de les respostes que es donen entre ells, el formador ha de proposar altres preguntes al grup, fent parlar els participants sobre el que han decidit.	
Grandària del grup	Fins a 30 participants.
Durada	Entre 20 minuts i una hora.
Organització espacial i recursos	L'única exigència és que el coordinador estigui en un lloc visible per a tots els membres del grup. Si és possible, els participants han de poder veure's i interactuar amb llibertat.
Observacions	És un bon mètode també per empalmar diferents activitats i que la sessió sigui més "rodona".

7. D'informacions i conceptes

- 7. D'informacions i conceptes:
 - Mapa conceptual
 - Conversa clínica

Mapa conceptual

Definició	<p>És la representació gràfica d'un concepte que n'aporta la definició i els principals atributs i que permet la comprensió dels coneixements del participant, així com la relació amb d'altres conceptes que el participant ja coneix.</p> <p>Agrupa conceptes, paraules d'enllaç i proposicions.</p> <p>El mapa conceptual és un entramat de línies que s'uneixen en diferents punts utilitzant dos elements gràfics: el rectangle o l'oval i la línia. Els conceptes es col·loquen dins de l'oval o el rectangle, i les paraules d'enllaç s'escriuen a sobre o al costat de la línia que uneix els conceptes.</p>
Objectius	<p>Representar gràficament els principals atributs d'un concepte.</p> <p>Visualitzar la representació gràfica del concepte.</p> <p>Visualitzar l'aprenentatge produït.</p>
Metodologia	
<p>Identificar el concepte clau. Pot ser un fet, un objecte, un animal... i gramaticalment pot ser un nom, un adjectiu o un pronom o, a vegades, una perífrasi.</p> <p>Identificar les paraules d'enllaç significatives. Poden ser verbs, preposicions, conjuncions, adverbis... (és, es produeix quan, serveix per...).</p> <p>Construir les proposicions.</p>	
Grandària del grup	Màxim 25 persones.
Durada	Una hora, aproximadament.
Organització espacial i recursos	<p>El mapa conceptual, com a mètode, pot ser construït pel formador i/o pels participants.</p> <p>Pot ser interessant disposar de material informatiu que ajudi a reflexionar sobre el concepte.</p> <p>Paper i bolígraf, o si la mida del grup ho requereix, una pissarra.</p>
Observacions	<p>El mapa conceptual pot ser construït amb els participants, i es pot utilitzar a la "A" del ROA o a la "C", per globalitzar l'aprenentatge. No s'ha de confondre amb la conversa clínica, que és un mètode específic, tot i que també utilitzi el mapa conceptual.</p>

Conversa clínica	
Definició	És una modalitat de diagnosi, un instrument que, a partir de l'observació, les preguntes del formador i el no-judici del que diuen els participants (per això s'anomena clínica), intenta explorar les representacions mentals dels participants.
Objectius	<p>Explicitar la matriu cognitiva dels participants.</p> <p>Extreure què pensen, què saben o què s'imaginin els participants sobre el concepte que es vol transmetre.</p> <p>Aflorar les idees prèvies dels participants sobre el concepte (R de ROA).</p> <p>Elaborar el mapa conceptual inicial del grup.</p> <p>Identificar les parts conegudes, les disformes i les desconegudes.</p>
Metodologia	
<p><i>Primera fase.</i> Planificació de la conversa.</p> <p>El formador construeix el mapa conceptual que pretén que els participants de la formació tinguin al final de l'aprenentatge.</p> <p>El formador pensa en quins poden ser els coneixements previs i els conceptes espontanis dels participants i prepara les preguntes - estímul.</p>	
<p><i>Segona fase.</i> Conducció de la conversa.</p> <p>Prepara un espai apte per a una conversa.</p> <p>Prepara instruments de gravació per enregistrar el que diuen els participants.</p> <p>Fa preguntes als participants, com per exemple: Què és? Què fa? L'ha vist? Per què serveix? Vols dir que...?</p>	
<p><i>Tercera fase.</i> Protocol de la conversa.</p> <p>Transcriu la conversa organitzant les respostes, i compara la matriu cognitiva del grup amb el mapa conceptual, evidenciant les semblances i les diferències.</p>	
Grandària del grup	Màxim 25 persones.
Durada	Una hora, aproximadament.
Organització espacial i recursos	<p>Pissarra o paperògraf per apuntar el que diuen els participants, vídeo o gravadora per enregistrar la conversa, si és possible.</p> <p>El mapa conceptual final previst, en què el formador pot anar fent anotacions.</p>
Observacions	<p>És important que el formador introdueixi els participants en la tècnica, en el cas que aquests no l'hagin feta servir mai, i que insisteixi que es tracta de dir el que un pensa i no judicar el que diuen els altres.</p> <p>La conversa clínica és un mètode de diagnosi i, per tant, de R de ROA.</p>

CAPÍTOL 16

L'avaluació

Després d'adonar-nos que tenim al cap un concepte d'avaluació centrat en el món escolar (avaluació com examen que posa el professor) el capítol pretén oferir un model diferent. Es tractarà de veure el què, el perquè, el com i el quan avaluar les accions formatives de l'educació per a la mobilitat segura. S'acaba proposant un seguit d'instruments avaluatius extrets del món de la formació, i classificant-los en funció de per a què serveixen.

16.1 L'avaluació i l'escola

Voldríem començar aquest capítol proposant-vos que realitzeu una pluja d'idees sobre el concepte d'avaluació. Podeu escriure les paraules que us vinguin al cap en el quadre que apareix a sota o bé apuntar-ho en un paper a part. Si ho feu mentalment, us demanem que us hi entretingueu un parell de minuts. Escriviu almenys 12 coses. Per fer la pluja d'idees, es pot seguir l'estímul següent:

1. Quan sentiu la paraula *avaluació* en què penseu?

-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Segurament, moltes de les coses que heu pensat tenen a veure amb la vostra pròpia experiència escolar.



Moltes persones, de fet, quan escolten la paraula *avaluació* pensen immediatament en un examen, en ser jutjats, i, fins i tot, alguns també l'associen a passar una mala estona, a l'ansietat o a la por.

Si el cap o el responsable d'una empresa expressa una afirmació del tipus "hauríem d'avaluar la feina que estem fent", sovint a molts treballadors aquesta informació els provoca un estat d'inquietud, de crítica i, a vegades, de pànic.

L'experiència escolar tendeix a condicionar de manera negativa totes les experiències successives que d'alguna manera tenen a veure amb l'educació, la formació i la transmissió de conceptes o valors.

Quan a l'inici del capítol es proposava la pluja d'idees sobre el concepte d'avaluació, és probable que hàgiu apuntat, també, conceptes d'avaluació apresos de la pedagogia, com per exemple la valoració dels coneixements del participant, la comparació dels objectius amb els resultats, etc.

No obstant això, a la pràctica, la interferència del concepte escolar de formació i sobretot d'avaluació és molt forta i, per tant, convé revisar aquesta vivència i les seves característiques principals per reconèixer la seva influència en la pràctica educativa de cada formador.

Imaginem una escola de les d'abans... Intentem veure què hi ha i què hi passa:

- Pupitres en fila.
- Nois i noies amb cares d'avorrits.
- El docent dalt de la tarima.
- Els alumnes asseguts al pupitre, en fileres.
- El docent parla.
- L'alumne escolta i pren apunts.
- Si els alumnes parlen, sovint el professor amenaça amb un examen o un càstig.
- De l'avaluació depèn el futur dels alumnes.



- El docent sempre té raó.
- L'alumne valora més aprovar l'examen que aprendre.
- La vida queda fora de l'aula.

Entre tots els aspectes del procés formatiu, l'avaluació és el que menys es lliura de la influència de les nostres experiències escolars. La forma d'avaluar que cada persona té interioritzada està relacionada amb un sistema de premis i càstigs i estableix una relació d'inferioritat de l'alumne respecte al professor. Remoure'l sovint vol dir passar per una fase en la qual s'adquireix la consciència de les característiques principals de l'avaluació escolar per poder-la superar.

16.2 El vell model escolar d'avaluació

Aquestes característiques es poden resumir de la manera següent:

1. *Els criteris d'avaluació són implícits*: el docent no explica en cap moment quins són els criteris segons els quals pensa avaluar els alumnes.
2. *Els estudiants tenen un rol passiu*: no participen ni decideixen res en el procés d'avaluació, però el pateixen i en paguen les conseqüències.
3. *L'avaluació és unidireccional*: els estudiants són l'únic objecte de l'avaluació, mentre que els altres aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge, com per exemple el professorat, el programa, etc., no es posen directament en discussió, sinó en forma de comentari informal.
4. *Els resultats són indiscutibles i innegociables*: el judici del professor, encara que de vegades pugui tenir com a conseqüència el fet de perdre un any, per exemple, gairebé mai no és revocable ni modificable.
5. *L'estudiant pateix la síndrome de l'examen*: davant de tanta inexorabilitat, l'estudiant és víctima d'una espècie de bloqueig i tendeix a rendir per sota del que realment sap.
6. *Les reaccions emotives*: els alumnes que tenen característiques de personalitat que no segueixen el model escolar (alumnes molt moguts, per exemple) poden obtenir pitjors resultats que els que estan més propers al model escolar.
7. *L'avaluació és ineficient*: l'avaluació sovint mesura característiques de l'alumne no directament relacionades amb l'aprenentatge de continguts específics; per exemple, una nota alta pot reflectir molta capacitat discursiva, més que l'aprenentatge d'un contingut d'història o de literatura.
8. *No tenim la seguretat que les proves mesurin el que han de mesurar*: les proves tendeixen a no estar construïdes amb criteris correctes, des d'un punt de vista docimològic¹, vist que la utilització a l'escola de proves vàlides i fiables és molt escassa.

¹ La docimologia és la ciència que estudia l'avaluació.

-
9. *L'estudiant viu l'avaluació com un mal necessari*: és a dir, ho viu com una prova dura però inevitable, com un obstacle que cal superar i, com a tal, ho arxiva en la seva memòria. L'estudiant viu també l'avaluació com un fet puntual, i no com un procés.
 10. *L'aplicació del reforç negatiu*: la majoria dels professors ignora els principis relatius al reforç positiu i continua pensant que davant d'una mala nota l'alumne reaccionarà intentant millorar.
 11. *El judici és molt persistent*: sovint succeeix que es produeix el fenomen de la persistència del judici d'avaluació de cada estudiant independentment dels resultats reals. Així doncs, l'estudiant que sempre obté resultats poc brillants suspèn quan contesta malament la meitat de les preguntes, mentre que l'alumne que normalment obté bons resultats, en la mateixa situació, aprova per haver contestat bé la meitat de les preguntes.
 12. *El judici és subjectiu*: en alguns casos sembla que el criteri que influeix principalment sobre el judici del professor sigui definitivament i en última instància un criteri personal, la seva idea del que l'alumne hauria de ser i del que no és.
 13. *Avaluació paternalista*: aquesta actitud, des d'un punt de vista psicològic, és molt semblant o és comparable a les expectatives dels pares cap als fills, que sovint van més enllà del que el fill vol ser en realitat, responen a exigències de satisfacció relacionades amb la vida personal dels progenitors.



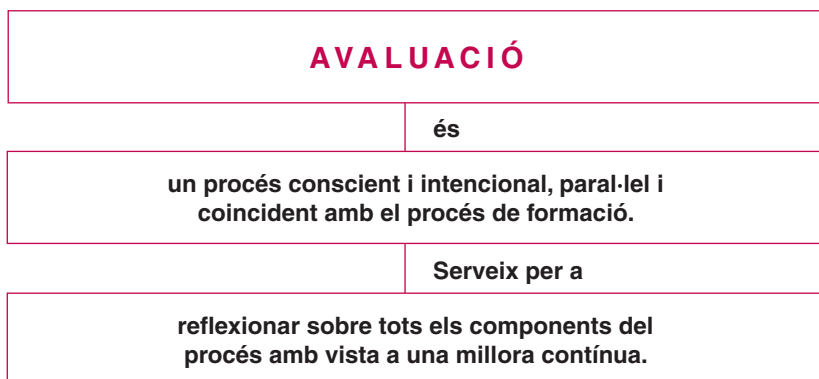
14. *Interiorització del model*: després de totes les experiències viscudes, el model avaluatiu està integrat amb el model escolar, de tal manera que, si el formador es deixa portar pels automatismes, reproduceix i perpetua el model.

16.3 A la recerca d'un model avaluatiu diferent

Quan el participant en la formació es troba davant de la paraula *avaluació*, reproduceix un seguit de pors i prejudicis que provenen de l'experiència escolar. Canviar la manera d'entendre aquesta paraula i separar-la del concepte d'examen és molt difícil. És important, per tant, en la mesura en què la nostra intenció és influir sobre els comportaments i les actituds, posar a punt estratègies avaluatives que no s'assemblin a un examen, que no reproduïxin cap situació escolar.

Però si parlem de formació de formadors el problema és més greu. Certament, els formadors no es poden permetre renunciar al concepte d'avaluació, i per això és inevitable lluitar contra aquesta idea prèvia provinent del model escolar i intentar eliminar-la definitivament, per substituir-la, després, pel concepte d'avaluació suggerit més endavant, el qual s'allunya de l'avaluació escolar i busca altres valors i altres mètodes. Aquest canvi involucra costums i actituds profundes, ja que també fa referència als conceptes de poder, d'ordre i d'autoritat.

Des d'aquest model alternatiu, s'entén que l'avaluació d'una acció formativa és un procés continuat de reflexió, durant tota la duració de la intervenció, i representa una reflexió constant, un observatori permanent del que està passant, amb la intenció de promoure una millora contínua del que s'està fent.



16.4 Com avaluu el formador?

Hem vist com l'avaluació és un model que portem interioritzat i com ens surt als formadors de manera automàtica quan estem exercint de docents, quan estem avaluant. Hem vist també com, per poder canviar aquestes actituds profundes, la primera cosa que ens cal és passar-les a la consciència. Per passar-les a la consciència, és important poder-les escriure, verbalitzar-les. És per això que us proposem realitzar l'exercici següent, ja que permet fer aflorar el pensament avaluatiu.

- Avaluu per...
- Estic satisfet amb l'avaluació que faig quan...
- Avaluu bé per a mi vol dir...
- A prop meu veig moltes maneres d'avaluar, per exemple:
 -
 -
 -
- Si hagués de definir la meua manera d'avaluar, diria que...
- Les emocions o sensacions que sento a l'hora d'avaluar són...
- M'agradaria poder avaluar...

Si llegiu les respostes que acabeu de donar, veureu com probablement a vegades ens pot sortir el model avaluatiu escolar. Us demanem que ara respongueu al qüestionari següent, que té a veure amb les vostres pràctiques avaluatives com a formadors. En el cas que encara no hàgiu fet de docent, us demanem que escriviu les accions que penseu que faríeu.



Penseu en el vostre sistema d'avaluació:

Qui avalua?

Quan s'avalua?

Com s'avalua?

Per què s'avalua?

Què s'avalua?

El propòsit d'aquest apartat és, bàsicament, oferir una possibilitat de *feedback*. Un cop acabeu la lectura del capítol, us suggerim de tornar a omplir aquests dos qüestionaris, per tal de veure si el vostre pensament sobre l'avaluació ha canviat.

16.5 Quan s'avalua? Moments de l'avaluació

L'avaluació pot ser definida a partir del moment que es realitza. Així doncs, es pot parlar de diferents tipus d'avaluació:

- a) **Avaluació prèvia:** es realitza abans de l'acció formativa, i es refereix, per exemple, al contacte previ que el monitor té amb el centre per veure quines són les seves necessitats.
- b) **Avaluació inicial:** es refereix a la fase de presa de contacte amb el grup destinatari i coincideix amb l'anàlisi de les necessitats de formació. Com sabem, la primera part d'una sessió sempre té a veure amb fer preguntes als destinataris.
- c) **Avaluació del procés:** es realitza durant la sessió o en una de les sessions, en el cas que la formació prevegi diverses sessions.
- d) **Avaluació final:** es du a terme en l'última fase de la sessió o del curs.
- e) **Avaluació diferida:** es realitza un cop transcorregut un cert temps des del final de la intervenció formativa. Per exemple, després d'un mes d'explicar uns conceptes determinats, tornar a preguntar a l'alumnat o als participants què recorden, què els va agradar més, etc.

16.6 Objectes d'avaluació

Si fins ara hem vist una classificació de l'avaluació en funció de quan s'avalua, en farem ara una altra en funció de l'objecte de l'avaluació, és a dir, del què avaluem.

Pel que fa a l'objecte de l'avaluació en el camp de la formació, hi ha un acord a l'hora de considerar que hi ha quatre estadis en el procés de verificació

de les accions formatives. Seguirem un dels models més desenvolupats i consensuats, el proposat per Kirkpatrick:

1. L'avaluació de les reaccions o... els ha agradat el que hem fet?

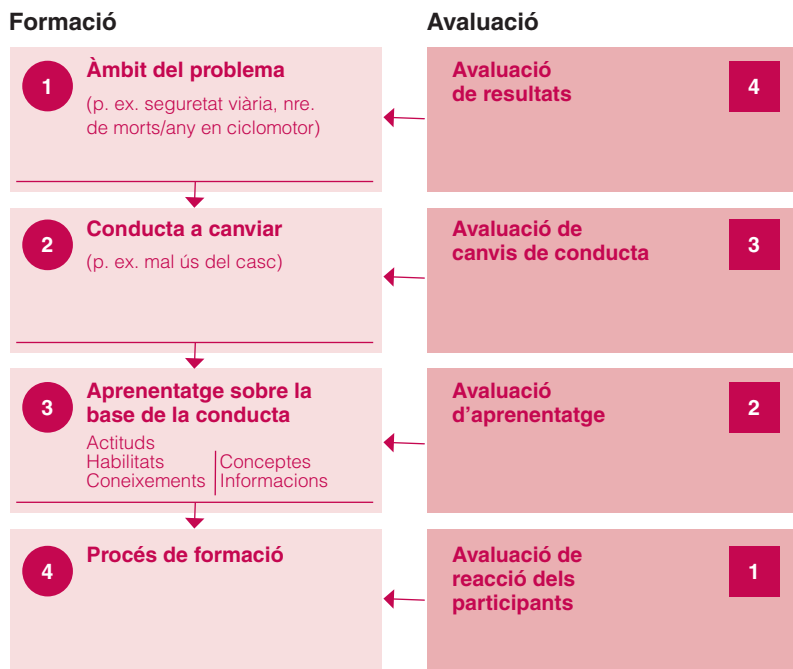
Mesura la satisfacció dels participants pel que fa a la sessió, la matèria, el formador i tots els altres aspectes del curs que convingui avaluar. Normalment aquesta avaluació es realitza durant la sessió o al final a través de qüestionaris o escales de valoració. El perill de la recollida d'aquesta mena de dades és que es limiti a simples observacions sobre si els ha agradat el curs. Per això, perquè els resultats de l'enquesta siguin realment interessants, hi hauria d'haver una decisió prèvia del formador o del coordinador respecte al que s'espera dels participants, per tenir una referència en el moment d'analitzar els resultats dels qüestionaris. A vegades, si es passen moltes vegades o per a moltes matèries, els participants de la formació tenen tendència a respondre d'una manera burocràtica.

2. L'avaluació dels aprenentatges o... realment què saben?

És la clàssica divisió en coneixements, habilitats i actituds. Sens dubte és molt més fàcil l'exploració de les primeres dues variables que no pas de la tercera esmentada.

Una manera de mesurar correctament el canvi d'actituds és passar la mateixa escala abans i després de la formació (pretest i posttest) per revelar totes les variacions.





3. L'avaluació dels comportaments o... realment què fan?

Es refereix al fet que d'una acció formativa s'espera també una modificació d'alguns comportaments en la realitat, els quals es poden observar durant la formació, amb tècniques de simulació, per exemple. Sobretot el que cal avaluar és què aplica cadascú un cop ha acabat el curs.

4. L'avaluació dels resultats o... realment quin impacte hem generat?

Tracta de les repercussions que l'acció formativa ha tingut sobre la vida, l'entorn o els problemes en general, per exemple la mortalitat per accident de trànsit (hi ha un impacte de l'educació per a la mobilitat segura sobre el nombre d'accidents amb víctimes?). També en aquest cas es parla d'una avaluació diferida.

Knowles considera un cinquè nivell, que anomena **rediagnòstic de les necessitats d'aprenentatge**, que es refereix a la necessitat de corregir les accions que estaven previstes sobre la base dels resultats obtinguts (què cal fer per seguir o millorar?).

16.7 Per què s'avalua?

La intenció, la raó per la qual un formador avalua reflecteix molt clarament el seu concepte de la formació.

Presentem a continuació una llista, segurament incompleta, de les possibles raons per fer una avaluació:

- Avaluar si l'acció formativa ha assolit els objectius declarats i en quina mesura.
- Recollir elements de judici per modificar el projecte en curs o per reproduir-lo.
- Facilitar a l'organització un control dels cursos.
- Oferir als usuaris un *feedback* que els faci participar del procés formatiu.
- Obtenir una informació permanent dels problemes relacionats amb la convivència i la seguretat.
- Afavorir el desenvolupament de les investigacions sobre l'educació per a la mobilitat segura.

Des d'un punt de vista qualitatiu, l'avaluació no només permet controlar els resultats de la formació abans, durant i després del procés, sinó que també representa una reflexió contínua de l'educació per a la mobilitat segura sobre si mateixa. Aquesta ens proporciona, doncs, la possibilitat d'entrar i sortir del procés de formació i de mirar amb major distància el que s'està fent.

L'avaluació desenvolupa, en el procés de formació, la mateixa funció dels observadors en la dinàmica de grup o en un joc de rols. És capaç d'interrompre el flux en el qual s'està submergit (dintre), de sortir-ne un moment (fora), reflexionar-hi, prendre decisions i tornar a submergir-s'hi.

16.8 Qui avalua?

Totes les persones que intervenen en l'educació per a la mobilitat segura poden i han de donar la seva opinió sobre com va la proposta i com es podria millorar.

Però, evidentment, l'equip de formadors és directament responsable i el màxim interessat a recollir informacions sobre les accions que estan desenvolupant i, per tant, és qui té la càrrega principal de l'avaluació.

Cada formador o monitor pot avaluar les seves accions, però, allà on el nombre de monitors ho permeti, també hi ha la possibilitat que un for-

Qui avalua?

- Altres docents
- Codocent
- Docent
- Pares
- Mestre
- Discent
- Agents socials
- Ajuntament
- Cap o responsable

mador de l'equip que no intervingui directament en aquella acció prengui la responsabilitat de ser-ne l'avaluador. Això permet invertir més energies i absorbir les tensions del procés, sense que repercuteixin directament en la qualitat de la formació.

16.9 El pla d'avaluació

El pla d'avaluació és un document que recull totes les normes i decisions relacionades amb el procés d'avaluació. És oportú, per exemple, indicar el subjecte i l'objecte d'avaluació, els instruments de verificació, els temps i els espais que es pensen utilitzar, etc.

Com hem vist, els objectes de l'avaluació poden ser el grau de satisfacció que tenen els implicats, la mesura en què s'ha arribat als objectius, la metodologia emprada, si els participants han après, el mateix formador, el canvi de conducta, l'impacte sobre el context, el material, l'organització de les sessions...

El pla d'avaluació es planteja en primer lloc quins d'aquests objectes val la pena avaluar. Així, per exemple, en el cas que hàgim canviat recentment les programacions, pot ser interessant avaluar-les... No cal avaluar tots els objectes d'avaluació possibles, sinó aquells més pertinents al moment en què estem. Abans de res, cal fer un pla d'avaluació realista, tocant de peus a terra, i avaluar el que realment pensem que val la pena. Hi ha d'haver una relació cost/benefici entre l'esforç de recollida de les dades de l'avaluació i la formació: l'excés de dades és tan perjudicial com l'absència... Hem de decidir amb quina periodicitat avaluarem cada un dels elements escollits dels nostres objectes d'avaluació i qui i amb quin instrument els avaluarà.

Els agents de l'avaluació (qui avalua) poden ser els participants, els docents de l'escola, els formadors, els pares, l'administració per a la qual treballem, els veïns del barri... Hem de decidir qui d'aquests agents avaluarà cada un dels objectes d'avaluació escollits. El grau de satisfacció, per exemple, és més normal que l'avaluin els participants, però seria possible que els mestres en donessin també la seva opinió.

Un cop hem decidit què avaluar i qui ho avalua, així com la temporalitat amb què ho fa (un cop l'any, un cop cada cinc anys, al final de cada curs, cada dia...) hem de decidir amb quin instrument cal fer-ho. L'avaluació de l'impacte, per exemple, ens obligarà a utilitzar registres d'observació, mentre que la satisfacció dels participants ens suggereix l'ús d'enquestes o de focus grup.



Tot seguit es proposa l'exemple d'un model senzill de com es pot organitzar un pla d'avaluació: a les columnes, hi ha els possibles avaluadors (és a dir, *qui avalua*); a les files, els possibles objectes de l'avaluació (és a dir, *què s'avalua*).

Dins de cada casella, *l'eina que es pensa utilitzar* (en cursiva) i el moment en què cal que es faci:

Qui avalua? → <i>Què avalua?</i> ↘	Formador	Participant	Pares	Mestres	...
Grau de satisfacció		<i>Qüestionari</i> Al final de cada acció		<i>Qüestionari</i> Al final de cada acció	
Consecució dels objectius	<i>Escala d'actitud</i> Al final de cada acció				
Metodologia	<i>Observació d'un company</i> Sempre			<i>Entrevista col·lectiva no estructurada</i> Reunió al juny amb els tutors	
Aprenentatge dels participants	<i>Test</i> Una mostra al juny	<i>Autoavaluació</i>		<i>Escala de Likert</i> Una mostra al juny	
Formador		<i>Escala</i> Sempre			
Canvi de conducta			<i>Escala</i> Mostra al març		
Impacte sobre el context					<i>Entrevistes</i> Persones significatives al juny
...					

Exemple de pla d'avaluació anual

En el nostre exemple, hem decidit que mesurarem la satisfacció per mitjà d'un qüestionari que passarem als participants al final de cada acció i d'un altre que passarem als mestres també al final de cada acció, perquè ens interessa saber el punt de vista sobre aquella intervenció formativa en concret i no la seva opinió més genèrica sobre la nostra intervenció.

Respecte de la consecució dels objectius, com aquests eren de caire actitudinal, passarem una escala d'actituds. Tot i que l'ompliran els participants, l'avaluador és el mateix formador, ja que serà aquest qui analitzarà l'escala. Aquest instrument també es passarà com els anteriors al final de cada acció formativa.

Com hem fet canvis en la nostra metodologia, ens interessa avaluar-la i conèixer també l'opinió dels docents davant del canvi de metodologia. L'opinió dels docents es recollirà en una reunió d'avaluació amb els tutors durant el mes de juny, sota la forma d'una entrevista col·lectiva no estructurada, on s'intentarà encetar un diàleg sobre aquest canvi metodològic.

L'aprenentatge dels participants s'avalua mitjançant una autoavaluació al final de cada acció, en el mateix acte en què es passen els qüestionaris d'avaluació. També s'ha previst passar uns qüestionaris de coneixements (test) i d'actituds (Likert) al mes de juny a una mostra dels alumnes (una de les classes per cada centre educatiu).

Juntament amb el qüestionari de satisfacció, els participants avaluaran diferents ítems de l'actuació docent, també, òbviament, al final de cada acció formativa.

Ens interessa també comprovar si hi ha hagut cap canvi de conducta en els participants, per la qual cosa, uns mesos després de la intervenció, al mes de març, passarem una escala a una mostra de participants.

Finalment, tractarem de mesurar l'impacte sobre el context mitjançant entrevistes a persones significatives al mes de juny.



16.10 Com s'avalua?

Un exercici interessant pot ser buscar en els propis arxius els instruments avaluatius que tinguem i tractar de classificar-los en funció dels cinc objectes d'avaluació que us proposem.

Podeu apuntar els instruments que trobeu a la taula següent:

Objecte	Instruments
1. Satisfacció dels destinataris	
2. Informacions i conceptes	
3. Actituds	
4. Habilitats	
5. Canvi de conducta	

A continuació es faciliten un seguit d'instruments que hem anat recollint de diferents fonts o elaborant nosaltres mateixos. Al final de cada instrument trobareu una breu descripció de per a què serveix i a quina de les categories pertany.

Instrument núm. 1

DIFERENCIAL SEMÀNTIC		
Encercleu un dels nombres que hi ha a cada línia segons les vostres percepcions sobre el curs.		
fàcil	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	difícil
inútil	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	útil
central	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	marginal
complicat	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	senzill
important	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	irrellevant
acurat	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	no acurat
familiar	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	no familiar
tranquil	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	agitat
innocu	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	perillós

estable	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	inestable
actiu	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	passiu
alegre	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	trist
fort	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	dèbil
obert	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	tancat
calent	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	fred
sincer	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	fals
optimista	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	pessimista
potent	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	impotent
segur	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	insegur

Aquest instrument permet mesurar la percepció dels destinataris respecte de l'acció formativa proposada d'una manera projectiva. Mesura el grau de satisfacció dels participants.

Instrument núm. 2

AVALUACIÓ FINAL DELS CANVIS	
Quan vaig arribar	Ara
Pensava que els accidents de trànsit...	Penso que els accidents de trànsit...
Creia...	Crec...
Pensava que jo com a conductor...	Penso que jo com a conductor...
Em sentia...	Em sento...
M'esperava que el curs...	M'he trobat que el curs...

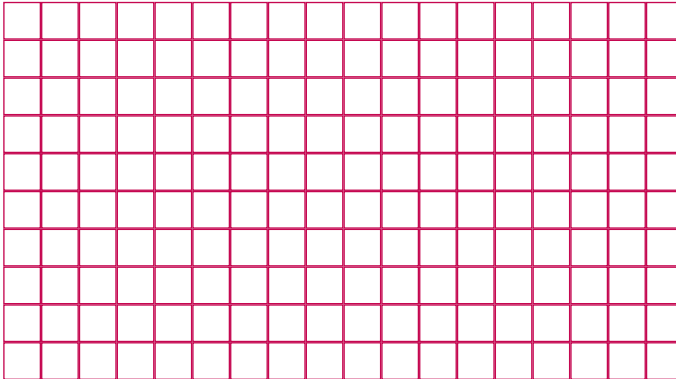
Aquest instrument mesura i avalua la percepció del propi canvi en el sistema de cognicions i valors que el destinatari té al final d'una acció formativa. Podem dir, doncs, que el subjecte és el destinatari i l'objecte. Mesura el canvi d'actitud.

Instrument núm. 3

EL GRÀFIC DEL CURS

Dibuixeu un gràfic de la intensitat que ha tingut aquest curs. Si voleu, podeu fer anotacions o comentaris.

+ INTENSITAT



– INTENSITAT

Comentaris:

La paraula del curs:

Ara, en acabar el curs, si l'haguéssiu de definir amb una sola paraula seria...

Aquest instrument també es basa en la percepció dels destinataris respecte al curs en general i al seu programa o proposta de continguts de forma més específica. Mesura la satisfacció.

Instrument núm. 4

Pensa en les coses que hem estudiat i discutit en aquestes hores:

Què he après?	Què em falta per aprendre?

Aquest instrument intenta mesurar els aprenentatges dels destinataris a partir de la seva percepció. Recull, per tant, la percepció del participant de l'aprenentatge d'informacions i conceptes apresos, habilitats i canvis de tipus actitudinal. Pretén també detectar noves necessitats de formació.

Instrument núm. 5

Poseu una creu a la columna del formador (FOR.) o del participant (PART.), segons es produeixin les intervencions indicades al registre. Si la intervenció es repeteix, poseu una altra creu al mateix quadre.

OBSERVACIÓ CLASSE REGISTRE D'INTERVENCIÓNS			
FUNCIONS	TIPUS D'INTERVENCIÓ	FOR.	PART.
D'ACLARIMENT	1. DEFINIR Intenta definir o fer definir els termes emprats.		
	2. REFORMULAR Repeteix amb les pròpies paraules una intervenció precedent.		
	3. RELACIONAR Relaciona entre si les diferents intervencions.		
	4. RESUMIR Resumeix i sintetitza les principals idees transmeses.		
DE CONTROL	5. SUSCITAR Afavoreix la participació dels "silenciosos".		
	6. FRENAR Ajuda els que parlen molt a ocupar menys temps.		
	7. TEMPS Sensibilitza respecte al temps. Recorda el temps que falta o el que s'ha utilitzat.		
	8. DONAR LA PARAULA Dona la paraula de manera formal o informal.		
DE SUPORT	9. ACOLLIR Escolta amb atenció.		
	10. DISTENDRE Ajuda, bromeja, etc.		
	11. OBJECTIVAR Aclareix les oposicions.		
	12. VERBALITZAR Anima els altres a dir el que senten.		

Aquest instrument, típic per avaluar la conducció de grups, és un registre d'observació de la conducta del formador a l'aula i el pot omplir un observador, per exemple un company de professió. Serveix per mesurar la capacitat del formador per conduir el grup i la seva actitud de centrar-se en el destinatari. En el cas que s'apliqui en una simulació, serveix per mesurar les habilitats de conducció del grup d'un participant.

Instrument núm. 6 ²

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DEL PARTICIPANT						
Curs/mòdul						
Durada						
Data						
Lloc						
Indicadors de puntuació						
0 / Gens		1 / Poc	2 / Bastant		3 / Molt	
Programa						
1	Els objectius del mòdul/curs s'han aconseguit.	0	1	2	3	
2	Els temes treballats han estat els més adients.	0	1	2	3	
3	La distribució del temps ha estat ajustada.	0	1	2	3	
4	Les activitats desenvolupades han estat les apropiades.	0	1	2	3	
Metodologia						
5	S'ha treballat de forma pràctica i activa.	0	1	2	3	
6	S'han realitzat les activitats adequades.	0	1	2	3	
7	S'ha afavorit la participació.	0	1	2	3	
8	Les sessions han estat variades i amenes.	0	1	2	3	
Organització						
9	Les instal·lacions han estat adients.	0	1	2	3	
10	El curs/mòdul ha estat ben organitzat.	0	1	2	3	
11	Bona coordinació general del curs/mòdul.	0	1	2	3	
12	La documentació rebuda ha estat apropiada.	0	1	2	3	
Resultats						
13	El contingut del curs/mòdul s'ha ajustat al que esperava.	0	1	2	3	
14	La formació augmenta les competències professionals.	0	1	2	3	
15	Ha suposat l'adquisició de nous aprenentatges.	0	1	2	3	
16	S'ha rebut una formació de qualitat.	0	1	2	3	

² Qüestionari d'avaluació utilitzat per l'empresa de formació GPF, consultoria i formació (vegeu la pàgina web www.gpf.es).

Valoració total del curs/mòdul										
La puntuació va del mínim 0 (molt deficient) al màxim 10 (excel·lent). Marqueu la que considereu més ajustada al desenvolupament en el seu conjunt.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Molt deficient			Acceptable				Excel·lent			
Formador/s										
17	Ha sabut dinamitzar el grup.					0	1	2	3	
18	Ha estat clar en les seves exposicions.					0	1	2	3	
19	Ha mostrat competència en els temes tractats.					0	1	2	3	
20	Ha estat receptiu a observacions i suggeriments.					0	1	2	3	
De quines altres accions us interessaria rebre formació?										
Observacions / Suggeriments										

Aquest instrument és més analític i sistemàtic, ja que mesura i avalua la satisfacció del destinatari respecte a tots els aspectes de l'acció formativa que se li ha proposat.

CAPÍTOL 17

**La planificació de la formació:
de la GEMS a l'aula**

Aquest capítol vol ser una guia per passar de la *Guia de l'educació per a la mobilitat segura (GEMS)* a la programació de les activitats d'aula, seguint els principis i la visió estratègica que la GEMS proposa, aprenent a dissenyar objectius i utilitzant l'esquema de programació que s'utilitza també a "Programar des de la GEMS".

17.1 Didàctica i objectius formatius

Per a què serveix un objectiu?

–*Em podria indicar, si us plau, cap a on he d'anar des d'aquí?*

–*Això depèn bastant d'on vulguis arribar –contestà el Gat.*

–*A mi no m'importa gaire a on... –començà a explicar l'Àlícia.*

–*Així és igual cap a on vagis –va interrompre el Gat.*

–*...sempre que arribi a algun lloc –explicà l'Àlícia.*

–*Oh! Sempre arribaràs a algun lloc –digué el Gat–, si camines prou...”¹*

Potser com a participant, potser com a docent, és probable que alguna vegada hàgiu tingut la sensació de no saber on voleu portar el grup o d'estar donant voltes al mateix tema sense aprofundir i sense anar enlloc.

Com que la formació és un procés de canvi, podem pensar en una situació personal o professional de canvi... Durant una fase de canvi, quan no valen els esquemes anteriors i encara no se'n tenen de nous, la persona ha d'acceptar un cert grau d'inseguretats i d'indeterminació. Com ens sentim durant aquest camí sense objectius definits? Quines són les emocions que ens dominen?

Així mateix, en la formació, la falta d'objectius clars pot produir ansietat i un grau elevat de sensació de pèrdua de temps, tant en el formador com en el participant.

¹ Fragment d'*Àlícia en el país de les meravelles*. L'autor, Lewis Carroll (1832-1898), era escriptor, poeta, fotògraf, dibuixant i matemàtic.

ció; el director de l'obra, de la mateixa manera que el formador, no té gaire temps a disposició i, en canvi, és molt important que arribi a comunicar els valors i els principis que considera oportuns.

Pensar i sentir amb claredat on volem arribar és fonamental per donar força a la nostra acció.

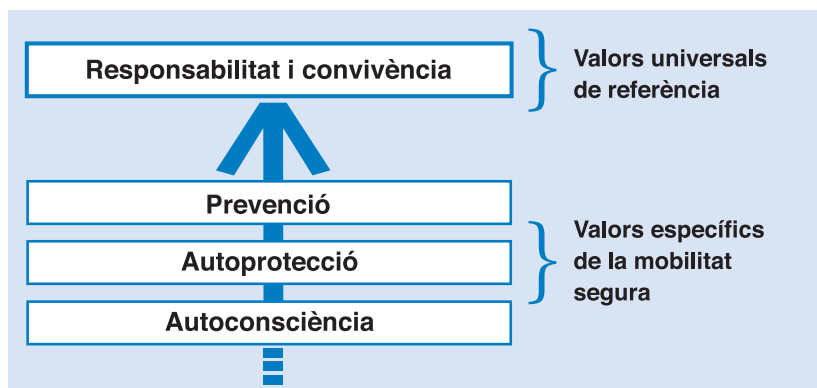
17.2 La planificació estratègica de l'educació per a la mobilitat segura

La paraula *objectiu* és d'aquelles que apareixen tant en la parla col·loquial com en diversos registres lingüístics professionals. Així, és molt utilitzada en el llenguatge militar, en l'econòmic, en l'esportiu i en el pedagògic. Precisar el vocabulari que utilitzem serà, doncs, un pas necessari per poder-nos entendre i compartir el mateix projecte.

En el cas de la formació hi ha dos nivells molt diferents per pensar els objectius i planificar les accions. El primer, i el més general, té a veure amb la feina com a formadors en educació per a la mobilitat segura (EMS) en general i en conjunt: "On volem arribar a Catalunya o al nostre context fent EMS? Cap a on anem? Què pensem proposar? Quan? A qui? Per què?". Aquest nivell més abstracte de planificació s'anomena *planificació estratègica*, o simplement visió o finalitats. El segon nivell és més específic, més personal de cada formador, i té a veure amb la programació de cadascú: "Què vull que aprenguin els participants demà? Com?".

El primer nivell de planificació estratègica el trobem a la GEMS, així doncs no cal redactar-lo novament.

La GEMS indica els valors que dirigeixen la feina de formació per a la mobilitat segura:



Els valors indicats a la GEMS serveixen de guia al formador, com una brúixola per al navegant... Quan el formador reflexiona sobre la seva feina, sobre la utilitat del que està proposant als participants, es pregunta si, després de la seva intervenció, els participants estan més propers o no a ser conscients d'ells mateixos, a autoprotegir-se, a prevenir els accidents, i



si està augmentant en els participants i el seu context la responsabilitat i la convivència. Si la resposta és no, o la resposta és que es podria fer alguna cosa més, això vol dir que el formador haurà de prendre decisions en la seva acció didàctica per apropar-s'hi encara més.

La mateixa GEMS ens indica, a més, els objectius generals per a cada factor de risc i els classifica segons la franja d'edat. A vegades, els formadors pretenen fer tot el camí, des de la detecció de les conductes que comporten risc fins a la definició dels objectius. La GEMS, per tal de facilitar el camí, proposa ja uns objectius generals que ens serveixen de referència.

17.3 Objectius de la mobilitat segura per edats

Els objectius generals que la GEMS proposa inclouen sempre els tres elements de la prevenció:

- Conèixer el perill: dóna pas a un objectiu cognitiu.
- Percebre'l: dóna pas a un objectiu perceptiu.
- Voler evitar-lo: dóna pas a un objectiu actitudinal.

Com hem dit, podeu trobar a la GEMS els objectius de la mobilitat segura que es proposen per a cada edat i per a cada factor personal de risc. Aquí recollirem a tall d'exemple els pertanyents al bloc d'edat de 14 anys en endavant. Té els factors personals d'errònia o insuficient percepció del risc, influenciabilitat i escassa consciència de mi mateix. En aquest bloc d'edat, no hi ha la manca d'adaptabilitat.

Per tal de simplificar la feina al formador, la GEMS proposa diferents exemples de conductes de risc i analitza quins factors personals de risc hi són implicats. A continuació, descriu les conductes de risc associades a aquella edat i factor personal de risc, proposa unes conductes segures i marca uns objectius generals, objectius que, com hem dit, inclouen sempre els tres elements de la prevenció.

Transcrivim de la GEMS, per tant, el bloc d'edat de 14 anys en endavant.

DE 14 EN ENDAVANT

L'errònia o insuficient percepció del risc: Tenir una percepció del risc distorsionada, no ajustada al perill objectiu d'una situació viària i dels factors que hi intervenen.

Conductes de risc associades	Conductes segures	Objectius pedagògics generals
<ul style="list-style-type: none"> • Acceptar un nivell de risc excessiu per a nosaltres i per als altres de manera habitual (com per exemple, en el cas dels pares, no fer ús de sistemes de retenció infantil). • Minimitzar la valoració del risc per influències externes o internes. • Conduir en condicions adverses sense variar l'estil de conducció, siguin aquestes les pròpies de l'ambient (nivell del trànsit, condicions de la via, condicions climatològiques) o internes (estat psicològic, gust per la velocitat, estat físic, etc.). • Descuidar elements de manteniment i ús del vehicle que poden representar causa d'accident: manca d'atenció al vehicle (rodes, ITV, etc.), modificacions (determinats trucatges o tuning), excés de pes i d'ocupants, entre d'altres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenir una mobilitat adequada i segura, valorant i integrant els estímuls rebuts de l'entorn i dels altres, adequant la percepció del risc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar en la mobilitat informacions i idees sobre el risc i les seves conseqüències, comparant la nostra percepció amb els estímuls de l'entorn i amb la percepció dels altres. • Reconèixer si són necessaris canvis en la nostra percepció del risc per evolucionar vers una mobilitat més segura. • Adaptar la nostra percepció del risc a la realitat en la qual ens movem.

La influencibilitat: Ser susceptible de ser influenciat en la pròpia conducta per factors externs, grupals o contextuals.

Conductes de risc associades	Conductes segures	Objectius pedagògics generals
<ul style="list-style-type: none"> • Exhibir-nos en la conducció de vehicles, en llocs on es pot tenir o crear perill (cavallet, excés de velocitat, <i>stund</i>..). • Imitar conductes d'altres que poden suposar un risc. • Realitzar accions que posin en perill la nostra seguretat o la dels altres per tal d'obtenir o mantenir l'estima o la consideració del grup de referència. • Reaccionar de forma impulsiva o passiva a situacions estressants o de pressió (la pressa, el fill que plora, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Realitzar una actuació segura com a usuari de la via, independentment de la influència externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar i valorar les conductes segures i de risc. • Percebre les influències externes com un dels elements condicionadors de la nostra conducta. • Reflexionar al voltant de les motivacions internes de la nostra presa de decisions.

L'escassa consciència de mi mateix: La dificultat de reconèixer el propi ser i estar.

Conductes de risc associades	Conductes segures	Objectius pedagògics generals
<ul style="list-style-type: none"> • Utilitzar les vies (a peu o amb vehicle) en estat de fatiga o de malestar psicofísic sense tenir-ne consciència. • Utilitzar les vies (a peu o amb vehicle) en un estat de percepció alterada per l'alcohol, les drogues, els fàrmacs o altres substàncies, sense tenir plena consciència del seu efecte. • Mantenir comportaments rutinaris o de poca atenció amb excés de confiança o falsa sensació d'autocontrol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desplaçar-nos per la via pública, essent conscients en cada moment de les pròpies limitacions. • Buscar opcions de desplaçament per evitar riscos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar les informacions clau vers les substàncies i les situacions psicofísiques que afecten l'autoconsciència. • Reconèixer el propi límit entre la seguretat i el perill. • Ser capaç d'autoconèixer-nos, acceptar-nos i autoprotegir-nos segons el nostre grau de desenvolupament.

La GEMS, doncs, proposa els objectius generals per a totes les persones de 3 a 103 anys del nostre context cultural. Suposa, per tant, la base de la nostra planificació estratègica. És un bon punt de partida per a la planificació de la formació; ara només falta passar de la GEMS a la programació pròpia de cada formador, de cada territori, de cada realitat.

17.4 La programació

Programar és decidir quines són les estratègies que cal utilitzar per arribar a aconseguir els objectius desitjats. Vol dir, per tant, identificar i precisar els objectius, triar els mètodes coherents amb aquests objectius, decidir o crear les activitats que es faran, preveure el temps i el material que s'utilitzarà...

L'esquema de programació que proposem seguir és una pauta comuna als formadors que treballen a Catalunya i en altres territoris. Utilitzar el mateix esquema facilita molt l'intercanvi de programacions entre formadors i permet adoptar un llenguatge comú.

Ens toca, per tant, abans de presentar aquest esquema, veure com es pot passar de la GEMS a la programació. La GEMS també proposa una sèrie de passos per adaptar les indicacions generals a les diferents realitats. Per tal de recórrer aquest camí, partirem del cas que ja hem vist en el capítol de metodologia i seguirem l'esquema proposat.

CAS 1

Es tracta d'un greu accident de trànsit que s'ha produït en el camí que va del poble a la discoteca més propera. Quatre joves d'entre 18 i 23 anys han resultat morts en el penós accident, que per la seva duresa ha deixat el poble sencer commocionat. L'associació de veïns es mobilitza per demanar a l'ajuntament accions concretes que resolguin la situació generalitzada de perill que es crea cada dissabte a la nit a la sortida de la disco.

Un equip de tres formadors està portant a terme un projecte de formació en aquest poble, organitzat en els locals d'un casal, en el qual participen un gran nombre de joves, pel xoc provocat per l'accident. Els formadors reben l'encàrrec d'organitzar tres tardes de treball amb entrada lliure amb l'objectiu d'augmentar la consciència sobre el perill de beure alcohol durant la vetllada i després conduir.

17.5 Com passar de la GEMS a la programació

Els passos que cal realitzar són els següents²:

1. Escollir el grup d'**edat** amb què volem treballar.
2. Després d'haver analitzat la realitat, busquem a la llista de cada factor personal de risc la **conducta de risc** que creiem més necessari d'abordar. Els exemples de conducta ens poden ajudar a prioritzar. → Defineix el **factor personal de risc** suggerit.
3. Així mateix, ens presenta la **conducta segura** a potenciar. → Defineix els **objectius generals**.
4. Escollim els **continguts** més adequats dels que es defineixen per al factor personal de risc escollit, segons el model de prevenció de la GEMS:

Conèixer: conceptes i informacions.

Percebre: experiències perceptives.

Voler: actituds i valors.

5. Dissenyem la **programació**.

La programació sencera es compon de:

- Una portada amb les informacions principals relatives al problema.
- El full resum de la programació on es defineix l'articulació de les activitats i els temps de realització.
- Fitxa d'activitat de **R**: Objectius específics, mètode escollit, desenvolupament de l'activitat i recursos que calen. Annex en el cas que sigui necessari.
- Fitxa d'activitat d'**O**: Objectius específics, mètode escollit, desenvolupament de l'activitat i recursos que calen. Annex en el cas que sigui necessari.
- Fitxa d'activitat d'**A**: Objectius específics, mètode escollit, desenvolupament de l'activitat i recursos que calen. Annex en el cas que sigui necessari.

Exemple de com passar de la GEMS a la programació

Passem a analitzar cada un dels passos basant-nos en l'exemple anterior (cas 1):

Pas 1: ens fa escollir l'edat dels participants. En el cas de l'exemple es tracta de joves de més de 14 anys.

² *Guia de l'educació per a la mobilitat segura* (orientacions per a l'elaboració de programes), pàg. 37.

Pas 2: suggereix mirar la llista de possibles conductes de risc, buscant aquella que hem de tractar. A la pàgina 16 de la GEMS trobem la llista per a l'edat que ens interessa, de 14 en endavant, i la primera conducta de risc: *“utilitzar les vies (a peu o amb vehicle) en un estat de percepció alterada (per l'alcohol, les drogues o els fàrmacs) sobrevalorant les pròpies capacitats”* sembla ser la que busquem. La mateixa taula ens diu que el factor personal de risc a tractar és *“l'escassa consciència de mi mateix”*.

Pas 3: ens indica la conducta segura i l'objectiu general que hem d'aconseguir³. Les conductes segures que s'associen a la conducta de risc triada són *“desplaçar-me per la via pública, essent conscient en cada moment de les pròpies limitacions”* i *“buscar opcions de desplaçament per evitar riscos”*, mentre que els tres objectius generals de planificació correspondran a *“identificar les informacions clau vers les substàncies i les situacions psicofísiques que afecten l'autoconsciència”*, *“reconèixer el propi límit entre la seguretat i el perill”* i *“ser capaç d'autoconèixer-me, acceptar-me i autoprotegir-me segons el meu nivell de desenvolupament”*.



Els tres objectius recorren les passes necessàries per assegurar la prevenció, ja que el primer té a veure amb conèixer el perill, el segon amb percebre'l i el tercer amb voler evitar-lo.

Pas 4: ens indica que hem de triar els continguts de les sessions, que també trobarem especificats a la GEMS⁴.

Tornant a l'exemple (cas 1), com que es tenen justament tres tardes de treball, es podria decidir desenvolupar un objectiu general per a cada tarda.

Així doncs, la primera tarda o sessió l'objectiu dels formadors serà, com hem vist anteriorment, *“identificar les informacions clau vers les substàncies*

³ Veg. la taula de la pàg. 17 de la *Guia de l'educació per a la mobilitat segura* (orientacions per a l'elaboració de programes).

⁴ Veg. el capítol “Continguts de l'educació per a la mobilitat segura” de la *Guia de l'educació per a la mobilitat segura* (orientacions per a l'elaboració de programes), pàg. 20-33.

i les situacions psicofísiques que afecten l'autoconsciència". Per tant, els continguts que els correspondran seran, per una banda, el concepte d'autoconeixement "*consciència dels nostres estats interns, recursos i intuïcions*"⁵ i, per l'altra, les substàncies que afecten l'autoconsciència, com l'alcohol, les drogues, els fàrmacs o d'altres substàncies.

En la segona tarda de treball o sessió, l'objectiu general dels formadors serà "*reconèixer el propi límit entre la seguretat i el perill*". Per tant, els continguts que els corresponen són les experiències de percepció d'un mateix, concretament "*en situacions viàries emocionalment difícils en què hem de prendre decisions amb conflictes interns: es tracta de saber analitzar les emocions que estem sentint i per què; els vincles que hi ha entre les nostres emocions, els nostres pensaments, les nostres paraules i sobretot les nostres accions; la manera com els nostres sentiments influeixen en les conductes viàries que finalment adoptem i el coneixement bàsic dels valors que apliquem sense pensar*"⁶.

En la tercera tarda de treball o sessió amb els nois i noies del poble, l'objectiu final d'aquest cicle de prevenció serà "*ser capaç d'autoconèixer-me, acceptar-me i autoprotegir-me segons el meu nivell de desenvolupament*". Així doncs, els continguts relacionats amb les actituds i els valors a tractar seran tres⁷: l'autoconeixement, l'acceptació i l'autoprotecció.

L'autoconeixement:

"Conèixer les pròpies fortaleses i debilitats. Conèixer-se de vegades és una mica dur, perquè potser descobrim també coses que no ens agraden, com per exemple que som molt vulnerables i que no suportem algunes situacions de por o de perill i ens agradaria ser més valents per suportar-les. L'autoconeixement és la base de l'autoprotecció: com puc protegir-me si no em conec, si no sé què em pot fer mal?".

L'acceptació:

"No n'hi ha prou amb l'autoconeixement, fa falta també poder acceptar-me tal com sóc, abans de pensar com puc millorar. Acceptar les meves limitacions personals és el segon pas per triar protegir-me. Si em sento avergonyit

⁵ *Guia de l'educació per a la mobilitat segura* (orientacions per a l'elaboració de programes), pàg. 30.

⁶ *Guia de l'educació per a la mobilitat segura* (orientacions per a l'elaboració de programes), pàg. 30.

⁷ *Guia de l'educació per a la mobilitat segura* (orientacions per a l'elaboració de programes), pàg. 30 i 31.

de tenir por, si no accepto que estic ebri després d'una sola copa, si no accepto que la meua capacitat física ha disminuït, etc. faré coses que no són segures per a mi, només perquè no vull admetre que no puc fer-les, que tinc por que no em surtin bé, etc.”.

L'autoprotecció:

“Si em conec i sé quines són les meves limitacions, les accepto en tant que miro de poder millorar-les. Si m'estimo i valoro la meua salut (que sóc jo mateix i la meua identitat), puc aprendre a autoprotegir-me, a triar sempre el millor per a mi, a no posar-me en situacions de perill, a no acceptar mai que ningú controli la meua vida, etc. Autoprotegir-se és simplement respectar-se i estimar-se un mateix, voler el millor per a mi, saber que sóc vulnerable i que sovint necessito protecció i ajut”.



Fins ara, el que hem fet és navegar per la GEMS, és a dir, utilitzar la GEMS per tal d'identificar els objectius corresponents a l'esquema de prevenció, així com els continguts que hi fan referència. Ara bé, si considerem les tres sessions de formació com una unitat, podríem trobar un objectiu general per a aquesta programació específica. Aquest objectiu general que cal redactar hauria de fer referència a aconseguir que els participants connectin amb l'emoció provocada per l'accident al qual han assistit, per tal de replantejar-se la percepció del perill que tenien i les accions d'autoprotecció que havien implantat fins al moment.

Pas 5: requereix la inventiva i la creativitat dels formadors per muntar el ROA i les activitats corresponents.

Per tal de fer això, hem d'aprendre primer a definir els objectius pedagògics, que és el que farem a continuació.

17.6 Els objectius de la programació

La detecció i l'anàlisi de necessitats permeten especificar els objectius de la formació, que es poden definir com el resultat que s'espera dels participants en acabar la formació.

Per tant, són els objectius els encarregats de fixar els continguts i de definir la duració, els mètodes, l'avaluació, etc. Si els objectius no estan ben definits, no serà possible fer una avaluació correcta de l'acció formativa.

A l'hora de dissenyar objectius didàctics cal considerar el següent:

1. Un objectiu formatiu és una afirmació en relació amb la conducta esperada del participant de la formació dins l'aula, i no en relació amb la seva pròpia vida. Així, per exemple, no es pot posar com a objectiu de la formació *“que el participant es posi el casc cada vegada que va amb moto”*, ja que és un objectiu que no es podrà saber si està o no aconseguit dins l'aula. En canvi, el formador es pot proposar *“que el participant reflexioni sobre la necessitat de posar-se el casc cada vegada que va amb moto”*, i en aquest cas sí que podrà verificar al final de la sessió si la reflexió s'ha produït o no.



2. L'objectiu fa referència al comportament del participant i no a l'acció del formador. És a dir, l'objectiu no és *“explicar la importància de no conduir després d'haver begut”*, perquè aquesta acció la fa el formador i no assegura cap canvi ni cap aprenentatge en el participant, sinó *“que el participant percebi el perill que suposa conduir després d'haver begut”*, que és una acció que fa el participant. Com veurem, els objectius es poden posar en infinitiu. Convé però no oblidar que l'objectiu és el que volem que aconsegueixi el participant. Així, en el cas *“diferenciar els conceptes de risc i perill”*, l'ús de l'infinitiu pot arribar a confondre. Les persones que han de diferenciar aquests conceptes són els participants, no els formadors. Una manera d'evitar la possible equivocació és utilitzar la fórmula *“que el participant diferenciï els conceptes de risc i perill”*. L'important és que l'objectiu estigui centrat en el participant, i tant l'ús de l'infinitiu com la perífrasi *“que el participant”* són correctes. Per brevetat, es tendeix a escriure l'objectiu en infinitiu, però on posa *“diferenciar”* (per exemple), aconsellem llegir *“que el participant diferenciï”*.
3. Els objectius s'han d'expressar de forma clara i unívoca: tothom ha d'entendre de la mateixa manera l'objectiu. Així, si diem *“que el participant conegui el valor de protegir la pròpia vida”*, cadascú pot entendre una cosa diferent. És més clar per a tothom dir *“que el participant identifiqui conductes d'autoprotecció en la conducció de motos”*.
4. Els objectius indiquen la conducta observada amb un verb i els complements suficients. Quan diem *“que el participant conegui...”*, no sabem ben bé què vol dir conèixer, però si diem *“que el participant compari o distingeixi...”*, és més fàcil que el formador sàpiga per quin camí ha d'anar l'acció educativa.

5. Pensar en una acció física o en un procés mental, però sense confondre l'objectiu amb l'indicador de l'objectiu o amb l'activitat didàctica. Per exemple, “*elaborar una llista amb les diferències entre els conceptes de risc i perill*” seria l'indicador de l'objectiu. És a dir, és la manera, o una d'elles, de saber que s'ha assolit l'objectiu, però no és l'objectiu en si mateix. L'objectiu seria “*diferenciar els conceptes de risc i perill*”.
6. Evitar objectius massa genèrics o verbs inconcrets o redundants, del tipus “*aprendre*”, “*saber*”, “*ser capaç de comunicar-se correctament*”, etc.

Com confeccionar un objectiu?

El problema de com confeccionar els objectius no és cosa nova. De la convenció de l'Associació Nord-americana de Psicologia de 1948, en surt un comitè que té com a finalitat establir una taxonomia (un ordre, una classificació) d'objectius. La comissió va estar liderada pel doctor en educació Benjamí S. Bloom. Ell i els seus col·laboradors van identificar tres dominis (àmbits) possibles en la determinació d'un objectiu didàctic:

- El cognitiu, que equival a allò que cal saber.
- L'afectiu, que correspon al saber ser i al saber estar.
- El psicomotriu, que equival al saber fer (entès com a destresa).

La comissió treballà en els dos primers, però no en el psicomotriu. El domini psicomotriu està relacionat amb la psicomotricitat fina i gruixuda del cos i, tot i que ha estat desenvolupada per autors posteriors, en general és poc utilitzada, ja que es tracta d'una conducta observable.

Dins de cada domini es poden trobar diferents nivells, diferents processos que es poden jerarquitzar. Bloom i els seus col·laboradors van establir una taxonomia (classificació jerarquitzada) que, amb poques variacions, és la que podeu trobar al final d'aquest capítol. Us hi adrecem per tal de poder seguir l'exemple següent.

La primera pregunta que s'ha de fer el formador, per tant, és de quin domini es tracta. De dominis, n'hi ha tres: el cognitiu, l'afectiu i el psicomotriu (aquest darrer no l'hem inclòs, com ja hem dit). Imaginem que en aquest cas el formador escull el *domini cognitiu*. Tot seguit haurem de veure a quina *categoria* ens estem referint (segona columna). Tenim les categories de: coneixements, comprensió, aplicació, anàlisi, síntesi i avaluació. Volem que el participant vagi més enllà dels simples coneixements, però que no arribi a l'aplicació. La nostra categoria serà, per tant, la **comprensió**. Dins d'aquesta categoria agafarem el nivell superior, que és l'**extrapolació** (que és més difícil que la transferència i la interpretació), i escollirem un dels verbs que ens proposa, que en el nostre cas és **diferenciar**.

A continuació de les taxonomies s'ha inclòs una llista alfabètica amb els verbs de les taxonomies de Bloom i algun més a manera de diccionari. Hi ha

alguns verbs a la taxonomia afectiva que no són a l'original, i és per això que l'hem anomenada afectiva - actitudinal.

S'ha de tenir present, també, que aquests verbs s'ofereixen com a suggeriments i, per tant, pot ser que n'hi hagi algun que no estigui inclòs a la llista i sigui correcte, i que un verb de la llista sigui inadequat per a un cas concret.

17.7 L'esquema de programació

És molt útil per al docent poder tenir resumida tota la programació en el mateix format. Això permet seguir un camí metodològicament correcte i homogeni, així com facilitar l'intercanvi entre les persones que utilitzen el mateix esquema de programació. Us proposem el mateix esquema que podeu trobar al recull de programacions anomenat *Programar des de la GEMS*. Es compon de tres parts:

- 1. El full resum** de la intervenció, en el qual es determina el problema i el que es pensa fer (actuacions). Aquest full presenta la totalitat de la intervenció i determina també el nombre de sessions que es pensen realitzar.
- 2. El full de programació** de cada sessió, en el qual s'indiquen les activitats triades per a les tres fases (ROA).
- 3. Un full d'activitat** per a cada una d'elles, en el qual es descriu l'activitat, amb els annexos corresponents, si escauen.

1. El full resum

En primer lloc, la programació preveu una primera pàgina amb les informacions principals relatives al problema. Us presentem el full en blanc i després el mateix model omplert i comentat.

Model de full resum:

Títol de la programació:

Grup d'edat:

Anàlisi del problema:

Conducta de risc:

Factor personal de risc:

Conducta segura:

Objectius generals de referència de la GEMS:

Objectius generals de la programació:

Model de full resum omplert amb les dades del cas 1:

Títol de la programació:

Conec els meus límits?

(Nota: el títol es pot inventar. Ha de ser representatiu de la programació)

Grup d'edat:

18-23 anys

Anàlisi del problema:

S'ha escollit treballar sobre "l'escassa consciència de mi mateix" perquè el problema principal d'aquests joves no és que surtin de nit, sinó que no tenen consciència del seu propi estat psicofísic després d'haver begut.

Igualment, les persones que accepten anar de passatgers amb un company que ha begut massa demostren una manca en l'autoprotecció.

Conducta de risc:

Utilitzar les vies (a peu o amb vehicle) en un estat de percepció alterada per l'alcohol, les drogues, els fàrmacs o altres substàncies, sense tenir plena consciència dels seus efectes.

Factor personal de risc:

"L'escassa consciència de mi mateix."

Conductes segures:

Desplaçar-nos per la via pública essent conscients en cada moment de les pròpies limitacions.

Buscar opcions de desplaçament per evitar riscos.

Objectius generals de referència de la GEMS

1a sessió	Identificar les informacions clau vers les substàncies i les situacions psicofísiques que afecten l'autoconsciència.
2a sessió	Reconèixer el propi límit entre la seguretat i el perill.
3a sessió	Ser capaç d'autoconèixer-me, acceptar-me i autoprotegir-me segons el meu nivell de desenvolupament.

Objectius generals de la programació:

Que els participants es replantegin la percepció del perill que tenen i les accions d'autoprotecció que han realitzat fins ara.

2. El full de programació

En els fulls de programació es defineixen l'articulació de les activitats i els temps de realització per a cada sessió. Aquests fulls són molt importants perquè representen el mapa de totes les sessions formatives. En el cas de l'exemple, els formadors hauran de fer un full resum per a cada sessió, o sigui tres fulls de programació en total.

A continuació proposem al lector un model d'esquema de programació buit i, per mostrar com funciona, seguirem una mica més el fil de la programació de les tres sessions del cas que ens ocupa.

Abans de veure'l resolt amb les propostes que oferim des d'aquest llibre, podeu provar de fer una programació. En aquest cas heu de tenir en compte que ja teniu els objectius generals de les tres sessions i els continguts, i que falta desenvolupar-los respectant el ROA i pensar les activitats oportunes.

Instrucció per omplir el model de full de programació:

Guia per a la compilació de l'esquema de programació d'una sessió de formació

- Cal omplir un full per a cada sessió.
- S'hi ha d'especificar:
 - Núm. de sessió (primera, segona...)
 - Temps total de la sessió (durada de la sessió)
 - Nom de la sessió (títol)
 - Edat dels destinataris

Columna 1: els objectius

En aquesta columna cal definir l'objectiu o els objectius que pretenem aconseguir en cada fase del ROA.

Recordem que els objectius han de ser clars, unívocs, mesurables, etc.

Columna 2: descripció de l'activitat

Cal descriure-hi l'activitat de forma breu (p. ex. dilema moral: el casc) i citar l'annex on estigui més desenvolupada.

Columna 3: on es fa

Cal escriure-hi el lloc on es realitza l'acció (pati, aula, parc, fàbrica...) i la distribució dels participants, si és pertinent (en renglera, en petits grups, en cercle...). És interessant fer-ne un dibuix explicatiu.

Columna 4: TP (temps parcial)

Cal posar-hi el temps parcial, és a dir, el temps que dura aquella activitat o aquella part de l'activitat.

Columna 5: TA (temps acumulat)

Cal posar-hi el temps acumulat que portem des que va començar la sessió, de tal manera que ens sigui fàcil comprovar si estem seguint correctament la temporalització prevista.

Model del full de programació

Títol de la programació: _____

Sessió núm.: _____

TEMPS TOTAL: _____ **Destinatari:** _____

OBJECTIUS	DESCRIPCIÓ de l'ACTIVITAT	ON	TP	TA
FASE R				
FASE O				
FASE A				

Títol de la programació: Conec els meus límits?

Sessió núm.: 1

TEMPS TOTAL: 3 hores

Destinatari: 18-23 anys

OBJECTIUS	DESCRIPCIÓ de l'ACTIVITAT	ON	TP	TA
FASE R	Conversa guiada i debat: Què pot haver passat?	Casal	60'	60'
FASE O	Joc de rol i simulacions	Casal	60'	120'
FASE A	Autocasos	Casal	60'	180'

Títol de la programació: Conec els meus límits?

Sessió núm.: 2

TEMPS TOTAL: 3 hores

Destinatari: 18-23 anys

OBJECTIUS	DESCRIPCIÓ de l'ACTIVITAT	ON	TP	TA
FASE R	Escala de risc	Casal	30'	30'
FASE O	Jocs de percepció de risc	Casal	90'	120'
FASE A	Discussió de grup: què farem el proper dissabte?	Casal	60'	180'

Títol de la programació: Conec els meus límits?

Sessió núm.: 3

TEMPS TOTAL: 3 hores

Destinatari: 18-23 anys

OBJECTIUS	DESCRIPCIÓ de l'ACTIVITAT	ON	TP	TA
FASE R	Escala d'actituds: seguretat i perill	Casal	30'	30'
FASE O	Exercici analògic: què veuen els altres de mí?	Casal	90'	120'
FASE A	Pluja d'idees i discussió de grup: què podem fer per conèixer-nos millor?	Casal	60'	60'

3. Un full d'activitat

Cal omplir una fitxa d'activitat per a cada activitat prevista i, si escau, fer referència a un annex on es posen els textos de dilemes, els instruments d'avaluació, les instruccions per a la seva correcció...

Per a cada fitxa cal indicar el títol de l'activitat (inventat), per a quina fase del ROA està prevista, l'edat dels participants i la duració prevista de l'activitat. També cal marcar la casella corresponent al mètode triat i, si no es troba entre els que hi ha detallats a la fitxa, afegir-lo a l'espai en blanc.

Cal especificar els objectius de l'activitat que corresponen als de la fase, sempre que en cada fase hi hagi una sola activitat.

En el quadre de desenvolupament cal explicar com es fa l'activitat intentant pensar amb un col·lega o una persona que no l'hagi realitzada mai, de manera que llegint la nostra explicació pugui entendre què ha de fer al principi de l'activitat, com seguir i com acabar.

També s'han d'indicar els recursos que necessitem per no oblidar-nos de res i, finalment, el número d'annex.

Per a totes les activitats intentarem especificar amb els màxims detalls possibles què fer, per visualitzar millor què hem d'obtenir al final de l'activitat. Si, per exemple, es programa fer un joc sobre la velocitat, no és suficient explicar com funciona el joc, com es formen els equips, qui guanya, etc., sinó que, sobretot, cal explicar quina reflexió proposar al final i quina transferència es busca que facin els participants. Per exemple, dir al final que demanarem què els ha semblat, si veuen alguna possible comparació amb la seva vida real i amb el trànsit, quines conclusions podríem extreure, en què canviarà el nostre comportament, etc.

Annex 1

Model de fitxa d'activitat

TÍTOL de l'activitat:

Formació: R O A Duració de l'activitat

Avaluació: Prèvia Inicial Procés Final Diferida

Mètode:

Cas Exercici analògic Qüestionari / escala

Conversa clínica Joc Joc de rol

Debat Mapa conceptual Simulació

Demostració Mètode socràtic Teatre

Dilema Phillips 6.6 Treball en grups petits

Discussió grupal Pluja d'idees

Objectiu:

Desenvolupament:

Recursos:

Annexos:

Annex 2

Guia pràctica per a la compilació dels objectius didàctics a partir de la classificació de Bloom

CAMP COGNITIU	CONEXIEMENTS	De la terminologia	Definir, distingir, adquirir, identificar, recordar, reconèixer
		De fets específics	Reconèixer, identificar, recordar, adquirir
		De convencions	Recordar, identificar, adquirir, reconèixer, executar
		De tendències	Relacionar, actuar, recordar, reconèixer, adquirir, identificar, moure
		De classificacions	Classificar, categoritzar, adquirir, recordar, identificar, dividir, seriar, reunir, reconèixer, caracteritzar
		De criteris	Recordar, adquirir, dominar, reconèixer, identificar
		De metodologia	Recordar, adquirir, reconèixer, identificar
		De principis i generalitzacions	Reconèixer, recordar, adquirir
		De teories i estructures	Recordar, reconèixer, identificar, adquirir
	COMPREENSIÓ	Transferència o traducció	Transferir, traduir, expressar amb paraules pròpies, exemplificar, il·lustrar, desxifrar, preparar, representar, exposar, reformular
		Interpretació	Interpretar, reorganitzar, diferenciar, reordenar, recordar, reestructurar, expressar, explicar, demostrar, extreure, distingir, formular
		Extrapolació	Estimar, inferir, induir, concloure, predir, diferenciar, determinar, extrapolar, interpolar, ampliar, completar, apreciar, omplir
	APLICACIÓ	Aplicació	Aplicar, generalitzar, escollir, organitzar, desenvolupar, relacionar, reestructurar, classificar, transferir, utilitzar
	ANÀLISI	D'elements	Distingir, deduir, detectar, diferenciar, descobrir, apreciar
	SÍNTESI	Comunicació unívoca	Expressar per escrit, expressar oralment, produir, construir, formar, transmetre, modificar, originar, generar
		Pla o sèrie d'operacions	Planificar, proposar, produir, dissenyar, especificar, canviar, modificar, determinar
		Derivació d'un conjunt de relacions abstractes	Formular, inferir, produir, derivar, desenvolupar, canviar, organitzar, sintetitzar, classificar, deduir, modificar, analitzar
	AVALUACIÓ	En relació amb criteris interns	Jutjar, argumentar, validar, apreciar, decidir, descobrir, precisar, valorar
		En relació amb criteris externs	Jutjar, argumentar, comparar, considerar, contestar, expressar el valor, apreciar

CAMP AFECTIU

RECEPTIVITAT	Presa de consciència	Distingir, preguntar, diferenciar, seleccionar, separar, aïllar, acumular, combinar, dividir, admetre, acceptar, escoltar, adonar-se
	Disposició a rebre	Acumular, seleccionar, elegir, combinar, no refusar, obrir-se, acceptar
	Atenció selectiva	Seleccionar, respondre, dirigir l'atenció vers, interessar-se, escoltar, atendre, apreciar, mantenir-se
RESPOSTA	Acceptació	Acceptar, obeir, ajustar-se, escoltar, seguir, lloar, aprovar, agrair, ajudar
	Predisposició	Iniciar, fer voluntàriament, discutir a favor de, jutjar, divertir-se, passar-ho bé, practicar
	Satisfacció	Afegir temps a, dedicar-s'hi, aplaudir, lloar
VALORACIÓ	Acceptació d'un valor	Completar, descobrir, diferenciar, iniciar, ajuntar-se, seguir, iniciar, incrementar, justificar, renunciar, proposar, convidar, orientar-se, compartir, treballar, seleccionar
	Preferència d'un valor	Assistir, ajudar, justificar
	Realització	Protestar, argüir, combatre, condemnar, argumentar
ORGANITZACIÓ	Conceptuació d'un valor	Discutir, teoritzar, absteure, comparar, descobrir, aclarir, adherir-se, alterar, ordenar, identificar, generalitzar
	D'un sistema de valors	Formular, relacionar, organitzar, definir, sintetitzar, fer un balanç
CARACTERITZACIÓ	Caracterització	Discriminar, influir, ser considerat, resoldre, practicar, preparar, servir, verificar, revisar, resistir, utilitzar, modificar

CAMP COGNITIU	A	Actuar	Adquirir	Ampliar
		Analitzar	Aplicar	Apreciar
		Argumentar		
	C	Canviar	Caracteritzar	Categoritzar
		Classificar	Comparar	Completar
		Concloure	Considerar	Construir
		Contestar		
	D	Decidir	Deduir	Definir
		Demostrear	Derivar	Descobrir
		Desenvolupar	Desxifrar	Detectar
		Determinar	Diferenciar	Dissenyar
		Distingir	Dividir	Dominar
	E	Escollir	Especificar	Estimar
		Executar	Exemplificar	Explicar
		Exposar	Expressar	Expressar amb paraules pròpies
		Expressar el valor	Expressar oralment	Expressar per escrit
		Extrapolar	Extreure	
	F	Formar	Formular	
	G	Generalitzar	Generar	
	I	Identificar	Il·lustrar	Induir
		Inferir	Interpolar	Interpretar
	J	Jutjar		
	M	Modificar	Moure	
	O	Organitzar	Originar	Omplir
	P	Planificar	Precisar	Predir
		Preparar	Produir	Proposar
	R	Reconèixer	Recordar	Reestructurar
Reformular		Relacionar	Reordenar	
Reorganitzar		Representar	Reunir	
S	Seriar	Sintetitzar		
T	Traduir	Transferir	Transmetre	
U	Utilitzar			
V	Validar	Valorar		

A	Abstreure	Acceptar	Aclarir
	Acumular	Adherir-se	Admetre
	Adonar-se	Afegir temps a...	Agrair
	Aïllar	Ajudar	Ajustar-se
	Alterar	Aplaudir	Apreciar
	Aprovar	Argüir	Argumentar
	Aplicar	Augmentar la sensibilitat vers...	Afermar-se
	Assistir	Atendre	Acceptar
C	Combatre	Combinar	Comparar
	Compartir	Completar	Condemnar
	Convidar	Canviar	
D	Dedicar-s'hi	Definir	Descobrir
	Diferenciar	Dirigir l'atenció vers	Discriminar
	Discutir	Discutir a favor de	Distingir
	Divertir-se	Dividir	Defensar
	Descobrir	Donar retroacció	
E	Elegir	Escoltar	Experimentar
F	Fer un balanç	Fer voluntàriament	Formular
G	Generalitzar		
I	Identificar	Incrementar	Influir
	Iniciar	Interessar-se	Identificar-se
J	Jutjar	Justificar	
LL	Lloar		
M	Mantenir-se	Modificar	
N	No refusar		
O	Obeir	Obrir-se	Ordenar
	Organitzar	Orientar-se	
P	Passar-ho bé	Practicar	Preguntar
	Preparar	Proposar	Prendre posició
	Prendre consciència	Posar-se en el lloc de	
	Protestar		
R	Relacionar	Renunciar	Resistir
	Reflexionar	Reconèixer	Rebre retroacció
	Resoldre	Respondre	Revisar
S	Seguir	Seleccionar	Separar
	Ser considerat	Servir	Sintetitzar
T	Teoritzar	Treballar	
U	Utilitzar		
V	Verificar	Vivenciar	Valorar

CONCLUSIÓ:

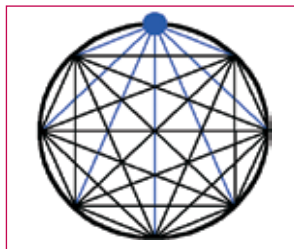
**La història
d'en Pol i l'Alícia**

En Pol fa uns quants anys que es dedica a l'educació viària. Va als centres escolars, tant de primària com de secundària, organitza sessions amb els pares, busca la col·laboració amb els mestres i professors. També parla i organitza sessions amb diferents entitats del territori, com el club ciclista, i, de forma especial, fa sessions també a diferents casals d'avis de la seva localitat. En Pol, abans, deia que feia *educació viària*, però ara prefereix anomenar allò que fa *mobilitat segura*. Ell entén que la mobilitat segura és la manera que té de fer educació viària, centrada a fer prevenció per a la reducció d'accidents de trànsit. Per tal de decidir quins són els continguts que treballa en cada edat i cada col·lectiu, en Pol parteix d'un document, publicat pel Servei Català de Trànsit i aprovat pel Departament d'Educació, que s'anomena *Guia d'educació per a la mobilitat segura* (GEMS). La GEMS permet a en Pol crear un currículum per a totes les edats estructurat en funció dels factors personals de risc.

	3-8 anys	8-14 anys	de 14 anys en endavant	Gent gran
L'errònia o insuficient percepció del risc	X	X	X	X
La influenciabilitat		X	X	
L'escassa consciència de mi mateix			X	X
La manca d'adaptabilitat				X

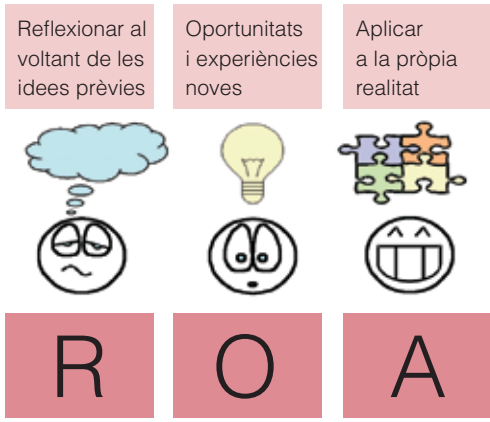
A en Pol, li han assignat una companya perquè l'acompanyi en la formació, perquè ell sol no pot arribar a tot arreu... L'Àlicia està molt contenta que l'hagin destinada amb en Pol, i tot i que no en sap gaire cosa de l'educació viària, està molt il·lusionada. A l'Àlicia, li han proposat altres feines, unes de més tranquil·les, d'altres de més responsabilitat, però ella no les havia agafat perquè prefereix fer coses que la motiven, i els incentius que li donen des de fora, com que no corresponen a la seva motivació, no la fan moure. Està en un moment vital, a més, de prou estabilitat, i l'interessa més sentir-se realitzada fent el que fa (Maslow) i sentir que està duent a terme un projecte de canvi (assoliment de Mc Clelland), que no pas un bon horari o més responsabilitat.

A l'Àlicia, la primera cosa que li sobta quan arriba a l'aula és que en Pol fa posar les cadires en cercle. A ella, així d'entrada, li sembla que es crearà força enrenou, però es sorprèn quan els nens ho entomen amb una certa naturalitat... En Pol ha repartit etiquetes perquè tothom hi escrigui el seu nom, s'ha presentat i fa que l'Àlicia es presenti. L'Àlicia no pot evitar de posar-se una mica vermella i sent com el seu cor bateja més



de pressa. Es sent, al mateix temps, excitada i amb una mica de por davant de la nova situació... Com que les emocions són processos adaptatius, a poc a poc es va relaxant, sobretot quan expressa en veu alta que està una miqueta nerviosa pel fet que es tracta de la primera vegada que fa d'educadora viària. Expressar en veu alta les seves emocions li permet gestionar-les millor.

En Pol comença la sessió de formació, de dues hores de durada, plantejant un dilema moral. L'Àlicia vol intervenir un parell de vegades per dir als nois i noies què cal fer, però en Pol la tranquil·litza amb la mà i li diu a cau d'orella com n'és, d'important, que els participants de la formació puguin expressar el seu punt de vista lliurement, i que del que es tracta en aquell moment és de fer que els par-



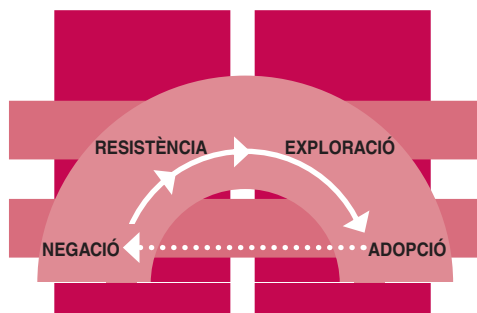
participants expressin les seves idees prèvies al voltant del tema, i que això s'anomena la fase de la R del ROA. A aquesta fase, diu, li seguirà una segona fase on el que es vol és generar noves experiències i una tercera on el participant haurà de portar allò après a la pròpia realitat. L'Àlicia es queda meravellada davant de la participació del grup i davant del fet que en Pol, més que explicar, el que fa és fer que parlin els altres...

Quan surten del centre escolar, en Pol i l'Àlicia parlen de l'experiència. L'Àlicia està meravellada de totes les alternatives que hi ha a la simple explicació mag-



istral, des dels jocs fins a les simulacions, des de la pluja d'idees fins als jocs de rol. La majoria d'aquests mètodes, explica en Pol, serveixen per treballar les actituds, perquè les actituds són a la base de la conducta humana. El que volem –diu en Pol– és que la gent tingui unes conductes segures en lloc d'unes

conductes de risc, però el que passa és que la gent ja sap el que hauria de fer, però no ho vol fer. Per això cal ajudar a desplaçar les seves actituds vers una major consciència del risc que prenen i fan prendre als altres. Per ajudar a desplaçar les actituds, explica en Pol, és especialment important que el participant es senti lliure de dir el que pensa, el que sent, que no percebi judici per part del formador. El formador haurà, a través de les activitats, de generar noves experiències que permetin al participant obtenir punts de vista diferents al voltant del que pensa, de tal manera que les noves experiències serveixin per augmentar els arguments a favor d'una conducta segura i minimitzar els arguments a favor de seguir la conducta de risc. Aquest procés, explica en Pol, és més fàcil si es realitza en grup.



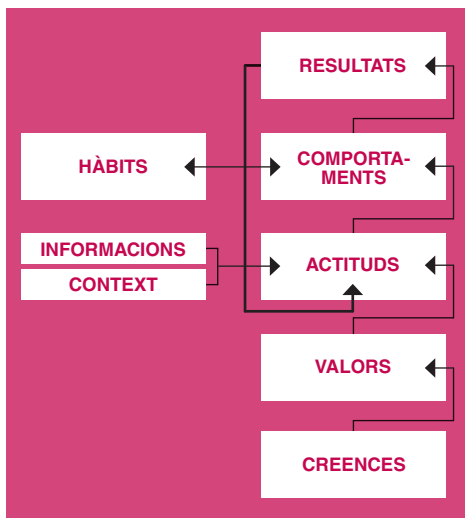
En la conversa, l'Àlícia s'adona de la importància que les persones

canviem lliurement i de com, quan algú ens vol imposar el seu punt de vista, ens tanquem. En canvi, quan podem expressar el que pensem o sentim ens és més fàcil canviar. S'adona també de com ens resistim als canvis, fins i tot quan en som partidaris, i que tot canvi genera resistència. Si fem pressió sobre la conducta d'algú, però no aconseguim canviar les seves idees sobre el trànsit, tan aviat desaparegui la pressió externa es recuperarà la conducta, i fins i tot serà més extrema que abans durant un temps, com la pilota de platja quan l'enfonsem en l'aigua.

Mentre xerren, han pujat al cotxe. L'Àlícia seu al seient del conductor; en Pol, al del copilot. Han deixat el material que han utilitzat al darrere del cotxe, i tots dos, mentre seguien xerrant, s'han cordat el cinturó de seguretat. L'Àlícia, amb el colze, tanca amb un gest distret les portes del cotxe, regula els miralls, engega el cotxe, posa l'intermitent, la primera, i dirigeix el cotxe cap a la destinació següent. Tot això que han fet són actes automàtics, que hom fa sense pensar "abans no em posava mai el cinturó". Quan s'arriba a aquest punt, la conducta està solidificada i no ens cal destinar *energia* a assegurar-nos que la realitzem. Però abans d'arribar aquí, cal un esforç conscient per canviar una conducta, i perquè es pugui donar aquest esforç cal que el subjecte estigui convençut que això és bo per a ell, que ho vulgui fer.

L'Àlícia encén una cigarreta en un semàfor. L'habitacle del vehicle es va omplir de fum. En Pol obre la finestra per deixar sortir el fum. Espera que sigui

l'Àlícia que s'adoni que a ell li molesta el fum. Però l'Àlícia no se n'adona. I segueix fumant. En Pol decideix tossir, per veure si l'Àlícia se n'adona. No voldria ser massa descortès, perquè és la primera vegada que treballen junts, però tampoc vol que es fumi dins del cotxe, perquè no li agrada el fum. En Pol tu una segona vegada. L'Àlícia el mira i, mentre alça el vidre del costat d'en Pol amb el comandament automàtic, li diu que val més que pugi la finestra que si no es refredarà. En Pol sospira i tracta de pensar que ha de ser més clar en



les seves demandes, ha de ser més assertiu i dir les coses abans d'enfadarse, perquè si s'aguanta massa, probablement li sortirà una resposta agressiva. Comunicar no és pas fàcil i suposa posar-se en el punt de vista de l'altre, assegurar-se que el missatge ha estat entès, i recordar que en la comunicació humana pesen més els aspectes de relació (el context, la relació que tenim, la nostra història) que els aspectes estrictament de contingut. Quan en Pol és a punt de parlar, l'Àlícia li demana que, si us plau, no la deixi fumar dins del cotxe, perquè és un costum que té i que es vol treure del damunt. En Pol respira alleujat i li diu que sí, que sense cap mena de dubte li ho recordarà. L'Àlícia segueix parlant. Recorda totes les vegades que ha tractat de fer un canvi en la seva vida, i com n'és, de difícil, mantenir el camí que un desitja. I pensa si realment la feina que fa en Pol, i que ara comença a fer ella, té sentit o no. De fet, un fa moltes coses per tal d'ajudar a canviar els altres, però, realment, ho aconseguim? I aquesta és justament la pregunta que li fa a en Pol.

La pregunta, formulada en termes més precisos, és com sabem que estem influïent en els altres, que el que fem genera realment alguna cosa.

- Que com ho sabem? –diu en Pol–. Doncs és fàcil: avaluant.
- Ah! Aleshores els feu un examen final.
- Quan tu feies un examen, Àlícia, com et senties?
- Doncs em sentia pressionada, jutjada, nerviosa, rabiosa. Sentia que no donava el millor de mi mateixa i que sovint em preguntaven coses que tot plegat són intrascendents per a la vida.
- I per què penses així? Per què et senties així?
- Doncs perquè és el que sempre he viscut a l'escola...

- Aquesta és justament la resposta, Alicia. Hem de fugir d'un model d'escola clàssica, de bancs en fila, on el que diu el senyor mestre és el que val, i hem d'ajudar la gent a pensar. Però perquè això tingui resultat, calen diverses condicions; l'una és que fem una bona planificació didàctica, que tinguem molt clar què és el que volem aconseguir (és a dir, quins són els objectius pedagògics) i quina és la manera d'aconseguir-los (és a dir, escollir els mètodes, decidir les activitats, tenir els recursos necessaris), i l'altra és saber que el que volem ho estem aconseguint realment, saber quin és l'impacte que estem tenint.
- I com sabem quin és aquest impacte?
- Doncs avaluant.
- Ja, però com ho fas?
- De fet, tinc un quadre resum sobre què avaluar, qui ho avalua, com ho avalua i en quin moment ho fa. L'anomenem el pla d'avaluació. Així que parem, te l'ensenyo.

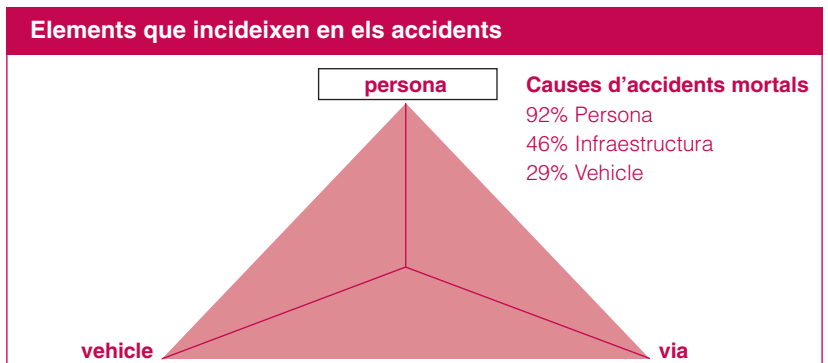
Què avalua?	Formador	Participant	Pares	Mestres	...
Grau de satisfacció		<i>Qüestionari</i> Al final de cada acció		<i>Qüestionari</i> Al final de cada acció	
Consecució dels objectius	<i>Escala d'actitud</i> Al final de cada acció				
Metodologia	<i>Observació d'un company</i> Sempre			<i>Entrevista col·lectiva no estructurada</i> Reunió al juny amb els tutors	
Aprenentatge dels participants	<i>Test</i> Una mostra al juny	<i>Autoavaluació</i>		<i>Escala de Likert</i> Una mostra al juny	
Formador		<i>Escala</i> Sempre			
Canvi de conducta			<i>Escala</i> Mostra al març		
Impacte sobre el context					<i>Entrevistes</i> Persones significatives al juny
...					

- Doncs jo que em pensava que això de fer classe era més senzill. I d'on traieu els continguts?
- Mira, ja fa un cert temps, tota una colla d'educadors viaris vam fer un projecte de recerca-acció. Vam estar prop d'un any tractant d'aclarir quins eren els valors que havien d'orientar la nostra acció i analitzant i classificant les causes dels accidents. Això ens va permetre definir objectius, continguts i diferents nivells de concreció per a cada edat i per a cada factor personal de risc. Tot això conforma la *Guia d'educació per a la mobilitat segura* o, com la coneixem nosaltres, la GEMS, i és, per dir-ho així, la nostra planificació estratègica. Aquesta guia la compartim, com compartim el mateix esquema de programació, la major part d'educadors per a la mobilitat segura de Catalunya.
- Ah! Els factors de risc! Vols dir això de l'alcohol, el mòbil, la velocitat.
- No exactament, Àlícia, una cosa són els factors de risc i una altra els factors personals de risc.

Mentre en Pol diu això, l'Àlícia ha de frenar de cop. Un adolescent ha sortit de la porta del darrere d'un vehicle, pel costat contrari de la vorera, amb uns paquets a la mà i els cascs de música posats. El noi ni s'assabenta del perill, tanca la porta del cotxe i es dirigeix cap a l'altre costat del carrer amb tota naturalitat. Com que veu que el cotxe on van l'Àlícia i en Pol està aturat enmig del carrer, travessa fent una carrereta. Segueixen conduint, després de l'esglai, i durant una estona el silenci s'apodera del vehicle. Mentre apaquen, l'Àlícia diu:

- Em pregunto per què deuen fer aquestes coses.
- És una bona pregunta –exclama en Pol-. Justament aquesta és la clau de tot plegat. Pensar per què la gent fa les coses que fa. Per què creus que aquest noi ha tingut aquest comportament?

Mentre l'Àlícia i en Pol es dirigeixen cap al despatx, conversen animadament sobre quines són les causes dels accidents. Mentre prenen el cafè en una



màquina automàtica, diferents companys de treball s'animen a discutir amb ells sobre les causes dels accidents. Hi ha qui diu que la gent té accidents perquè no respecta les normes. Hi ha qui diu que la gent té accidents perquè no té les habilitats suficients, però a poc a poc, s'acaba imposant el punt de vista que, en termes generals, la gent sap el que fa i que sap si allò que fa és correcte o no des del punt de vista de la normativa, amb totes les excepcions que calgui. La gent, diu algú, no té accidents perquè vol, sinó que els té perquè alguna cosa ha fallat en el sistema, ja que en un accident hi ha implicats la via, el vehicle i la persona, però és la persona la responsable de més del 90% del total.

Algú comenta que si hi ha hagut un accident és perquè s'ha assumit més risc del compte. Algú afirma que no depèn només del perill que hi hagi, sinó

Risc = Perill x Vulnerabilitat

que depèn també de la vulnerabilitat, i que una cosa, a igualtat de perill, tindrà més risc si la persona que la fa és més vulnerable: la caiguda d'un avi probablement tindrà pitjors conseqüències que la d'un adult més jove. Tots els companys presents van dient la seva. Hi ha qui diu que el que passa és que ens costa calcular els temps i les distàncies, hi ha qui diu que el que passa és que preferim un guany immediat que no pas un a llarg termini, un altre apunta que interpretem les coses com a guany-pèrdua, i que, quan ens quedem al semàfor aturats mentre la gent passa, ho vivim com una pèrdua. Algú més apunta que hi ha una dimensió de costum en tot plegat, d'acostumar-te a assumir un risc determinat, i que, pel fet de no veure què podria haver passat quan evitem el perill, no reforcem la conducta preventiva i tendim a anar augmentant el risc que prenem. Parlant de reforç, un altre afirma que el risc que prenem té a veure amb el que fan els altres, i si es considera com a justa o no aquella acció. Hi ha qui diu que no tothom es deixa influir igual. Hi ha qui diu que encara que avaluem prou bé les conseqüències d'una acció, no valorem prou bé la probabilitat d'ocurrència. Algú, per fi, parla de com compensem el risc, i que, amb un cotxe que té més mesures de seguretat, per exemple, tendim a córrer més i a assumir més risc. Un noi alt i prim, que havia estat en silenci fins aleshores, desvia la conversa cap a una altra banda. S'encara a tothom, aixeca una mica la veu per sobre del brogit general i diu que d'acord, que la gent assumeix més o menys riscos per totes aquestes coses, però que el problema principal és com ens ho fem perquè la gent no ho faci, com ens ho fem per prevenir aquestes conductes que generen accidents, perquè, realment, ni les campanyes informatives, ni les multes, ni les conferències aconseguen gaire cosa. Un silenci omple la sala, molt animada fins fa un moment. Algú exclama, directament.

-
- I tu què en penses, Pol?

Tots a la sala miren en Pol. Aquest es pren uns segons per pensar i diu:

- Home, a veure..., per prevenir cal que es donin tres condicions. Ara, si una de les tres coses no hi és, aleshores no es dona la prevenció. El problema és diagnosticar si la gent no fa l'acte de prevenir perquè no coneix el perill ni la vulnerabilitat pròpia o dels altres associada a aquell perill, si no ho fa perquè no percep el perill o si no ho fa perquè no vol evitar el perill, és a dir, escull el perill en lloc d'alguna altra cosa que li sabria més greu perdre, o que vol aconseguir més.

**CONÈIXER el perill,
la vulnerabilitat i les
seves conseqüències**

**PERCEBRE el perill
que comporta
(reconèixer)**

**VOLER evitar el perill
(intencionalitat)**

Els companys d'en Pol i l'Àlicia es queden en silenci, esperant que en Pol prossegueixi.

- És com si haguéssim de passar per un embut, l'embut de la prevenció, perquè aparegui la conducta segura i no la conducta de risc. Cal que la persona tingui els coneixements (informacions i conceptes) suficients, que percebi el perill i que les seves actituds siguin favorables a la prevenció. A vegades, per exemple, preferim córrer un risc per evitar una situació desagradable, com quan un adolescent decideix anar sense casc per no quedar malament davant dels altres, o escollim córrer un risc per tal d'aconseguir una cosa que desitgem (l'admiració dels altres, un estalvi de temps).

Després de l'explicació d'en Pol, la discussió segueix animada. En Pol i l'Àlicia marxen cap al despatx a fer una entrevista que va concertar la directora d'un centre educatiu de la localitat. La directora és una dona d'uns quaranta anys, que vesteix d'esport, porta una bossa d'aquestes de congrés, negre, i una bossa de mà. Entra al despatx sense trucar, amb la confiança de qui se sap ben rebuda, i saluda força efusivament en Pol. S'adona de la presència de l'Àlicia, i abans que pugui dir res, en Pol ja fa les presentacions. La directora la saluda amb un somriure i dos petons i li diu "benvinguda al club". Comencen la reunió revisant els comentaris que van fer els alumnes del centre, els professors i els pares al voltant de les programacions. La majoria dels comentaris són gratificants, i parlen de l'interès de les sessions, de la implicació del formador, que els participants segueixen parlant encara d'aquell dilema que va plantejar el formador. En Pol accepta els compliments que li dedica la directora amb un somriure, sense donar-li més importància. Segueix mirant l'informe d'avaluació i localitza comentaris sobre algunes activitats que ha realitzat en un curs determinat. En Pol comenta amb la directora alguna activitat que ha rebut una puntuació menor que les altres, i van a la programació per tal de veure què ha passat.

Títol de la programació:

Grup d'edat:

Anàlisi del problema:

Conducta de risc:

Factor personal de risc:

Conducta segura:

Objectius generals de referència de la GEMS:

Objectius generals de programació:

Grup autor de la programació:
 Nom: Municipi:

Títol				
Temps total:	Destinatari:			
Objectius	Descripció activitat	ON	T.P.	T.A.
Presentació i introducció de l'activitat	Presentació			
Fase R				
Fase O				
Fase A				

L'Alicia veu com en Pol treu uns esquemes i els posa sobre la taula. En Pol es dirigeix cap a l'Alicia, abans que aquesta digui res, i li diu:

–Sí, sempre utilitzem el mateix esquema de programació. És aquest esquema que et deia que comparim tots els monitors. Com veuràs, hi ha una primera pàgina de caire general, on hi ha el factor personal de risc, els objectius generals, a qui va destinat...; una segona pàgina on hi ha un esquema general de la programació i, després, una fitxa per a cada activitat, on hi ha marcat el tipus d'avaluació,

Fitxa d'activitat 1

TÍTOL de la fitxa:

Formació: R O A Duració de l'activitat

Avaluació: Prèvia Inicial Procés Final Diferida

Mètode:

Cas Exercici analògic Qüestionari / escala

Conversa clínica Joc Joc de rol

Debat Mapa conceptual Simulació

Demostració Mètode socràtic Teatre

Dilema Phillips 6.6 T.en grups petits

Discussió grupal Pluja d'idees

Objectiu de l'activitat:

Desenvolupament de l'activitat:

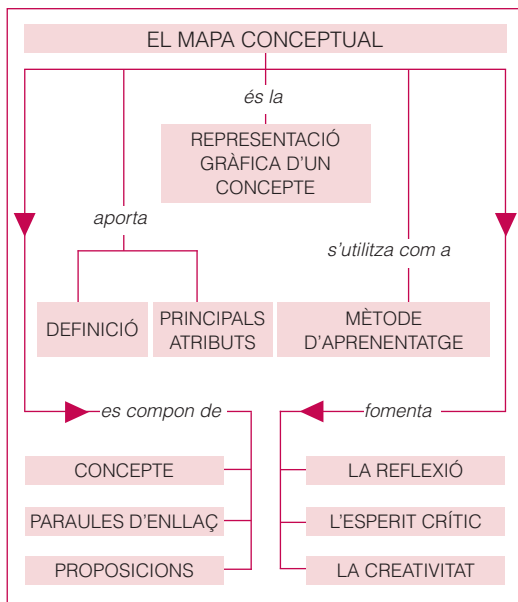
Recursos:

Annexos:

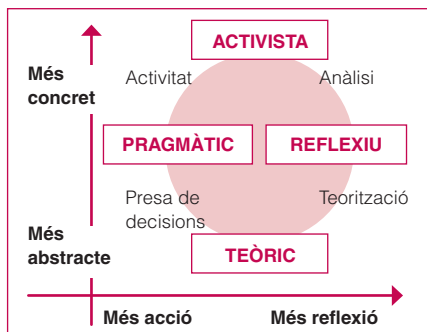
si escolta, quin és el mètode que s'utilitza, una explicació de l'activitat pas a pas...

- Sí –diu la directora–, una de les coses que més em van impactar quan ho vaig veure per primera vegada és el fet que tot està molt estructurat i és fàcil repetir la programació amb l'esquema al davant...
- Sí, és clar –exclama l'Àlícia.

- L'altra cosa és el fet que tots els mètodes estan centrats en el participant, per tal que sigui el nano el protagonista real, però el que més em va xocar va ser quan vaig veure treballar en Pol... Va començar la sessió fent una conversa clínica, i és que ens oblidem tan sovint que els alumnes tenen coses al cap... La conversa clínica –diu, dirigint-se a l'Àlícia– és un mètode associat al mapa conceptual i que, tot i fer determinades preguntes, permet saber què és el que saben els participants, el que no saben i el que tenen mal après sobre un concepte determinat. A vegades, expliquem les coses a classe sense tenir ben clar què saben i què no...



La discussió continua al voltant de l'escola i de l'aprenentatge... "Segons diuen, és molt important oferir diferents estils de formació, de tal manera que en una sessió hi hagi acció, reflexió, experimentació... i que hi hagi estímuls visuals (com poden ser els esquemes i les transparències), auditiu (com la música, la discussió de grup, l'explicació del



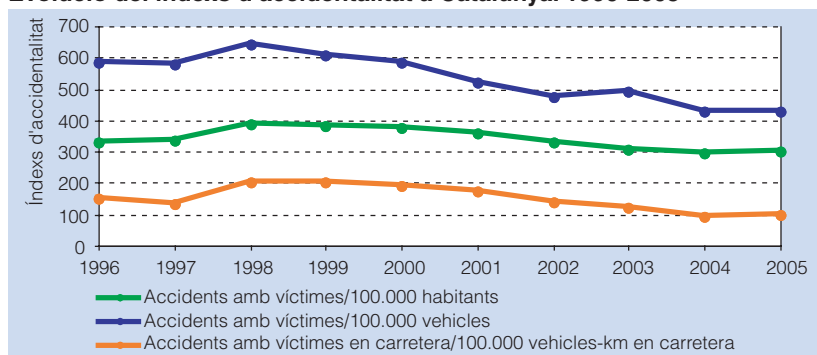
docent) i de moviment (com jocs, espais on es pugui experimentar o provar els continguts...). Així, per exemple, per ensenyar a travessar per un pas de vianants es poden utilitzar les explicacions, però també, i de forma principal, fer que la gent travessi per un pas de vianants, real o simulat, fer pensar els participants sobre això i extreure a partir d'aquí la norma que ens permet travessar amb seguretat." La discussió segueix a l'entorn dels estils docents i de la importància que el docent fomenti la participació de tothom.

En Pol, abans que la discussió entre ell i la directora, una apassionada de la metodologia, acabi sent massa pesada per a l'Àlicia, els ofereix un got d'aigua i proposa seguir avaluant la formació per tal de decidir a quines classes, quant de temps i sobre quins continguts treballaran el proper curs. L'Àlicia s'ha distret, mirant la programació d'en Pol, les avaluacions dels participants, la GEMS sobre la taula... Veu penjats a la paret diferents records i diferents fotografies d'activitats a l'aula, d'activitats al pati, de cursos de formació de formadors, de congressos i jornades... Veu als prestatges vídeos de dilemes, recursos que utilitza en Pol, còpies de programacions d'altres territoris... S'atura a la GEMS i veu com torna a aparèixer el mateix concepte d'abans, escrit a la programació: factor personal de risc. No acaba d'entendre quina és la seva utilitat. L'Àlicia torna a fixar-se en la conversa entre en Pol i la directora. La conversa acaba amb tot un plegat de propostes d'intervenció que afecten els pares, els mestres, els alumnes i el transport escolar.

Quan la directora marxa, en Pol i l'Àlicia es queden sols al despatx. En Pol li pregunta com ho porta de moment i l'Àlicia expressa el seu desconeixement al voltant del factor personal de risc.

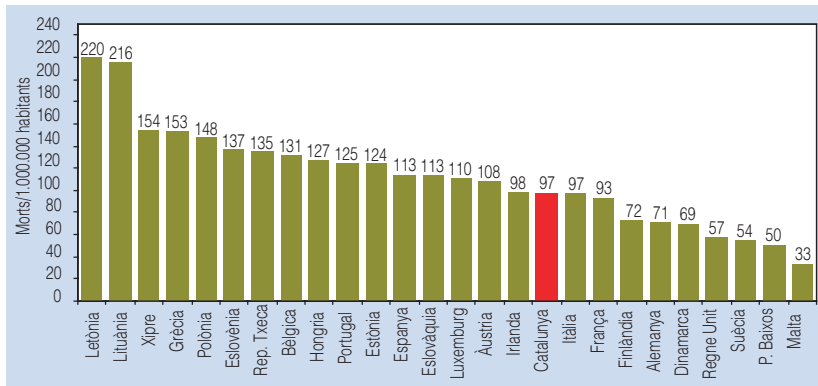
- Però, realment, hi ha tants accidents com dieu? Ha augmentat el nombre de conductes incíviques?
- És que..., saps, Àlicia?, encara estem en la fase en què ens preocupen sobretot els morts que hi ha al nostre país. El nombre de morts va baixant, però encara és massa alt...

Evolució del índex d'accidentalitat a Catalunya. 1996-2005



- Sí, però respecte a Europa, no estem tan malament, no?
- Doncs mira, tot i que en termes comparatius Catalunya està entre els deu països europeus amb menys mortalitat, encara ens queda molt camí per recórrer per reduir la mortalitat per accident almenys un 50% en 10 anys. A veure si ho aconseguim, que per això treballem! De fet, el que em deies abans dels factors personals de risc va per aquí, el que pretén exactament és això, anar directament als factors personals que ens fan assumir un risc més elevat del que caldria per tenir una mobilitat segura.

Morts/1.000.000 d'habitants a la Unió Europea (morts a 30 dies). 2004



Nota: Les dades de morts de Bèlgica corresponen al 2002.
 Font: CARE, IDESCAT i Servei Català de Trànsit

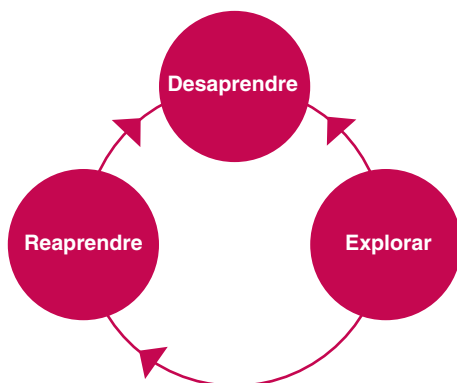
- I quins són, doncs, aquests factors personals de risc?

Doncs en són quatre... Quan prenem una decisió viària, hi ha quatre factors que afecten la resposta que dona la persona a l'estímul. El primer d'ells és molt intern a la persona i té a veure amb la lectura que fem dels motius del nostre comportament, és a dir, la consciència que tenim dels motius interns que ens porten a fer les coses. En aquest primer factor, l'altre no ens influeix. És una lluita interna per veure què (quins motius) pesa més dins nostre. Ve referit a la poca consciència interna que tenim. Quan el que ens afecta són els altres, parlem del segon dels factors personals de risc, que és la influenciabilitat, que és la tendència

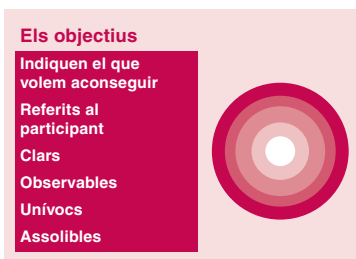


a actuar en funció de l'opinió o les expectatives dels altres. El tercer i el quart dels factors personals de risc tenen més a veure amb elements externs a l'individu. Un d'ells és la manca d'adaptabilitat, que és la tendència a seguir actuant de la mateixa manera encara que les condicions hagin canviat. El darrer dels factors personals de risc és l'errònia o insuficient percepció del risc, que bàsicament consisteix en un error de lectura, d'apreciació del perill o de la vulnerabilitat que hi ha en determinada acció.

- Ja... Però canviar no és tan fàcil, no? De fet, encara que a vegades vulguis canviar, et segueix sortint el pilot automàtic...
- Sí, de fet, la cosa més difícil no és aprendre... és desaprendre!
- Desaprendre? Es pot desaprendre?
- En el sentit d'oblidar, no.
- Doncs en quin sentit?
- En el sentit de deixar de funcionar des d'aquell punt de vista... Un cop tenim fixat un aprenentatge, és com si l'haguéssim de descongelar per poder-li canviar la forma. Si ens hem acostumat a travessar el pas de vianants sense esperar el verd, ens hem de desacostumar a passar-lo en vermell, ens hem de desacostumar a no esperar el verd, i això suposa un esforç considerable, perquè ens surt, com deies, el pilot automàtic.
- És clar i, per tant, cal escollir quin és el mètode millor perquè aquesta persona s'adoni d'això i pugui canviar.
- Exactament.
- Sí, perquè *mètode*, en grec antic, vol dir 'camí que es recorre' i, per tant, seguint aquestes pautes, ens és més fàcil ajudar els altres a canviar.
- Sí senyora! Això mateix!
- I així, jo mateixa, haig de desaprendre a ser acadèmica, per apropar-me més a un perfil de formador humanista o crític.
- Exacte!
- I per això passes aquests qüestionaris al principi, per veure per on pots atacar primer i per tractar que ells *descongelin* el seu punt de vista.
- Això és, sí, per això al principi passem moltes vegades les escales d'actitud... I per això mateix les passem algunes vegades també al final, perquè els participants es puguin adonar del que han canviat i puguin recolzar conscientment aquest canvi.



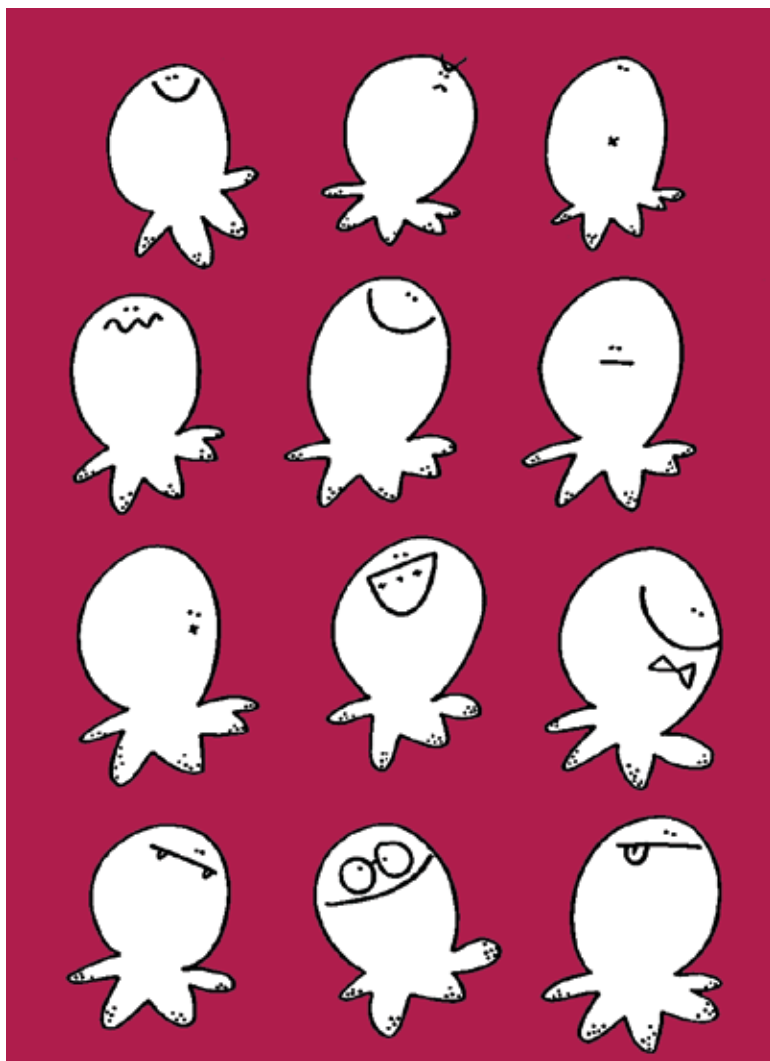
- I com saps on vols anar a parar?
- Doncs donant-li moltes voltes i tractant de definir el millor possible els objectius de la programació.
- Els objectius? No són sempre reduir el nombre d'accidents?
- No, el que volem és més aviat reduir el nombre de morts.
- Sí, això volia dir...
- Però això no és l'objectiu pedagògic de les activitats que fem... És la finalitat per la qual fem les coses. L'objectiu és que estiguem raonablement segurs que els participants aprendran o aconseguiran...
- És a dir, com si fos *saber frenar a temps*.
- Sí, en aquesta línia, però els objectius han de ser més concrets, han de ser avaluable, tothom ha d'entendre el mateix... Pot ser que dues persones no entenguin el mateix per *frenar a temps*, per exemple!
- I sempre fan referència a conductes, els objectius?
- Fan referència al que sabem (coneixements), al que sabem fer (habilitats) o al que sabem ser o estar (actituds). De fet, definir els objectius, saber exactament on vols que vagin a parar és de les coses més difícils de la pedagogia i de l'educació viària.
- I, Pol, cap a on va això de l'educació viària?



En Pol agafa aire... i deixa vagar la mirada pel despatx. Un paper, esgrogueït pel temps, amb un dibuix d'un senyor que es mira al mirall, el fa somriure. L'Àlicia està a punt de parlar, però la seva mirada es perd també per l'habitació. Penjats a la paret, hi ha diferents records. Fotos de grup, de cursos i jornades, una escultura de plastilina, algun diploma de curs, dibuixos de nens i fotos d'activitats didàctiques. Els ulls de l'Àlicia se'n van també cap al paper que mira en Pol i, de forma mecànica, llegeix el que hi ha escrit: **"No busquis fora el que tens a dintre: Tu ets el millor recurs!"**. Un somriure es dibuixa en el rostre d'en Pol, pel cap, li passen fugaçment les imatges de tants companys de viatge en això del pas de l'educació viària a la mobilitat segura... Finalment, exclama:

- Sé que ens queda molta feina per fer, Àlicia, sé que a vegades no es reconeix prou la nostra feina i que ens podem sentir a les nostres organitzacions més estranys que un pop en un garatge, però sé també que

cada vegada en som més, que cada vegada treballem millor i amb més condicions. Cada vegada hi ha més col·lectius i més persones implicades en això de la mobilitat segura: associacions de veïns, policies locals, mossos d'esquadra, professors d'autoescola, mestres, associacions de pares... I cada vegada més, la societat està sensibilitzada per la prevenció. I el més important, Alicia, és que, sigui on sigui que anem, el futur de la mobilitat segura el construïm entre tots!



BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR KUBLI, E. (1993). **Domina la autoestima**. México: Arbol Editorial, S.A. de C.V.
- ANTONS, K. (1986). **Práctica de la dinámica de grupos: Ejercicios y técnica**. (3ª ed.). Barcelona: Herder.
- AZZALI, F.; CRISTANINI, D. (1995). **Programmare oggi. Le fonti, i modelli, le azioni**, Milano: Fabbri.
- AZZALI, F.; et alt. (1995). **La conversazione clinica** (material videogràfic) Mantova. Col. Diddattica Laboratorio Ricerca. Pegaso, studio di ricerca e formazione.
- AIF (Associazione Italiana Formatori). (1992). **Professione formazione**. Milano: Franco Angeli.
- ALONSO, C.; GALLEGO, D.; HONEY, P. (1994). **Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora**. Bilbao: Mensajero.
- ALBERT, L.; SIMON, P. (1983). **Las relaciones interpersonales**. (2ª ed.). Barcelona: Herder.
- ALBERT, L.; SIMON, P. (1983). **Las relaciones interpersonales: Manual del animador**. (2ª ed.). Barcelona: Herder.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1985). "La evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global", a **Acción educativa**, maig, núm. 31.
- ANDREOLA, B. (1998). **Dinámica de grupo**. Santander: Editorial Sal Terrae.
- ANTONS, K. (1986). **Práctica de la dinámica de grupos**. Barcelona: Herder.
- ANZIEU, D. (1997). **La dinámica de los grupos pequeños**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1983). **Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo**. (2a ed.) México: Trillas.
- AYMA GIRALDO, V. (1996) Curso: Enseñanza de las Ciencias: Un enfoque Constructivista. Febrero UNSAAC. Perú: Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco.
- BEAU, D. (1982). **100 fiches de pédagogie des adultes**. Paris: Les Éditions d'organisation.
- BION, W. R. (1991). **Aprendiendo de la experiencia**. México: Paidós.
- BIRKENBIHL, M. (1989). **Formación de formadores**. Madrid: Paraninfo.
- BLANCHET, A.; TROGNON, A. (1996). **La psicología de los grupos**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

-
- BLOOM, B. S. et alt. (1971). **Taxonomía de los objetivos de la educación**. Buenos Aires: El Ateneo.
- BOU, S. (2002). "Motivación en la formación laboral". A PINEDA, P.; **Pedagogía laboral**, (p. 253 – 274). Barcelona: Ariel, S.A.
- BROSTROM, R. (1991). Training stile inventory. A BRUSCAGLIONI, M.; **La gestione dei processi nella formazione degli adulti**. Milano: Franco Angeli.
- CABALLERO, A.; CARRERA, P.; SÁNCHEZ, F.; MUÑOZ, D.; BLANCO, A. (2003). "La experiencia emocional como predictor de los comportamientos de riesgo". **Psicothema**, **15**. (3), 427 – 432.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- CARTWRIGHT, D.; ZANDER, A. (1971). **Dinámica de grupo: Investigación y teoría**. México: Editorial Trillas.
- CASTRO, D.; GIL, L.; PINA, B. (2004). "Formación inicial del profesorado en la UPF: Principios pedagógicos y formas organizativas". **Educator**, **33**, **97 – 111**.
- CIRIGLIANO, G.; VILLAVERDE, A. (2000). **Dinámica de grupos y educación: fundamentos y técnicas**. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- COLL, PALACIOS, MARCHESI. (1992). **Desarrollo psicológico y educación II**. Madrid: Ed. Alianza.
- CONTESSA, G. (1993). **La formazione**. Milano: Città Studi.
- CONTRERAS, J. (2001). **Cómo trabajar en grupo: Introducción a la dinámica de grupos**. Madrid: San Pablo.
- DI BARTOLOMEO, L. (1995). **El perfil del formador de adultos. Notas para un currículum de formación de formadores**. Tesis doctoral dirigida por: Pont, E. UAB. Microfitxes. Biblioteca de Lletres.
- DICCIONARI DE TRÀNSIT (2000). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- DICCIONARI DE LA LLENGUA CATALANA (1983). 15a. reimpressió. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- EGEA CAPARRÓS, A. **El comportamiento humano en conducción: factores perceptivos, cognitivos y de respuesta**. Recuperat el dia 29 de setembre del 2006, a <http://www.um.es/docencia/agustinr/pca/textos/cogniconduc.pdf>.

- ESTEBAN, F. (1998) **Realització d'una escala d'avaluació de la docència a l'ICESB**. Treball d'investigació dirigit per Jordi Segura i Bernal, presentat a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull.
- ESTEBAN, F. (2003). **El factor de riesgo como elemento para el cambio de conducta vial**. A Actas del Congreso Nacional de Educacion y Seguridad Vial. Oviedo.
- ESTEBAN, F. (2004). **Presa de conciencia de les pròpies emocions com a factor de prevenció**. A Actes del III Congrés Internacional sobre Polítiques Europees de Trànsit. Barcelona.
- ESTEBAN, F. (2006). **Otra forma de trabajar en un parque infantil de tráfico**. A VII Jornades Estatals d'Educació Viària. Mollet del Vallès. Recuperat el dia 2 d'octubre de 2006, a http://www.molletvalles.net/fileadmin/Image_Archive/ArxiusMollet/SegCiuatadana/Jornades/09-06_Francesc_Esteban.pdf.
- ESTEBAN, F.; DI BARTOLOMEO, L. (2002). "El profesional de la formación". A PINEDA, P.; **Pedagogía laboral** (p. 275 - 305). Barcelona: Ariel, S.A.
- FLORES GALAZ, M.; DÍAZ-LOVING, R. (2002). **Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales**. Colección Psicología de la Salud. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- FRANCIA, A. (1996). **Dinámica y técnica de grupos**. Madrid: CCS Editorial.
- FRITZEN, S. (1997). **La ventana de Johari: ejercicios de dinámica de grupo, relaciones humanas y sensibilización**. Santander: Editorial Sal Terrae.
- FRITZEN, S. (1998). **70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo**. Santander: Editorial Sal Terrae.
- FROUFE QUINTAS, S. (1998). **Las técnicas de grupo en la animación comunitaria**. Salamanca: Amaru Ediciones.
- GALINDO, A. (2003). **Inteligencia emocional para jóvenes**. (1a ed.). Madrid: Prentice Hall.
- GALINDO, A. (2003). **Kit básico de supervivencia emocional**. (1a ed.). Madrid: Prentice Hall.
- GALINDO, A. (2005). **Cómo sobrevivir en el aula: Guía emocional para docentes**. (1ª ed.). Madrid: Publicaciones ICCE.

-
- GARCÍA, D. (1997). **El grupo: métodos y técnicas participativas**. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- GARDNER, H. (1993). **Multiple Intelligences, the Theory in Practice**. New York: Basic Books.
- GIBB, J. (1985). **Manual de dinámica de grupos**. Barcelona: Editorial Humanitas.
- GILLER, H.; HAGELL, A; RUTTER, M. (2000). **La conducta antisocial de los jóvenes**. Madrid: Cambridge University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1984). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Ediciones Akal.
- GOLEMAN, D. (1996). **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairos, S.A.
- GONZÁLEZ, M. (1997). **Orientaciones teóricas fundamentales en psicología de los grupos**. Barcelona: EUB.
- GONZÁLEZ, M. (1997). **Psicología de los grupos: teoría y aplicación**. Madrid: Síntesis.
- HILGARD, E. R.; BOWER, G. H. (1987). **Teorie dell'apprendimento**. Milano: Franco Angeli.
- HONEY, P.; MUMFORD, A. (1986). **The Manual of Learning Stiles**. Berkshire: Ardingly House.
- IBARROLA, B. (2003). **Cuentos para sentir: Educar las emociones**. (2a ed.). Madrid: Ediciones SM.
- KESSELMAN, H. (1980). **Psicología dinámica grupal**. Madrid: Editorial Fundamentos.
- KIRKPATRICK, D. (1999). **Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles**. (1ª ed.). Barcelona: Epise.
- KNOWLES, M. (1993). **Quando l'adulto impara**. Milano: Franco Angeli.
- LEWIN, K. (1961). **Principi di psicologia topologica**. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- LOBATO FRAILE, C. (1990). **Animación de grupos**. Madrid: CCS Editorial.
- LÓPEZ-YARTO ELIZARDE, L. (1997). **Dinámica de grupos: 50 años después**. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LUFT, J. (1986). **Introducción a la dinámica de grupos**. Barcelona: Herder.
- MASLOW, A. H. (1972). **El hombre autorrealizado**. Barcelona: Ed. Kairós.

- MASSA, R. (1992). **La clinica della formazione**. Milano: Franco Angeli.
- MONTANÉ, J.; MARTÍNEZ, M.; JARIOT, M. (1995) **La prevenció d'accidents de trànsit en la formació del conductor**. Barcelona: Mediterrània.
- MONTANÉ, J.; MARTÍNEZ, M.; JARIOT, M. (1999) **L'educació viària a l'escola. Criteris i pautes d'actuació**. Barcelona: Servei Català de Trànsit.
- MONTORO, L.; ALONSO, F.; ESTEBAN, C.; TOLEDO, F. (2000). **Manual de Seguridad Vial: El Factor Humano**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- MONTORO, L.; CARBONELL, E.J.; SANMARTÍN ARCE, J.; TORTOSA GIL, F. (1995). **Seguridad Vial: del Factor Humano a las nuevas tecnologías**. Madrid: Síntesis
- MORALES PÉREZ, A. (2001). **Dinámicas de grupo: ejercicios y técnicas para todas las edades**. Madrid: San Pablo.
- MUCCHIELLI, R. (1977). **La dinámica de los grupos**. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- ONTORIA, A. (1994). **Mapas conceptuales: una técnica para aprender**. Madrid: Ed. Narcea.
- OSHO (2005). **Emociones: Libres del miedo, los celos y la ira**. (10a ed.). Madrid: EDAF, S.A.
- PÉREZ DE VILLAR RUIZ, M.; TORRES MEDINA, C. (1999). **Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos**. Barcelona: Herder.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1978). **El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social**. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- QUAGLINO, G. P. (1979). **La valutazione dei risultati della formazione**. Milano: Franco Angeli.
- QUAGLINO, G.P. (1985). **Fare formazione**. Bologna: Il Mulino.
- REEVE, J. (1994). **Motivación y Emoción**. (1ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- ROBLES, A. **Estilos de aprendizaje: como seleccionamos la información**. Recuperat el dia 2 d'octubre de 2006 a <http://www.galeon.com/aprenderaaprender>.
- RODRÍGUEZ PARRÓN, M. (2001): **Aportaciones de los predictores de riesgo a la educación vial en la escuela**. Tesis doctoral dirigida per: Montané, J. i Amador, M. UAB. Departament de Pedagogia Aplicada.
- ROGERS, C.R. (1973). **Grupos de encuentro**. Buenos Aires: Amorrortu.

-
- ROGERS, C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- ROGERS, C.R. (1992). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- SASTRE VILARRASA, G.; AMORIN, V. (2003). "Moralidad, sentimientos y educación" a *Educador*, **31**, 47 – 66.
- SCHEIN, E. (1977). "Socialización organizacional y la profesión de la administración de empresas". A: KOLB, D.; [et al.]. *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. Madrid: Editorial Prentice/Hall Internacional.
- SENLE, A. (1999). *Lidere grupos de éxito: herramientas para la dirección de equipos en las organizaciones*. Barcelona: Gestión 2000.
- SERRANOS GARCÍA, G. (1989). *Acción tutorial en grupo*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- SERVEI CATALÀ DE TRÀNSIT. (2004). *Guia d'educació per a la mobilitat segura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- SERVEI CATALÀ DE TRÀNSIT. (2005). *Programar des de la GEMS*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- SERVEI CATALÀ DE TRÀNSIT. (2006). *Anuari estadístic d'accidents a Catalunya. Any 2005*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- SHAW, M. (1994). *Dinámica de grupos: psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- SOLER, J.; CONANGLA, M. (2005). *Tu mateix!*. (1ª ed.). Barcelona: Amat.
- TABASSO, C. A más seguridad mayor inseguridad: La fascinante teoría de la homeostasis del riesgo. *Abramet*. Recuperat el dia 2 d'octubre de 2006 a <http://www.seguridad-vial.com/suscriptores/estudios-especiales/articulos/homeostasis.htm>.
- VIALLET, F.; MAISSONEUVE, P. (1981). *80 fiches d'évaluation*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.
- WILDE, G.J.S. (2001). *Riesgo deseado? El comportamiento humano ante el peligro*. Traducido por: L. Daniel Ramírez. Asociación Mexicana de Higiene y Seguridad. México D.F. (consulta de 10 de juny 2005, a <http://www.darsegu.com>).



servei català de

Trànsit



Generalitat de Catalunya
**Departament d'Interior,
Relacions Institucionals i Participació**