

Com fer formació per a la mobilitat segura



Com fer formació per a la mobilitat segura

Bibliografia de Catalunya. Dades CIP

Esteban, Francesc, autor

[Formació de formadors per a la mobilitat segura]

Com fer formació per a la mobilitat segura.–1a edició

I. Di Bartolomeo, Letizia, autor II. Servei Català de Trànsit. III. Títol

1. Educació viària 2. Seguretat viària 3. Conductors d'automòbils– Psicologia.

4. Professors d'autoescola–Formació

656.1.05:37.03

614.8:656.1

656.13.052-051:159.9

Autors: Francesc Esteban Amat i Letizia di Bartolomeo

Fotografia: Gonzalo Cáceres Dancuart

Dibuixos: Marta Sánchez Uriol, Josep Canet, PrevenControl

Recursos d'il·lustració: FREEPIK

Disseny i maquetació: www.tribustudio.com

Coordinació de la publicació: M. del Mar Morgado Lira

Aquesta publicació es basa en el Quadern de trànsit 4. Formació de formadors per a la mobilitat segura (1a edició setembre de 2007). Es tracta d'una nova edició amb continguts actualitzats i amb la incorporació de noves teories, models i plantejaments.

Generalitat de Catalunya

Departament d'interior

Servei Català de Trànsit

1a edició: desembre 2022

Dipòsit legal: B 23529-2022

Índex general

Introducció	17
<hr/>	
1. Capítol 1: La motivació	23
1.1 Els motius d'un pare: anàlisi de cas	23
1.2 Definició de motivació	25
1.3 Motivació, incentiu i conducta	27
1.4 Motivació intrínseca o motivació extrínseca?	29
1.5 Què ens motiva?	30
1.6 La teoria de les expectatives	32
1.7 La teoria dels moments vitals	33
1.8 La jerarquia de les necessitats de Maslow	35
1.9 La teoria dels tres factors de David Mc Clelland	38
1.10 El lloc de control	42
1.11 Aproximació i evitació	43
1.12 I tu, què en penses?	45
ANNEX 1 Qüestionari PAFAS_60 de valors de vida a la feina	46
<hr/>	
2. Capítol 2: La comunicació	51
2.1 Sessió a l'institut: anàlisi de cas	51
2.2 Comunicar és una necessitat física, psicològica i social	54
2.3. Els esquemes de comunicació	56
2.4. La Gestalt i la percepció	61

2.5. Watzlawick i l'Escola de Palo Alto	62
2.6. Assertivitat i comunicació verbal	64
ANNEX 1 Qüestionari APA42 d'estils de comunicació	72
3. Capítol 3: De què depèn el comportament de les persones?	77
3.1 El problema per excel·lència: com provocar el canvi en les persones?	77
3.2 Els components de la conducta	81
3.3 Les actituds	84
3.4 Els components de l'actitud	87
4. Capítol 4: Les teories actitudinals	91
4.1 La teoria de la comunicació persuasiva	91
4.2 Enfocament de la teoria de camp	93
4.3 Teoria de la dissonància cognitiva	94
4.4 Teoria de l'atribució	98
4.5 Teoria de l'aprenentatge social	99
4.6 La influència cultural	100
5. Capítol 5: Les emocions	105
5.1 Al centre, l'emoció	105
5.2 El nostre cervell	108
5.3 La teoria dels diferents cervells	109
5.4 Emoció i cognició	114
5.5 Però per a què serveix una emoció?	116
5.6 Emocions primàries i secundàries	118
5.7 Ser intel·ligents emocionalment	127
5.8 Neurociència per a educadors i educadores	129

6. Capítol 6: Els hàbits	137
6.1 Els hàbits	137
6.2 Fases del canvi d'hàbits	139
6.3 Classificació de les conductes en funció de si són hàbits o no	141
7. Capítol 7: Com i per què canvia la gent	149
7.1 Aprenentatge i canvi	149
7.2 Classificació dels canvis	150
7.3 Les fases del canvi	152
7.4 El canvi en els grups	159
7.5 El marge de canvi	164
8. Capítol 8: Risc i accidentalitat	169
8.1 Per què la gent té accidents?	169
8.2 El risc	173
9. Capítol 9: Les teories sobre el risc i la seva percepció	179
9.1 Com analitzar els accidents? Les teories del dòmino de Heinrich i la matriu de Haddon	179
9.2 Teories del temps per al contacte	181
9.3 La presa de decisions	184
9.4 Teoria de la utilitat esperada	185
9.5 Teoria prospectiva o de les perspectives	185
9.6 Teoria de l'amenaça-evitació	187
9.7 Teoria de l'acció raonada	189
9.8 Teoria de la conducta planificada	190
9.9 Teoria de l'atribució. El <i>locus of control</i> o lloc de control	191
9.10 Teoria de la dependència i independència de Camp (DIC)	193

9.11 La percepció del risc en el model de risc zero	194
9.12 La teoria homeostàtica del risc (THR) de Wilde	198
9.13 Edat, sexe i percepció del risc	202
9.14 El model jeràrquic de Bötticher i Van der Molen	206
9.15 El model de canvi d'actituds de Montané	208
9.16 Vers un model sistèmic	210
10. Capítol 10: De les teories sobre el risc a les competències de mobilitat segura	215
10.1 El concepte de factor de risc	215
10.2 Tipus de prevenció	220
10.3 Les fases de la prevenció	222
10.4 Dels factors de risc a les competències	226
10.5 Què és una competència	230
10.6 Competències de mobilitat segura: un model de prevenció centrat en la persona	233
11. Capítol 11: Estils d'aprenentatge i perfils de formació	243
11.1 Estils d'aprenentatge	243
11.2 Estils d'aprenentatge de David Kolb	245
11.3 El cicle de l'aprenentatge i la teoria de l'aprenentatge experiencial	246
11.4 Els sistemes de representació mental	248
11.5 Els principals perfils de la persona formadora	251
Annexos:	
I. Qüestionari d'estils d'ensenyament / aprenentatge basat en Kolb	263
II. Qüestionari sobre el propi perfil de persona formadora	267
12. Capítol 12: La metodologia de la formació: el ROA	273
12.1 Com aprenen les persones ?	273

12.2 Tres sessions de formació al casal: anàlisi d'un cas	277
12.3 Un model metodològic per a l'educació per a la mobilitat segura: el ROA	285
12.4 El ROA de la nevera, una analogia didàctica	289
12.5 Aplicació del ROA a les sessions de formació al casal	292
ANNEX. Fitxa resum 1.	294
ANNEX. Fitxa resum 2.	301
ANNEX. Fitxa resum 3.	304
13. Capítol 13: La transmissió de conceptes	309
13.1 Definició de conceptes	309
13.2 Anàlisi d'un coneixement	311
13.3 Què són els mapes conceptuals?	313
13.4 Anàlisi d'un concepte	317
13.5 Com neix i com es desenvolupa un concepte?	318
13.6 Com s'aprèn un concepte?	321
14. Capítol 14: Mètodes a l'abast de la persona formadora	331
14.1 L'elecció del mètode	331
14.2 Classificació i explicació dels mètodes	337
14.3 Exemple de programació	369
15. Capítol 15: Dossier de mètodes a l'abast de la persona formadora	373
16. Capítol 16: L'avaluació	401
16.1 L'avaluació i l'escola	401
16.2 El vell model escolar d'avaluació	403
16.3 A la recerca d'un model avaluatiu diferent	405
16.4 Com avalua la persona formadora?	406

16.5 Quan s'avalua? Moments de l'avaluació	408
16.6 Objectes d'avaluació	408
16.7 Per què s'avalua?	411
16.8 Qui avalua?	412
16.9 El pla d'avaluació	412
16.10 Com s'avalua?	416
17. Capítol 17: La planificació de la formació: de les competències a l'aula	425
17.1 On volem anar?	425
17.2 Els objectius de la programació	427
17.3 Els valors dins la planificació estratègica de l'educació per a la mobilitat segura	429
17.4 El filtre de les competències	432
17.5 Del rol en la mobilitat i els nivells als exemples de conducta	434
17.6 Els continguts a treballar	437
17.7 La programació	437
ANNEX 1. Guia pràctica per a la compilació dels objectius didàctics a partir de la classificació de Bloom	448
Conclusió: La història d'en Pol i l'Àlícia	455
Bibliografia	475

Presentació

Som en una societat diversa en què convivim persones d'edats, gèneres, cultures i pensars diferents. Cadascuna té la seva perspectiva, la seva manera d'interpretar el món, però hi ha uns objectius que compartim: la necessitat de preservar la vida i la salut.

L'espai públic i les interaccions que s'hi desenvolupen han de tenir en compte aquests objectius. Per això volem un entorn de qualitat, saludable, sostenible i segur. Per aconseguir-lo necessitem espais pacificats, marcs normatius adients i vehicles millors. Però no n'hi ha prou, cal que els objectius de preservar la vida i la salut siguin compartits per tots els actors, des de la ciutadania, passant pels agents socials, les empreses i professionals, i la mateixa Administració.

El Servei Català de Trànsit treballa amb tots i cadascun d'aquests actors per lluitar contra la sinistralitat viària, desenvolupant o promovent polítiques de seguretat que protegeixin tots els col·lectius, especialment els més vulnerables.

Com a estratègia de seguretat, és fonamental impulsar l'aprenentatge de la mobilitat segura i sostenible. Per fer-ho, es requereix la participació de molts i moltes agents que eduquen als centres docents, a les policies, a les escoles de conducció, al lleure infantil i juvenil, a les empreses, als casals i centres cívics i a altres àmbits.

Però no només es tracta de ser moltes persones o treballar en molts entorns. Hem de saber quina és la nostra voluntat i què hem de fer per aconseguir els nostres objectius. Volem que les persones es plantegin la mobilitat d'una manera diferent. Per tant, volem un canvi.

Aquest llibre s'adreça a totes les persones que treballen en l'educació per a la mobilitat segura i sostenible i els ofereix elements de reflexió, perspectives teòriques, propostes metodològiques... En realitat, es tracta d'un document útil per a formadors i formadores de qualsevol àmbit professional que cregui en la formació per al canvi.

No és un document nou. Es basa en el manual *Formació de formadors per a la mobilitat segura*. Però precisament som en una societat dinàmica, que evoluciona i que aprèn. Per això calia que el nostre manual també evolucionés.

Us convido a reflexionar, aprendre i canviar amb nosaltres per aconseguir una mobilitat millor, més segura, sostenible i saludable.

Ramon Lamiel Villaró

Director del Servei Català de Trànsit

Introducció

En aquest capítol introduïrem el concepte de mobilitat segura i sostenible i parlarem de la transició de l'educació viària des dels seus inicis cap a un model pedagògic de prevenció centrat en la persona. Es tracta d'una breu introducció que obre la porta a reflexionar i a integrar diverses aportacions de la psicologia i la pedagogia en el model d'educació que es tracta en aquest llibre.

L'actualitat del tema

La seguretat és una preocupació important per a la societat en el seu conjunt. Els controls en els aeroports, les mesures de prevenció de riscos a l'oci nocturn, la vigilància de la salut, la prevenció de riscos laborals, la protecció del medi ambient i el consum d'aliments ecològics i saludables en són proves d'àmbits diferents.

En el món del trànsit, la seguretat ha esdevingut una de les prioritats estratègiques dels estats, i són moltes les iniciatives que hi aposten fermament a molts països.

Cada cop hi ha més consciència del cost que comporten els sinistres de trànsit. Les estadístiques de víctimes mortals i greus no acaben de reflectir el que hi ha darrere de les xifres: noms i cognoms, famílies i dolor, que com a societat no ens podem permetre. La importància de la sensibilització, especialment pel que fa als col·lectius vulnerables, en la percepció tant de la pròpia seguretat com de la dels altres, és fonamental. El comportament humà segueix sent el factor clau tant pel que fa a la prevenció en situacions de risc, com a l'establiment de conductes segures en l'entorn viari.

D'altra banda, el sistema de mobilitat actual no és sostenible, tant pel consum energètic com per l'emissió de contaminants. Malgrat el canvi que han suposat les energies renovables i l'aparició de mitjans de transport més sostenibles, queda molt a fer fins a trobar un nou model més respectuós amb el medi ambient.

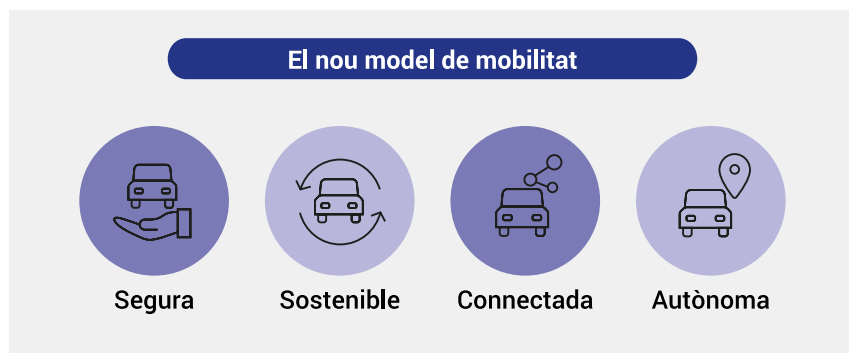
La situació actual que tenim en el trànsit és problemàtica i complexa. Afortunadament la millora de les carreteres, la pacificació d'entorns urbans, la gestió i el control del trànsit i el disseny dels vehicles, contribueixen a la seguretat viària. A més, cal fer canvis en els patrons culturals de pensament i de conducta de les persones.

A Catalunya des de fa molt de temps es lluita intensament per reduir els sinistres

viaris. Des del Servei Català de Trànsit es continua treballant per assolir els objectius marcats per la Unió Europea i alineats amb la Visió Zero d'arribar a l'horitzó de l'any 2050 sense víctimes mortals ni ferits greus amb seqüeles per a tota la vida. Facilitar la convivència i la seguretat entre els usuaris dels diferents mitjans de transport que conflueixen en l'espai públic, potenciar una mobilitat segura, sostenible i respectuosa amb el medi ambient i la salut de les persones i impulsar la mobilitat activa són objectius clau del Servei.

També és prioritari el desenvolupament i la implantació de les noves tecnologies aplicades a la indústria de l'automoció, a les infraestructures viàries i als sistemes d'informació i gestió del trànsit, amb la voluntat d'aconseguir la transició cap a una mobilitat cada cop més connectada i autònoma.

El Pacte Nacional per a la Mobilitat Segura i Sostenible (PNMSS) és el document que marca l'estratègia catalana en mobilitat segura i sostenible per a la propera dècada, pretén gestionar la transició cap a una mobilitat més segura, sostenible i compromesa amb el canvi climàtic que permeti la consecució dels objectius de Visió Zero de l'any 2050. Vol donar resposta i afrontar els reptes i oportunitats, tant actuals com futurs, en l'àmbit de la mobilitat.



Aquestes directrius són totalment compatibles i en la línia del model de prevenció centrat en la persona que trobareu en el llibre, així com amb les competències de mobilitat segura en què es fonamenta.

Per aconseguir un nou model de mobilitat segura i sostenible, cal un canvi cultural que la faci possible. Per això, cal plantejar-se què motiva l'ésser humà, com conviu, comunica, aprèn i com canvia de mentalitat. Aquesta és la base del model educatiu que es desenvolupa en aquest llibre.

De l'educació viària a la mobilitat segura i sostenible

Quan parlem del factor humà, l'educació és converteix en un aspecte determinant per aconseguir un canvi d'actitud.

L'educació viària té una llarga trajectòria al nostre país. Al llarg dels anys, s'ha adaptat als canvis produïts a la societat tant per la incorporació de nous models de mobilitat, com en l'àmbit educatiu actualitzant els mètodes formatius utilitzats.

Al principi es tractava d'explicar a la ciutadania, sobretot als petits, què calia fer, quines eren les normes i els senyals de trànsit que s'havien de respectar. Es treballava des del supòsit que si s'explicava el que s'havia de fer, la gent ho faria.

Els educadors i les educadores en mobilitat segura, conscients de l'elevada sinistralitat, van veure que calia anar més enllà. No n'hi havia prou amb què la gent sabés una determinada cosa, sinó que calia que la fes. Aleshores va començar la preocupació per les conductes incíviques, insolidàries, etc. i això va provocar un canvi de perspectiva pedagògica: actuar sobre les actituds per canviar les conductes.

S'ha anat desenvolupant aquest model pedagògic diferent, que facilita a la ciutadania la creació, l'augment i la consolidació d'unes conductes més segures i saludables. La persona, a través de la consciència i l'anàlisi, és el centre generador del propi canvi.

En definitiva, es tracta d'entendre el perquè les persones tenim determinats comportaments en situacions del trànsit i què és el que influeix en la presa de decisions en qualsevol dels rols de mobilitat en què s'actua: conductor, passatger o vianant.

El Servei Català de Trànsit aposta per un model educatiu centrat en la persona que tingui en consideració l'adquisició de conceptes, d'habilitats i el canvi d'actituds, sense oblidar el paper fonamental que tenen les emocions en l'àmbit de la mobilitat.

Hi ha molts agents socials que participen en aquest model de prevenció d'accidents, com per exemple els monitors i monitores de les policies locals i dels

Mossos d'Esquadra, el professorat de formació viària, els i les mestres, els educadors i educadores de lleure, les associacions de víctimes i diverses entitats, com ADEVIC.¹

Aquest llibre vol servir com a marc teòric i pràctic per a aquelles persones que es dediquen a fer accions d'educació per a la mobilitat segura (EMS) amb l'objectiu que els pugui servir de consulta i acompanyament en la seva tasca educativa. En les pàgines següents, trobareu les bases d'aquest model de canvi elaborat des de la perspectiva de la gestió per competències seguint les tendències pedagògiques actuals.

Reflexionar sobre com ens comportem i per què actuem de determinada manera en diferents situacions ens ajudarà a entendre la necessitat de canvi de les nostres actituds i com des de l'educació per a la mobilitat segura podem contribuir a l'establiment d'unes conductes més segures i sostenibles al llarg de tota la vida.

¹ Associació per al Desenvolupament de l'Educació Viària a Catalunya.

Capítol 1

La motivació



El capítol reflexiona sobre per què la gent actua d'una manera determinada i ofereix respostes des de diferents teories psicològiques. Un qüestionari auto-correctible permet adonar-nos de què ens motiva. També s'exemplifiquen situacions d'aula per veure com la formació ha de partir de les necessitats del grup per ser eficaç.

1.1 Els motius d'un pare: anàlisi de cas

Imaginem la situació següent:

«Són dos quarts de nou 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 home 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 home per seguir aquesta conducta... Sembla una persona seriosa, respectable, probablement és molt responsable en la seva feina, i es deu considerar un bon ciutadà, amb conductes cíviques, ben informat, i bon pare de família...».

Abans de seguir, us proposem que penseu els motius que porten a aquesta persona a comportar-se així, 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 un familiar a l'hospital. Potser travessar el carrer d'aquella manera era per a ell una qüestió de vida o mort, transcendental, no ho sabrem mai.

LLISTA DE POSSIBLES MOTIUS DEL PARE PER TRAVESSAR AMB EL NEN	
Motius a favor:	Motius en contra:
Arribar puntual a l'escola del nen.	La seguretat del pare i el nen.
Arribar puntual a la feina.	L'exemple que vol donar al seu fill.
Amenaça de perdre la feina.	...
No perdre l'avió.	
...	

Ens sentim motivats i motivades 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 la sanció per arribar tard a la feina.

LLISTA DE POSSIBLES MOTIUS DEL PARE PER TRAVESSAR AMB EL NEN		
	Motius a favor:	Motius en contra:
Motivació d'aproximació	Arribar puntual a l'escola del nen.	L'exemple que vol donar al seu fill.
	Arribar puntual a la feina.	
Motivació d'evitació	Amenaça de perdre la feina.	La seguretat del pare i el nen (evitar accident).
	No perdre l'avió.	

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

Probablement, els motius d'aquesta persona eren legítims i suficients. Ha escollit 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 percebre 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*. La motivació és interna i invisible des de fora perquè els nostres motius són interns. Podem percebre la conducta de les persones, però no podem veure directament quines són les seves motivacions.

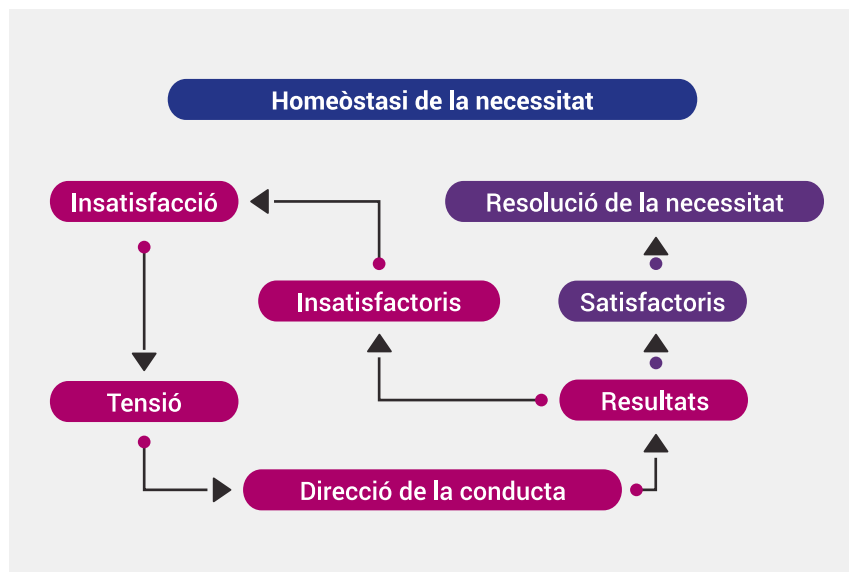
Com que la motivació és interna al subjecte, no és possible motivar ningú. Només podem tractar d'*encertar* quina és la seva motivació i *incentivar-la*. De fet, motivar no és més que oferir *motius* per tal que les persones desenvolupin un comportament determinat.

MOTIVAR
Recorda...
No es pot motivar ningú. Només podem incentivar conductes en relació amb les necessitats de les persones.
Motivar = donar motius
La motivació és interna

Sovint algunes persones veuen raons molt clares per fer una acció i no entenen per què les altres no la fan igual. Això es degut al fet que les 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 les persones i què pot fer que es *moguin*.

Podem imaginar la motivació com una tensió que posa en moviment l'organisme per tal de satisfer una necessitat i que fins que aquest no la redueix no es recobra l'equilibri. És un impuls intern, alguna cosa que busquem, que volem aconseguir i que ens impulsa a l'acció. En la mesura que sentim insatisfacció necessitem fer accions per reduir aquesta tensió. La insatisfacció és la tensió que experimentem quan estem en una situació no satisfactòria. Per tal d'evitar-la fem accions que la redueixin.



Si els resultats d'aquestes accions són satisfactoris, la tensió s'alleuja o desapareix, mentre que si són insatisfactoris, es manté. La motivació és l'impuls que ens mou a l'acció. Per tant, si no hi ha acció, vol dir que una situació o un element no és prou motivador per a un individu en aquell moment (en un altre moment ho podria ser). Per exemple, moltes persones comencen a estudiar quan se n'adonen que els exàmens estan a prop, perquè pensen que o comencen a estudiar o suspenen (motiu).



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 que genera una expectativa i ens activa a fer una conducta que ens hi apropa.

El resultat de la conducta ens acosta o ens allunya de la situació anticipada, de tal manera que si el resultat és positiu augmenta 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 arribant amb la paella a la taula, amb tota la família expectant i cridant quina bona pinta que té, 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 de tota la colla... i en canvi el que ens diuen és que l'una prefereix una hamburguesa, l'altre que a la paella li falta sal, etc.”

Si el que buscàvem era l'aprovació de la família, i sembla que això no ho hem aconseguit, és probable 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 quan tinguem ocasió.



De tota manera, aquesta situació no ha afectat la nostra motivació, sinó que amb les seves lloances s'incrementen les probabilitats de tornar a repetir 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.

Passa el mateix quan estudiem. Si un esforç a l'hora d'estudiar no es materialitza en un millor resultat, és probable que no tornem a fer aquest esforç.

Un estímul 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 (motivació), això ens farà molta il·lusió, 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.

MOTIVACIÓ, INCENTIU I CONDUCTA				
Motivació	+	incentiu	=	conducta
Gana	+	truita	=	menjar
Ganes de jugar	+	pilota	=	joc
Gana	+	pilota	=	???

En el trànsit succeeix el mateix. Per exemple, si la persona que acompanya a la que condueix li diu que si beu no anirà amb ella (incentiu), el desig d'estar amb l'altra (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 intrínseca o motivació extrínseca?

Reprenent l'exemple de la persona que cuina, pot tenir motivacions diferents segons si li agrada o no cuinar. És possible que no li agradi cuinar però que ho faci perquè la família estigui contenta. En aquest cas, la seva motivació necessita d'un incentiu que la reforci, potser l'aprovació de la família, per exemple. En canvi, si li agradés cuinar, no necessitaria l'aprovació externa.

En el primer dels dos casos la **motivació és extrínseca** (és a dir, que la font de la motivació està fora de la persona), mentre que en el segon parlem de **motivació intrínseca** (és a dir, que els motius que tenim no depenen de les altres persones, són interns).

La motivació intrínseca és més potent i perdura en el temps, mentre que l'extrínseca, un cop aconseguit l'objectiu, deixa de ser motivant.

Posem-ne un exemple clàssic referit a la seguretat viària.¹

Als Estats Units dels anys 70, era un problema aconseguir que la gent es posés el

¹ Citat per REEVE, JOHN MASRSHELL, 1999, "Motivación y emoción", McGraw-Hill.

cinturó de seguretat. Les campanyes publicitàries a favor de l'ús del cinturó feien pujar-ne l'ús a penes una dècima (del 17,1 al 17,2). A la Universitat de Virgínia, es va posar en acció un programa anomenat "la loteria del cinturó de seguretat". La idea era que els i les policies del campus apuntessin la matrícula de totes aquelles persones que duïen posat el cinturó de seguretat. Les matrícules apuntades entraven en un sorteig setmanal de 10 premis de valor entre 20\$ i 450\$. En el temps que durà aquesta acció, s'incrementà la conducta d'un 16,6% a un 25,8%. El problema va ser que quan es va acabar l'acció hi va haver un retorn a la conducta original. És a dir, la motivació extrínseca (els diners rebuts si et tocava la "loteria") només incrementa la conducta quan hi ha l'incentiu. Quan aquest desapareix, la conducta no es manté.

És per això que la millor motivació, aquella que funciona més a llarg termini, és la intrínseca, és a dir, la que té a veure amb les motivacions (motius) internes del subjecte.

1.5 Què ens motiva?

En el procés de formació passa el mateix, si una acció formativa no és motivadora es genera una conducta passiva del tipus «per aquesta orella m'entra, per aquesta altra em surt». Per fer que una acció sigui motivadora cal que encaixi amb les necessitats i els interessos de la persona destinatària. 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».²

Per exemple, si considerem l'anglès com una assignatura que cal aprovar, més que no pas com un idioma que cal aprendre, n'aprenem poc. En canvi, en unes colònies en anglès, la motivació de comunicar-se amb la resta del grup 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.

Si volem saber si un determinat estímul és motivador (és a dir, si actua com incentiu) hem de mirar si genera o no una conducta, perquè és la tendència a generar conducta la que defineix si un estímul és *motivador* o no.

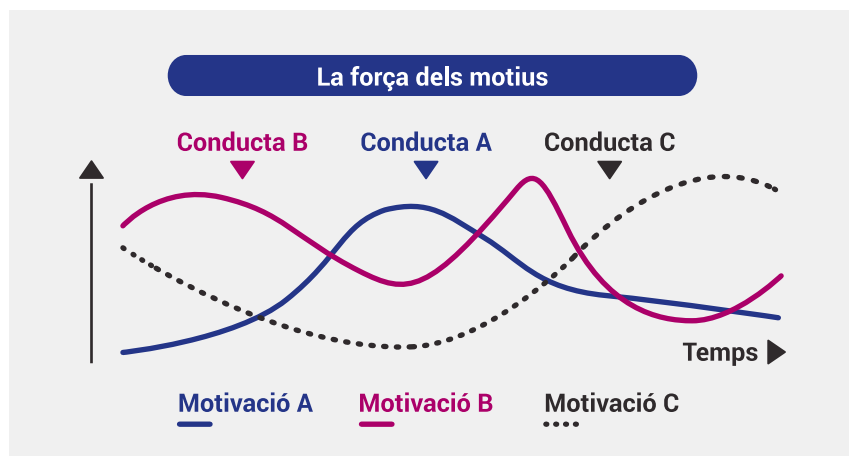
² Bou, S: "Motivación en la formación laboral", pàg. 258, a Pilar Pineda (coord.), *Pedagogía laboral*. Barcelona: Ariel, 2002.

En la vida real no només tenim un estímul que ens *motiva*, sinó que hi ha diferents elements motivacionals que ens afecten i que generen, en més o menys grau, conductes diferents. Per exemple, podem estar *motivats* o *motivades* per posar-nos el casc per anar amb bicicleta, però si les altres persones no se'l posen potser acabem fent el mateix que elles, pel fet que ens motiva més la consideració de la resta del grup que la necessitat d'autoprotegir-nos.

Vegem l'exemple següent:

«Diumenge al vespre. Després de sopar. Tens la panxa plena i mires una pel·lícula des del sofà. Tens una mica de son (motivació C), però et pesa més la consciència que has d'acabar de preparar la sessió de demà dilluns (motivació B) i et poses a escriure (conducta B). Vas veient que avances prou de pressa i això et calma l'angoixa (satisfacció de la motivació B). Veus la foto de la teva xicota o del teu xicot, recordes, sospires (motivació A), i tot i que tractes de seguir llegint les línies següents, no et treus del cap la seva imatge i decideixes trucar-li (conducta A). Després d'una estona de xerrar al telèfon (satisfacció de la motivació A) et van tornant les ganes –o la pressió– d'escriure la programació (motivació B), fins que penges el telèfon i et poses a escriure una altra vegada (conducta B). Al cap d'una estona veus que més o menys saps què fer (satisfacció de la motivació B) i et comences a sentir amb son (motivació C), fins que arriba un moment que decideixes que ja n'hi ha prou i te'n vas a dormir (conducta C).

Quan ets al llit i t'estàs adormint, et ve al cap un dubte sobre un dels continguts de la sessió (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...».



Un altre exemple seria el d'aquelles persones que tenen un estil de conducció tranquil i que circulen de manera calmada i segura en el seu dia a dia. No obstant això, en un dia concret les presses d'arribar al lloc de destinació, o els nervis davant d'una situació, poden fer que la conducta final sigui una altra, perquè hi ha altres factors externs que hi intervenen.

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 ens centrarem en quatre de clàssiques: la teoria de les expectatives, la teoria dels moments vitals, la teoria de les necessitats de Maslow, la teoria dels factors motivacionals de McClelland i una de síntesi (la roda de motius de Beatriz Valderrama).

1.6 La teoria de les expectatives

Una persona tendeix a actuar d'una determinada manera en funció de l'expectativa que tingui respecte a un resultat determinat que obtindrà d'aquella conducta i de com sigui 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 per les altres persones. Els nens i les nenes, a vegades, tendeixen a donar la resposta que creuen que la persona adulta vol sentir més que no pas a dir el que veritablement pensen.

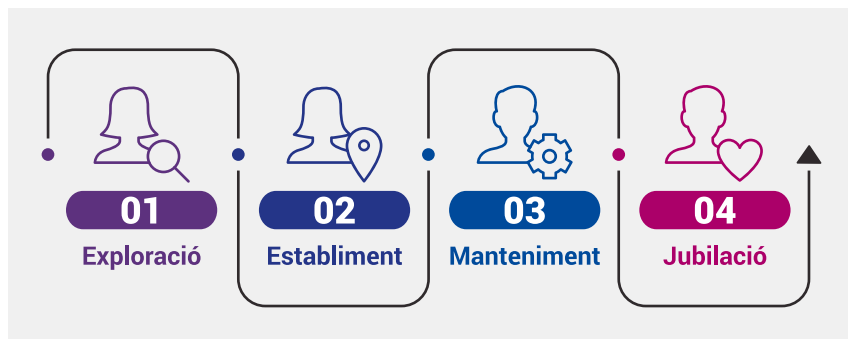
Igualment, tendim a tractar d'ajustar-nos a les expectatives que les persones del voltant tenen de nosaltres. Per exemple, si quan fem ximpleries veiem que captem la atenció, tendirem a incrementar aquesta conducta.

Si com a vianants travessem un pas de vianants regulat per semàfor en vermell és perquè tenim l'expectativa d'estalviar temps i energia. Com més pressa tinguem, si no hi intervenen altres factors, més probable és que travessem en vermell.

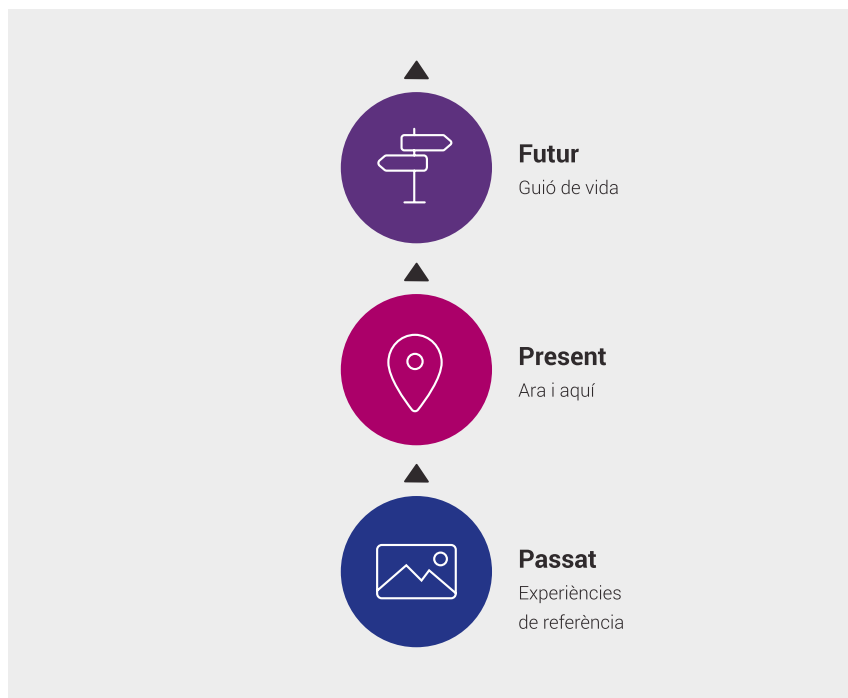
1.7 La teoria dels moments vitals



La teoria dels moments vitals planteja que la motivació també té a veure amb els moments o etapes de la vida: 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 pagariem per treballar, i on l'objectiu personal és aclarir quins són els propis interessos. Aquesta situació dona 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 el cas de la gent gran, per exemple, les experiències de referència pesen molt més que el guió de vida, mentre que durant l'adolescència passa just el contrari.



Aquesta teoria ens ensenya, per exemple, la dificultat de canvi associada a les persones grans, quan el que els demanem va en contra de les seves experiències de referència. La gent que ha conduït molt durant una llarga etapa de la seva vida sense dur el cinturó de seguretat és més resistent a cordar-se'l de gran, ja que les seves experiències de referència van en contra de la proposta.

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 les persones i que això ens genera necessitats de manera continuada.

Aquestes necessitats no neixen casualment, sinó que s'organitzen de forma jerarquizada, de 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 és el concepte d'homeòstasi, la tendència del cos al manteniment de l'equilibri i de l'estabilitat interna, i el segon fa referència a la intel·ligència natural del nostre cos que, si l'escoltem i no fem cas de factors externs, sap escollir allò que realment necessita.

Maslow afirma que la gana és una necessitat bàsica, però 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 venen 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.

La sensació de seguretat que perseguim es refereix principalment a la necessitat de sentir protecció, 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 estable, a anar a una escola ja coneguda... Tenir una llar i la hipoteca pagada són aspectes que tenen a veure amb aquesta necessitat.

c) La necessitat de pertinença i afecte

Aquesta necessitat està relacionada amb donar i rebre afecte, sentir la vinculació amb el nostre entorn, integrar-se en un grup, tenir amistats, parella, estimar i sentir l'estima de les altres persones.

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.

d) La necessitat de valoració, respecte i reconeixement

La majoria de les persones necessiten sentir-se valorades i apreciades de manera estable. Aquesta valoració es refereix tant a l'opinió que desitgen tenir d'elles mateixes (autorespecte, autovaloració), com a l'opinió que volen que tinguin d'elles. Aquestes necessitats es poden dividir en **dos grups diferents**:

- L'un de necessitat de suficiència, eficàcia i confiança davant del món, 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 a l'individu a adquirir comportaments neuròtics i agressius.

Per tal d'obtenir el reconeixement social (és a dir, el reconeixement que ens donen les altres persones), l'individu tendeix a utilitzar mitjans o objectes que donin una certa idea del que val, de la seva importància. És per això que els i les adolescents, en fase de reelaboració de 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 sentim que som, 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 quan la pressió del grup altera la conducta viària dels nois i les noies.

1.9 La teoria dels tres factors de David McClelland

Per tal d'analitzar la teoria dels tres factors de McClelland, 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 McClelland i planteja preguntes que fan referència als valors personals, ja que les eleccions que fa una persona estan relacionades amb el que la motiva.

Abans de seguir llegint, fes el qüestionari. Quan l'hagis acabat, torna aquí i continua la lectura.

No sempre ens motiva el mateix ni de la mateixa manera. És per això que si es respon a aquest qüestionari en diferents moments, es pot obtenir una puntuació diferent, tot i que la tendència general sigui la mateixa.

Segons McClelland, els motius són una contínua preocupació per arribar a un estat o a una situació que impulsa, selecciona i dirigeix els nostres comportaments. Els resumeix en tres 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

Motivació d'afiliació

Motivació de poder

Malgrat que totes les persones tenim, evidentment, totes les motivacions, tendim a tenir-ne una que predomina per sobre de les altres. Conèixer el propi perfil motivacional ens pot ajudar a entendre per què prenem determinades decisions.

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

- Establir objectius que suposin un repte.
- Assumir riscos calculats.
- Assumir responsabilitats de forma personal.
- Buscar la crítica constructiva.
- Escollir treballar amb professionals abans que amb amistosats.

Probablement, és gent que calcula quant triga a desplaçar-se, planifica el viatge i tendeix a voler controlar els riscos.



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

- Necessitar mantenir-se en contacte amb altres persones.
- Conservar les amistats.
- Valorar el clima dels grups.
- Evitar la soledat.
- Escollir per treballar una amistat abans que una persona experta.
- Aconsellar i buscar la conciliació de manera efectiva.

Les persones amb un perfil alt d'afiliació prefereixen anar amb el seu grup més que preocupar-se per arribar a algun lloc. Poden ser influenciables per l'entorn, però també mostrar-se solidàries.



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

- Ajudar i donar suport al seu entorn sense que aquest ho sol·liciti.
- Fer accions per controlar les altres persones.
- Expressar les seves emocions de forma contundent.
- Influir sobre la gent perquè aconseguixin resultats.
- Voler participar en les estructures de poder de les organitzacions.
- Buscar, retenir i utilitzar la informació.

Aquestes persones poden manifestar la seva voluntat de poder a la carretera amb un cotxe gran, o fent avançaments, però també poden decidir tenir un comportament modèlic per influir en els altres.



La teoria de McClelland 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 influència i l'assoliment són principis que els éssers humans segueixen.

En el trànsit, aquestes motivacions tant poden jugar a favor com en contra de la seguretat viària. La motivació de poder es pot manifestar, per exemple, a voler posseir un vehicle millor que el de les altres persones o en el desig de sortir primer en cada semàfor i d'arribar abans que la resta. Però també podria ser la realització d'una xerrada de sensibilització per a la prevenció d'accidents. La motivació d'assoliment la podem trobar tant en el fet d'escollir el transport públic per ser més sostenible com en la pràctica de la conducció esportiva. La motivació d'afiliació, per exemple en el cas del jovent, tant pot fer que pugin al cotxe d'una persona que condueix beguda com acompanyar en taxi algú del grup que ha consumit alcohol en excés.

1.10 El lloc de control

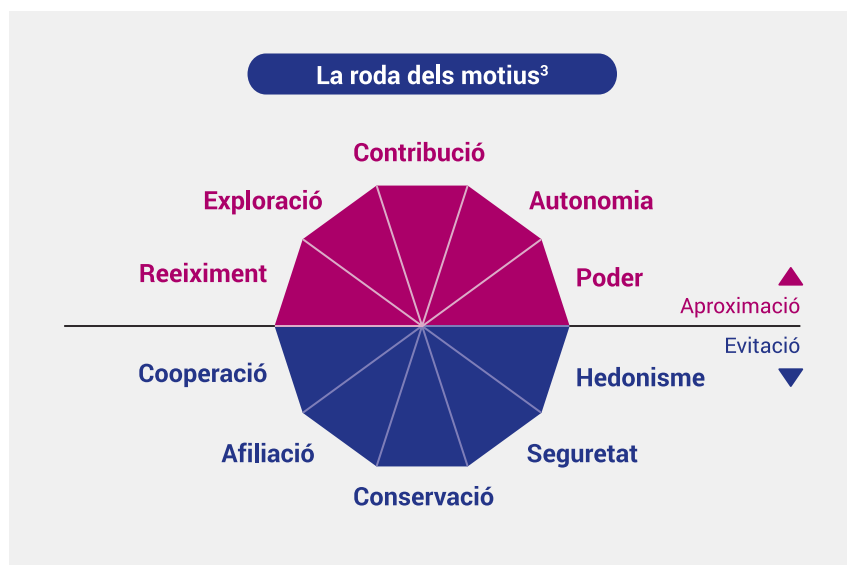
De teories de la motivació, n'hi ha moltes. De fet, la majoria de professionals de la psicologia n'han dit alguna cosa, sobre la motivació. Un possible criteri per agrupar-les seria **el lloc de control** de l'ésser humà. Així, alguns professionals tendeixen a considerar que l'ésser humà funciona preferentment per premi i càstig, que és molt influenciable i que, en general, tendeix a fer les coses per pressió externa (**control extern**). D'altres, en canvi, creuen que la persona fa les coses preferentment perquè hi creu, 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, una tercera perspectiva defensa 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. Finalment, una última opció diu que tendim a funcionar des del control extern, però que podem aprendre a funcionar des del control intern.

El terme **lloc de control** fou definit pel psicòleg Julian Rotter (1966) com a part de la teoria de l'aprenentatge social, i aplicat al camp de la salut per Wallston i DeVellis (1978), de manera que suggereixen que les persones amb control intern es responsabilitzen més de la seva salut, mentre que les que tenen control extern atribueixen les malalties i els accidents a l'atzar o a d'altres factors externs.

Si apliquem la teoria del lloc de control a la mobilitat segura, podríem dir que les persones que tendeixen al control extern, per exemple, disminuiran la velocitat per evitar una multa i les que tendeixen al control intern la disminuiran per adaptar-se als seus propis valors o perquè perceben el risc de la situació. Com que el lloc de control és educable (si més no, parcialment), com a persones educadores ens toca decidir si volem formar en el control intern o en el control extern.

1.11 Aproximació i evitació

El nostre comportament està motivat per a l'obtenció d'alguna cosa o per evitar-ne una altra. Així, per exemple, un o una estudiant pot fer els deures per evitar un suspens (o la bronca a casa!). També pot ser perquè vol treure bona nota (o perquè li han dit que si treu bona nota li compraran un patinet elèctric). Beatriz Valderrama (2018) ens fa un resum dels diferents motius d'aproximació i d'evitació que resumeixen prou bé les teories motivacionals vistes fins al moment. En paraules seves, són cinc motius d'aproximació i cinc d'evitació que modulen o contraresten l'expressió del motiu oposat.



³ VALDERRAMA, B. (2018) "La rueda de motivos: hacia una tabla periódica de la motivación humana" a *Papeles del psicólogo*, 2018, Vol. 39

La definició d'aquests deu elements, contraposats entre ells, seria la següent:

APROXIMACIÓ		EVITACIÓ	
Reeiximent	Preferència per superar reptes, aconseguir èxit professional i assolir criteris d'excel·lència elevats.	Hedonisme	Preferència per estalviar esforços i tensions, evitant sacrificar el propi benestar per perseguir fites.
Exploració	Interès per la novetat i la varietat, buscant aprendre i descobrir noves maneres de fer les coses.	Seguretat	Preferència per mantenir estabilitat en l'entorn, evitant els canvis i la incertesa.
Contribució	Desig d'ajudar les altres persones, i tenir un impacte positiu en les seves vides. Contribuir a la societat.	Conservació	Desig d'autoprotègir-se, guanyar diners i conservar els béns materials.
Autonomia	Preferència per ser independent, seguir els propis criteris i prendre decisions individualment.	Afiliació	Preferència per estar amb altres, formar part d'un grup i sentir la seva acceptació.
Poder	Desig de dirigir, competir i guanyar, ascendir, rebre admiració, tenir popularitat i prestigi.	Cooperació	Desig de mantenir relacions igualitàries, evitant la iniquitat, la rivalitat, la distància i l'abús de poder.

1.12 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 la formació:

Som més de control intern o de control extern? La gent fa les coses perquè hi creu o perquè si no 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) o 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? Li estem donant "motius" o incentius?

Si la gent percep el risc, canviarà de comportament, o és millor augmentar les sancions? En la formació, 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 actuï tan automàticament? Què motiva cada grup d'edat? Què és el que esperen les persones que participen en una formació? Què hem de fer a l'aula per utilitzar correctament les motivacions de tothom i facilitar el canvi? Què hem de fer perquè cada participant i la seva motivació sigui protagonista de la formació?

ANNEX 1

Qüestionari PAFAS_60 de valors de vida a la feina⁴

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. Trac-teu 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 les amistats.	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 meva manera.	AF	Una feina on pugui treballar amb bona gent, preferentment si són amistats.
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/a.	AS	Una feina on m'avaluïn 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 de prestigi.	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 meva 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 del meu treball en les altres persones.
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 la gent m'aprecii.	PO	Una feina on sigui important en la companyia.

⁴ Qüestionari elaborat per F. Esteban.

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

- 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 pràctic, ens plantejarem què vol dir comunicar per formar. Uns exemples de percepció ens permetran conèixer la teoria de la Gestalt sobre la comunicació, on veurem que una cosa és el que volem dir i l'altra que s'entengui el missatge. L'Escola de Palo Alto ens explicarà que en la comunicació, la relació entre les persones és més important que el contingut del missatge. Per acabar, un qüestionari d'assertivitat ens permetrà veure en quina mesura som persones assertives i discutir sobre 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. El bidell 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, que 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.



La boca m'ha quedat oberta, esbatanada.

El professor ve cap a mi i em saluda somrient. Jo, encara desconcertada, li responc amb monosíl·labs. Després d'un parell de minuts, el professor 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 meva 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. Estic confosa i començo a fer un discurs intel·ligible. Obro la bossa i agafo l'agenda. Miro 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 meva ànima d'almogàver es desvetlla. L'adrenalina em comença a córrer pel cos, i sento soroll de tambors que m'inflamen les orelles. Abans d'agafar la destrat i cridar "desperta ferro!" recordo que soc 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 reunions, 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. Fa cara de pomes agres i mastega nerviosament un xiclet. Decideixo, prudentment, no dir-li res.

La meva mirada es passeja per la sala. Veig l'administrativa 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-hi. Mentre m'aproximo al seu despatx, vaig pensant en totes les coses que he hagut de fer per venir avui a l'Institut. L'esbronic que m'he emportat del meu cap per fer-li canviar el que tenia previst. Aquest record em va despertant un rau-rau a la panxa. Agafo aire i entro, tota enfurismada, al despatx de l'administrativa.

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 vam 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 meva respiració s'ha calmat, i la meva veu, fosca i forta, 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 que per sort hi ha gent sensible com ella, però tot d'una torno a recordar que he perdut el matí sencer per culpa seva. Recolzo els braços a la taula, m'apropo a ella i, amb la meua millor veu d'autoritat, li dic:

– Per cert, li volia dir... – ella se sorprèn del canvi de to de veu, però sobretot del fet que he passat a utilitzar el “vostè” – que 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 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, Carla, 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 vam parlar dilluns i, per tant, el proper dijous és avui!

– Però, Carla, 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 confosa. M'assec a l'altre costat de la taula de l'administrativa, 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 la culpable de la situació? La Carla? L'administrativa?
- La Carla 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 de la Carla o de l'administrativa, la primera cosa que ens ve al cap és que en aquesta situació hi ha hagut algú que s'ha equivocat.

Si li preguntéssim a la Carla qui s'ha equivocat, segur que diria que l'administrativa, 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, la Carla 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.

2.2 Comunicar és una necessitat física, psicològica i social

Si traiem a una persona tots els estímuls (visuals, auditiu, tàctils...) que l'envolten, a partir de les poques hores es manifestarien distorsions sensorials i breus al·lucinacions visuals. Provocaríem un sofriment insuportable, tant des de l'àmbit físic com del psicològic. En la literatura i en el cinema tenim exemples de les conseqüències que la manca de comunicació pot produir 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 com la resistència humana es posa al límit, perquè la falta de comunicació és una tortura.



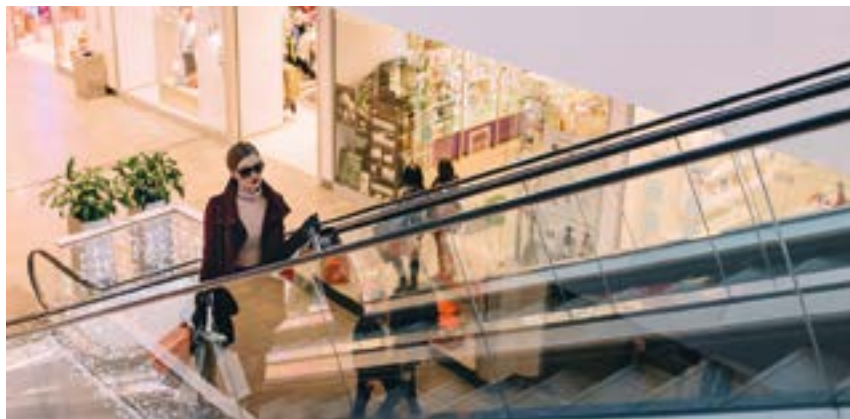
2 *L'ou de la serp*, d'Ingmar Bergman (1978).

La comunicació també ens permet resoldre la necessitat bàsica d'identitat i d'identificació.

Molts dels nostres comportaments es fan amb la presència d'altres persones i tenen una relació important amb el que esperem que pensin de nosaltres. La identitat (qui soc) es construeix en bona mesura en funció del judici esperat dels altres.

Així, si el nostre entorn té l'expectativa que som servicials, tendirem a ser-ho, però si el que se'ns reforça és que hem de ser entremaliats o entremaliades per rebre atenció, per exemple, doncs ho serem!

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 de la resta de la gent. La moda n'és un cas evident. L'exèrcit n'és un altre: en la mesura que tothom va vestit 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, que es recolza en la necessitat de reconeixement.



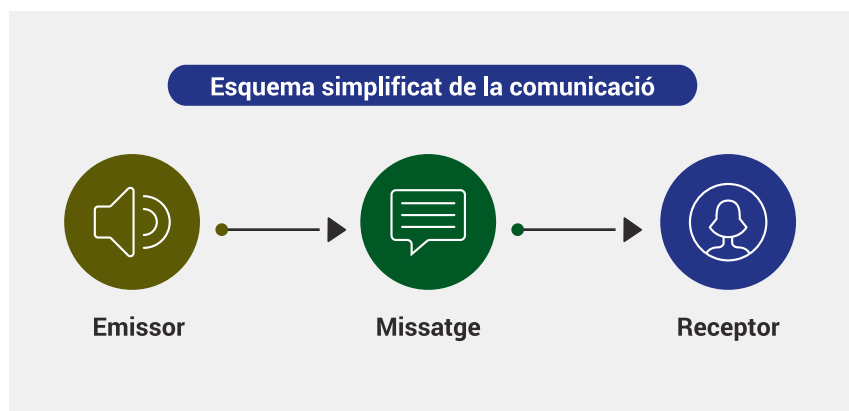
El jovent necessita de manera especial identificar-se com a grup per tal d'afirmar-se com a persones. I a vegades afirmar-se vol dir separar-se dels criteris de l'autoritat: per exemple, una noia de quinze anys va dir a la seva mare que si sentia pel barri que ella la criticava, que entengués que no ho feia per fer-li mal, sinó que ho havia fet perquè tothom criticava 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 col·lectius diferents. Un grup de gent amb corbata i americana, infants amb uniforme escolar, grups amb determinada estètica...

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.

2.3. Els esquemes de comunicació

Ja a l'escola aprenem la importància de la comunicació. Ens expliquen que hi ha una persona emissora, que és qui parla, una receptora, que és qui escolta, i un missatge, que és el que una vol transmetre a l'altra.

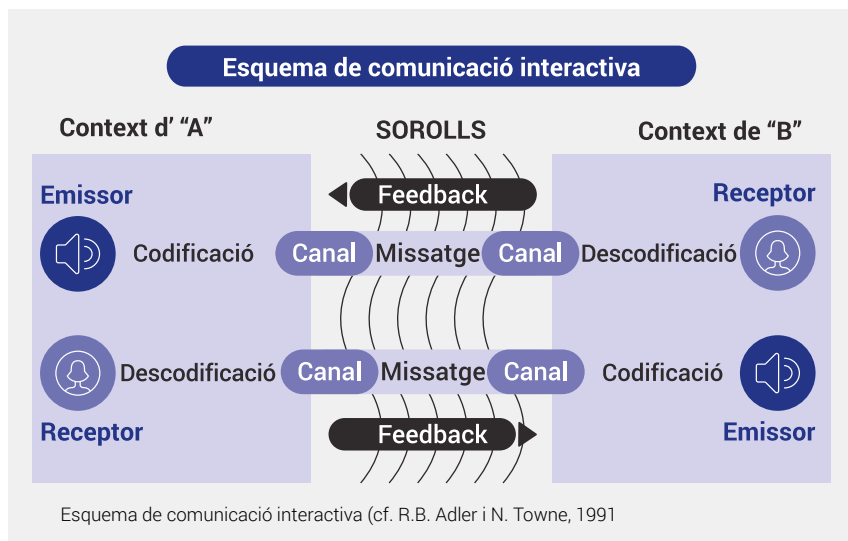


Però, dissortadament, les coses no són tan senzilles.

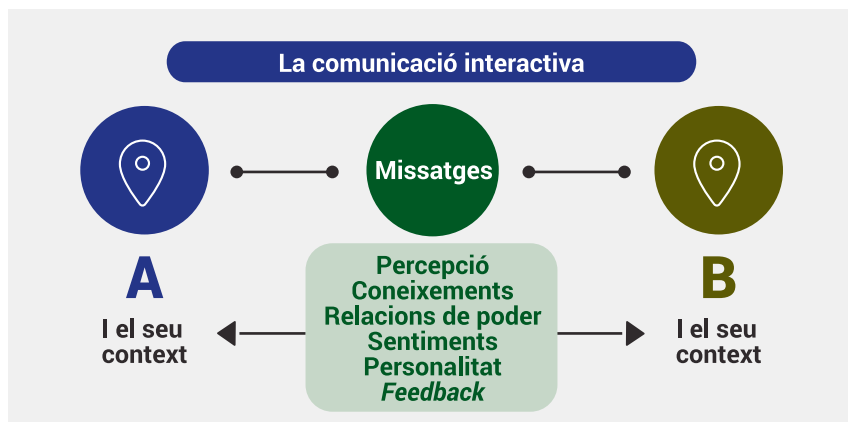
La persona receptora no sempre té ganes d'escoltar el que l'emissora vol dir i, sovint, vol parlar més que escoltar pacientment el missatge.

I ni la persona emissora s'explica tan bé, ni la receptora entén el mateix amb les mateixes paraules. Així, l'esquema senzill se'ns complica una mica.

Tanmateix, a l'aula, quan pensem i actuem des del «jo dic i l'altre escolta», pressuposem que explicant la matèria ja n'hi ha prou, mentre que el cert és que, per tal que la comunicació pugui ser efectiva, cal que sigui bidireccional.



Si tenim en compte aquesta bidireccionalitat, som persones emissores i, alhora, receptors, en virtut d'allò que anomenem funció feedback, "retroalimentació" o "retroacció". És la informació de retorn que ens permet verificar si el missatge transmès ha estat ben percebut, comprès i si ha produït l'efecte esperat o si cal modificar-lo per millorar la comunicació.³



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

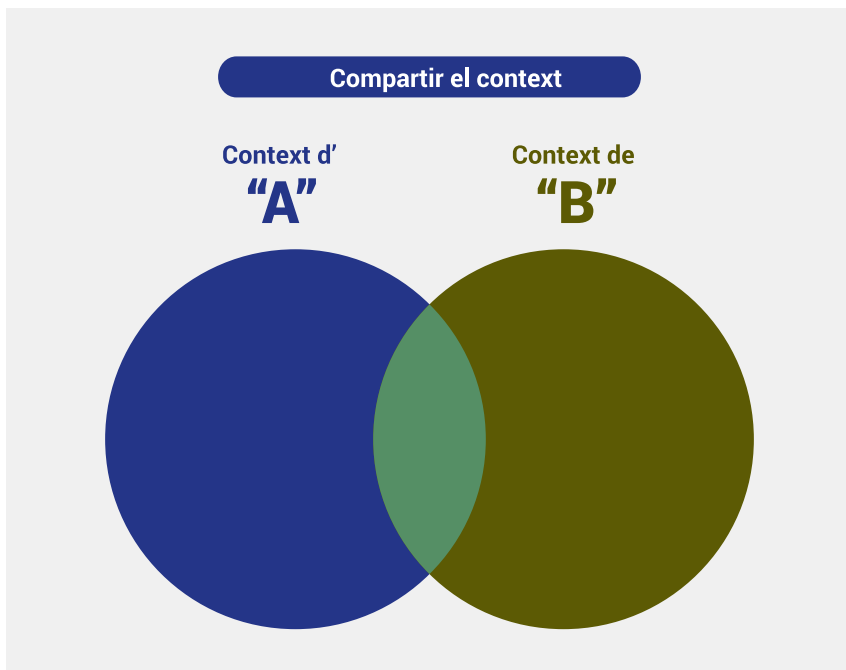
En el context formatiu la transmissió d'un missatge que es vol comunicar no és directa i unívoca, ha de passar per uns processos d'elaboració i de successiva descodificació realitzats per cervells diferents. El missatge es troba subjecte a nombrosos sorolls (interferències) que el poden distorsionar fins a modificar-ne substancialment el significat. Aquests processos es mouen en l'àmbit de la subjectivitat individual i estan influïts pel context al qual pertany cada persona. La forma d'enviar i de rebre un missatge està fortament influïda per les idees prèvies que cada subjecte tingui *a priori* del tema objecte de la comunicació. Aquestes idees que, gairebé sempre, romanen implícites en el procés de comunicació i fan que tendim a quedar-nos amb la nostra idea inicial, més que a escoltar què és el que l'altra persona vol dir.

En el cas explicat al principi del capítol, l'administrativa de l'institut tenia la idea prèvia d'haver dit clarament que la sessió es feia la setmana vinent i no va qüestionar-se mínimament aquesta percepció. Quan es va adonar que la Carla havia entès una altra cosa, podria haver posat en dubte si havia transmès de manera correcta el missatge, però no ho va fer. La nostra idea prèvia és forta i difícil de canviar.

Comunicar, per tant, vol dir fer l'esforç sistemàtic de posar-nos en la pell de l'altra persona, tenir empatia.⁴ La qüestió és com fer-ho, ja que normalment enraonem a partir del nostre context i la nostra experiència. En el moment en què expliquem a una altra persona una vivència, aquesta sovint perd el seu significat original i el missatge que arriba millor a qui l'escolta és la nostra emoció. Perquè justament, i tal com veurem en el capítol següent, les emocions són transferibles, ja que són atribuïbles a tots els éssers humans. El que podem fer per poder desenvolupar l'empatia és entendre les raons i sentir les emocions de les altres persones, ja que les emocions són a la base de les raons.

La comunicació efectiva és possible si coneixem i entenem el context de les altres persones. Compartir el context és el que fa possible comunicar efectivament.

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

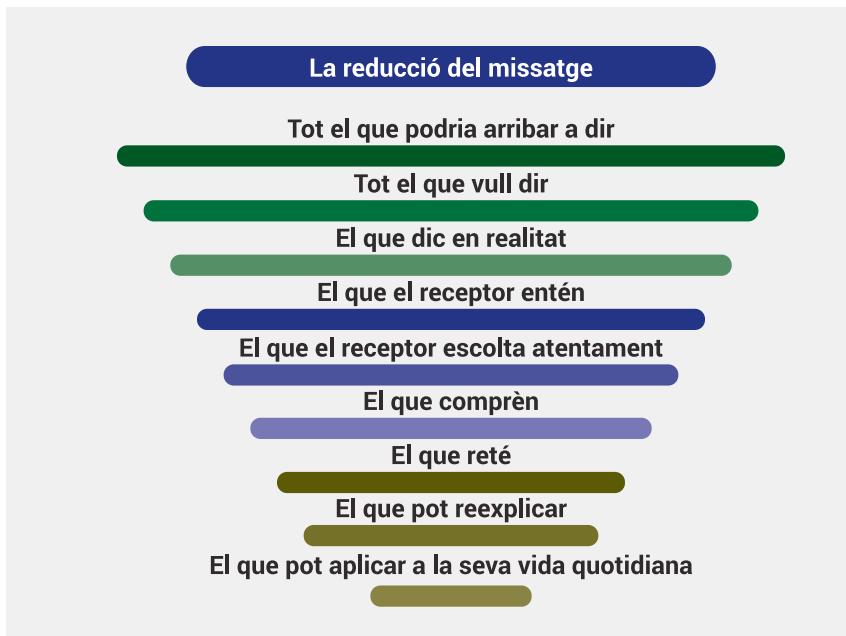


Com demostra sovint la literatura, la interpretació que fa una persona d'una obra no sempre coincideix amb la de qui l'ha escrit. Pensem, per exemple, en les adaptacions cinematogràfiques d'obres literàries o en la lectura d'un llibre per part d'una mateixa persona en moments diferents de la seva vida.

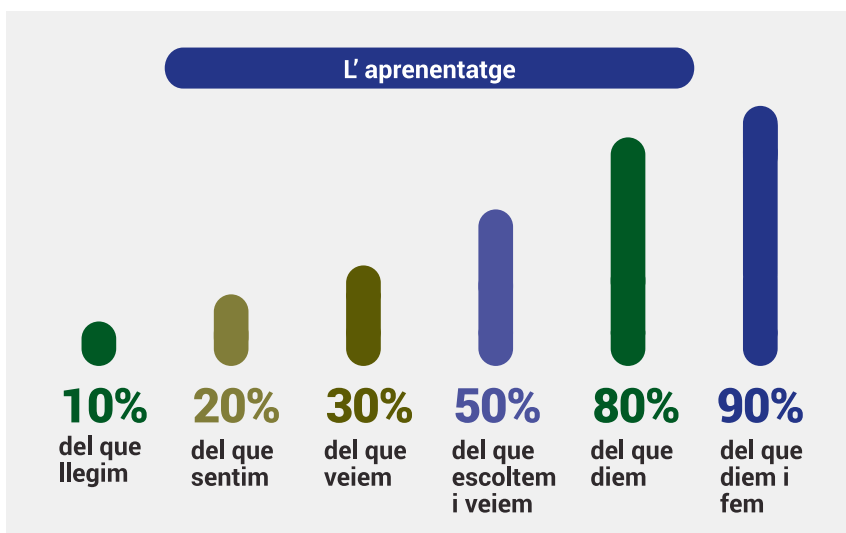
Tracteu de recordar per un moment tots els conceptes que han sortit en aquest llibre. Probablement cada persona que l'ha llegit l'ha interpretat des del seu context i segur que recorda coses diferents.

El missatge es distorsiona durant el procés comunicatiu i va canviant. Passat un temps, també es redueix i desapareix. Si volem que els continguts que treballem a l'aula perdurin en el temps i que s'apliquin a la realitat quotidiana, la transmissió oral unidireccional és totalment inadequada.

En el quadre podem observar la forta reducció que es produeix des del que es diu (missatge oral), fins el que la persona pot utilitzar en la seva vida quotidiana.



La conclusió és que els mètodes centrats en la transmissió oral són poc efectius. Aprenem sobretot de les coses que fem i diem nosaltres mateixos.



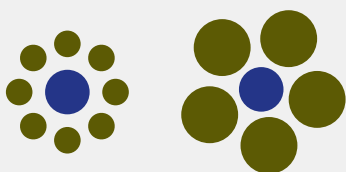
2.4. La Gestalt i la percepció

Una de les teories psicològiques de referència per a l'estudi de la percepció i l'anàlisi dels punts de vista diferents és la Gestalt.

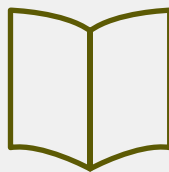
La Gestalt és un corrent que va néixer a principis dels anys 20 a Alemanya. S'oposava al conductisme regnant en aquell moment i en els seus postulats manifestava que les persones entenem les coses des de la totalitat i no des de la suma de les parts. De fet, aquesta paraula alemanya es pot traduir com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

Alguns 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. El tercer es coneix com l'anell de Koffka.

Exemples de percepció visual



Quina de les dues rodones centrals és més gran?



**Cap a on mira el llibre?
Cap a dintre o cap a fora?**



L'anell de Koffka. El color del "donut" és el mateix, encara que en separar-lo semblen colors diferents.

L'enfocament de la Gestalt s'ha estès en la investigació de moltes àrees de la psicologia. 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 per comprendre el punt de vista d'una altra persona.

Pensem per un moment en el que li ha passat a la Carla. L'administrativa, quan va dir "el proper dijous", es referia al dijous de la setmana següent, mentre que la Carla va entendre que es referia a aquesta mateixa setmana.

Per tal de veure el punt de vista de l'altra persona, per posar-se a la seva pell, cal fer un salt que no és pas quantitatiu, sinó qualitatiu.

Abans de proposar un canvi a algú, la feina més difícil que tenim és canviar nosaltres i desfer-nos de les idees prèvies que tenim sobre la comunicació i la formació. Per posar-te a les sabates de l'altra persona 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.

2.5. Watzlawick i l'Escola de Palo Alto

Per veure què ens pot aportar aquest nou punt de vista, tornem a analitzar què ha fet la Carla.

La Carla, 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-se.

Paul Watzlawick (Àustria, 1921–Palo Alto, 2007), l'autor principal de l'Escola de Palo Alto, articula el seu pensament sobre la comunicació en diferents axiomes o principis:

- El primer és **la impossibilitat de no comunicar**. Fins i tot el silenci comunica alguna cosa, comunica possiblement rebuig i pot ser més fort que un crit. Per exemple, al nostre cas, la cap d'estudis amb les ulleres de sol, d'esquena a tothom,

amb auriculars..., no diu res però està comunicant clarament que no està disponible per parlar. Per tant, les persones comuniquem sempre. Una altra cosa és ser conscients de què estem comunicant.

- El segon axioma diu que **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 les persones que es comuniquen és un element més profund i estructural. Aquesta llei de la comunicació és fonamental de cara a comprendre què vol dir la gent. Per exemple, sovint diem les coses amb indirectes i de forma poc clara (tal com veurem més endavant amb l'assertivitat) perquè ens costa acceptar el conflicte en curs. 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 aquest cas no és el contingut el que cal treballar, sinó la relació.

El conflicte és el problema a tractar si volem millorar la comunicació. En el cas que plantejàvem a l'inici del capítol, la Carla deia a l'administrativa: «crec que hi ha hagut algun petit problema de gestió d'agenda per part seva, avui...». L'administrativa interpreta aquesta afirmació de la Carla no des del pla del contingut (una petita errada tampoc és tan greu, la pot tenir qualsevol), sinó des del pla de la relació (hi ha alguna cosa que és culpa teva). El mateix axioma planteja que si el contingut i la relació coincideixen en el significat, es reforcen l'un a l'altre, però, en cas que estiguin en contradicció, la relació té més importància. Per exemple, si durant la formació veus persones que es mouen, es distreuen i parlen entre elles, interpretes que alguna cosa no va bé. Si preguntes: "Alguna cosa no va bé?" encara que et contestin: "No, no, tot bé" segueixes pensant que alguna cosa no va bé.

- El tercer dels axiomes ens diu que **allò significatiu no és el que diu «A» (persona emissora) sinó el que entén «B» (persona receptora)**. Per exemple, si una persona en la nostra aula s'ofèn per un comentari que hem fet, no serveix de res

assegurar-li que no la volíem ofendre. La persona ja està enrabiada, l'única cosa que es pot fer és demanar perdó.

- El darrer axioma que ens interessa treballar aquí ens diu que **el responsable de la comunicació és l'emissor**. La persona que emet un missatge s'ha de responsabilitzar de com arriba a l'altra. Si és un missatge important, l'única manera de comprovar que hagi arribat correctament a la persona receptora és demanar-li que ho repeteixi. En el nostre cas, això hauria evitat a la Carla perdre el matí. Davant de la situació plantejada, la Carla no ha anat a parlar amb la cap d'estudis, ha reaccionat d'una manera passiva davant del conflicte. En canvi, després, quan ha parlat amb l'administrativa ha utilitzat un to agressiu.

Tant una conducta com l'altra, la passiva i l'agressiva, no són pas les millors, 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.

2.6. Assertivitat i comunicació verbal

QUÈ ÉS L'ASSERTIVITAT?

És un conjunt de principis i drets que configuren l'èxit en la comunicació.

L'essència rau en l'habilitat de transmetre i de rebre missatges de forma honesta, respectuosa, directa i oportuna.

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



De fet, tothom té un estil, un patró bàsic de conducta que tendeix a aplicar en totes les situacions. De la mateixa manera que tenim un estil de caminar, o se'ns nota un accent determinat, també tenim un estil comunicatiu que surt de forma automàtica.

Aquest patró, com la forma de caminar, es pot canviar, però cal una presa de consciència de quina és la nostra manera de comunicar.

Així doncs, a vegades ens deixem trepitjar i a vegades som nosaltres qui trepitgem. Però hi ha una altra manera de comunicar, una que no suposa conculcar els drets de ningú, i que al mateix temps respecta els nostres. Aquesta manera de fer l'anomenem *assertivitat*.

L'assertivitat suposa 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, en el moment oportú i sense ofendre qui escolta.

Tractem d'analitzar la definició i veure si la Carla ha estat assertiva o no en la seva intervenció.

Ha defensat 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?

En un moment determinat la Carla ha decidit no enfadar-se, però no ha dit el que pensava, sinó que ha optat per ser passiva. Quan manté una postura agressiva per poder queixar-se davant de l'administrativa, evidentment aquesta reacciona amb agressivitat.

Els primers 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 auto afirmativa i al mateix temps és gentil i considerada.
- No és agressiva i està disposada tant a dirigir com a deixar-se dirigir.
- Pot madurar, desenvolupar-se i tenir èxit, sense ressentiment.
- Permet que les altres persones 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 expressant, de manera oberta i clara, el que es pensa, es vol i es sent, respectant també el mateix en les altres persones.

L'assertivitat implica l'habilitat de saber dir sí o no d'acord amb el que realment es vol dir. Per exemple es pot dir: «no vull, no em sento segur de pujar amb tu al cotxe perquè has begut molt d'alcohol aquesta nit, prefereixo agafar un taxi»; «no m'importa el que pensin, jo em poso el casc de la bicicleta»; «prefereixo beure un suc de taronja que un combinat, ja que he de conduir», etc.

L'agressivitat es refereix a l'expressió hostil, freqüentment poc honesta, fora de temps i amb l'objectiu de guanyar o dominar, sense tenir en compte els drets o sentiments de les altres persones.

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 altres diguin o decidixin en el teu lloc. Això implica falta de lluita, de control, molta frustració i impotència, a més produeix ràbia i obstaculitza la consecució dels propis objectius.

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

Al qüestionari, heu vist que hi ha tres estils 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 haguem explicat els tres estils, veurem que això no és exacte, 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, i respectant els drets de les altres persones. L'assertivitat implica un respecte doble. D'una banda, cap a nosaltres, en la mesura que defensem els nostres drets i necessitats, i d'altra pel que fa als drets i les necessitats de les altres persones.

La persona assertiva és conscient de quines són 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 ni de fer mal pel simple goig de fer-ho.

Conducta passiva

A vegades ens costa expressar clarament el que pensem, sentim o volem. Hi donem moltes voltes, utilitzem la ironia, ho diem amb la *boca petita*, ens disculpem, o minimitzem el nostre desig. D'aquesta manera les altres persones tendeixen a no fer-nos cas.

La passivitat com a estil comunicatiu encobreix sovint el pensament de no tenir dret a certes coses. Genera victimisme, «si protesto, no m'estimaran». Permet evitar 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, no ens ha d'estranyar que no ens prenguin gaire en consideració. Aquesta manca de consideració fa que tendim a sentir incomprensió, falta de valoració, baixa estima, etc. 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 genera ressentiment i acaba per explotar. Segur que coneixem gent que reprimeix massa el que pensa i el que sent 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 a la resta de la gent, 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.

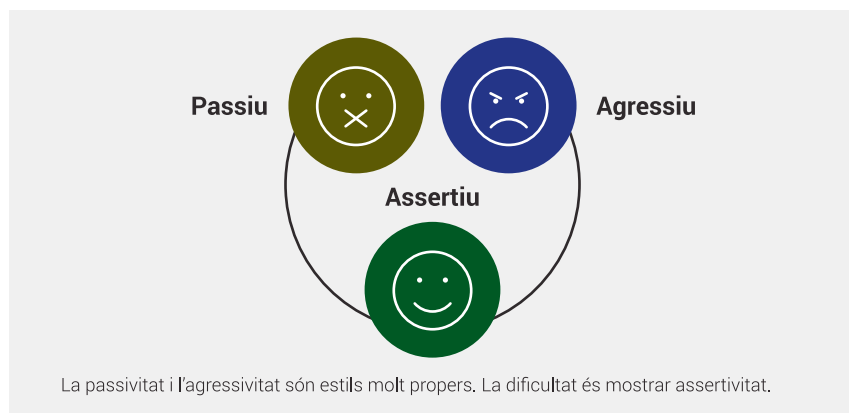
En resum, la passivitat, quan no és una decisió intencional, sinó una dificultat d'expressió dels propis desitjos, no crea pau interior sinó ressentiment.

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, ja que passa per sobre dels drets i els punts de vista de les altres persones. 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 pot consistir en comentaris sarcàstics o humiliants, ignorar ostensiblement l'altra persona, gestos inadequats, etc.

L'estil de comunicació agressiu fa que les altres persones tendeixin a separar-se, o a reaccionar també 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. Tot i que a curt termini pot donar bons resultats, mantenir aquest estil de comunicació fa que la resta de la gent tendeixi a ignorar-nos o a agredir-nos.



Expressar els sentiments

Com hem pogut veure, comunicar de manera assertiva no és pas tan senzill.

Un element clau de l'assertivitat és l'expressió de les emocions. Pel que fa a la comunicació de sentiments és important saber que tothom té el dret a expressar el que sent, necessita, pensa i creu. Tothom, homes i dones, nens i nenes, joves i persones adultes, té 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.

La persona que expressa el que sent de manera clara i oberta és respectada i apreciada, i aconsegueix reciprocitat en la comunicació. És a dir, una comunicació clara i oberta provoca com a resposta una comunicació del mateix tipus.

Més recentment, Marshall Rosenberg (1934–2015) ha treballat aquest tema fins a arribar a importants conclusions sobre la comunicació no violenta. Els seus llibres, que trobareu a la bibliografia, són un punt de referència per a la comunicació i la pau.



La psicologia també ens mostra que, quan les persones s'expressen de forma oberta, se senten alleujades i experimenten una millora en les seves relacions.

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 aquests àmbits 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.

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

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

- Identificar el que se sent, es pensa i es vol.

El primer pas 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, es pensa i es creu, és important desenvolupar la capacitat d'acceptar-ho. Aquests pensaments i sentiments dirigeixen la nostra conducta. Les creences estan presents en nosaltres i no podem ocultar els nostres sentiments; per tant, el millor que podem fer és entendre'ls i acceptar-los com a nostres.

- Gestionar els sentiments que ens impedeixen la comunicació.

Un cop s'accepten els sentiments, el següent objectiu és gestionar-los, per evitar que el temor o l'ansietat impedeixin l'expressió del que volem transmetre.

- Cal buscar el moment i la situació oportuna per comunicar el que es vol transmetre realment. Recordem que l'assertivitat implica consideració per a les altres persones. 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 una malaltia greu pot ser poc apropiat.

- Ser específics a expressar els nostres sentiments, desitjos o pensaments.

Això significa parlar de forma clara i directa, sense embuts ni ambigüitats.

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 soc important en la teva vida», es pot expressar de manera més clara i directa: «m'agradaria que em diguessis què penses de mi». En lloc de dir: «el que passa és que no em comprens», es pot preguntar: «m'explico bé?».

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».

Quan hem escoltat les demandes d'una altra persona, és important comunicar el que s'ha entès. En primer lloc és necessari oferir una resposta que reflecteixi si hem entès el que ens diuen, per exemple responent: «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?».



Rosenberg proposa per al mateix fi quatre passos:

- Fer observacions i no judicis.
- Assumir la responsabilitat dels nostres sentiments.
- Expressar les necessitats insatisfetes.
- Fer peticions concretes.

És un mètode per donar un *feedback* correcte i és molt útil en els conflictes.

A l'aula de formació, l'estil assertiu és imprescindible en la conducció del grup. L'assertivitat permet que el grup no s'*enganxi* en discussions personals i que cada participant respecti el punt de vista de la resta.

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.

A l'aula tenim molts exemples en els quals, a vegades, les persones quan estan en grup defensen uns punts de vista que individualment no defensarien. Aquest fet també s'observa en altres situacions quotidianes que només es poden entendre separant el contingut de la relació.

L'assertivitat també és la clau de moltes habilitats socials necessàries per fer front a situacions de decisió i assumpció del risc. Per exemple, nois i noies han d'aprendre a dir *no* per disminuir conductes de risc com beure i conduir.

L'assertivitat també ens permet una conducció calmada, centrada en el que volem, sense perdre el control ni barallar-nos amb altres persones, que poden tenir un comportament més agressiu o passiu.

ANNEX 1

Qüestionari APA42 d'estils de comunicació⁵

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 entre les tres com us sembli millor (222, 231, 033, etc. sempre que la sumatòria sigui 6 a cada pregunta).

1	La teva cita acaba d'arribar a la pizzeria per sopar, just una hora més tard de com havíeu quedat. No t'ha trucat per avisar-te que es retardaria. Tu sents irritació per la tardança. Li dius:
	Seu que ja demanem la pizza.
	M'has posat molt nerviós/osa arribant tan tard. És l'última vegada que quedo amb tu.
	He estat esperant durant una hora. M'hauria agradat que m'avisessis que arribaves tard.
2	Una persona de la feina et dona constantment coses que hauria de fer ella perquè les facis tu. Decideixes posar fi a aquesta situació. 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/ava. Ets molt desconsiderat/ada.
	No vull fer més la feina que crec que no és meva. Estic cansat/ada. Si us plau no em demanis més d'ajudar-te.
	Estic bastant ocupat/ada. Però si no aconseguixes fer-la, et puc ajudar.

⁵ Qüestionari elaborat per Letizia Di Bartolomeo, 2004.

3	Unes persones desconegudes acaben de mudar-se al pis del costat. Les vols conèixer.
	T'apropes a la seva porta i dius: «Hola! Soc l'Antoni/la Lluïsa. Visc al pis del costat. Benvinguts/udes a l'edifici. M'alegro de conèixe'us».
	Somriu al mateix temps que s'apropen, però no dius res.
	Mires per la finestra mentre no et veuen.
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/ada 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/ada i necessito descansar una mica.
	Tenia previst una sortida, però si no pots canviar de data la mouré al proper cap de setmana.
5	El servei del restaurant és lent i tens molta pressa.
	Li dius al cambrer/a que et porti alguna cosa que ja tingui preparada.
	Quan t'adones que la comanda no arribarà mai, t'aixeques i te'n vas.
	Esperes en silenci fins que arribi el plat i menges molt de pressa.
6	Una empresa retarda el lliurament d'una comanda de material. A la teva organització li va molt bé el producte que ofereix, però el 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.
	Crides per telèfon que mai més tindran una comanda vostra.
7	La teva 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 sisplau et deixi treballar.
	Penses que ja se li passarà i hi vas amb paciència.

Resultats del qüestionari

Copieu en el quadre adjunt, en el mateix ordre, els tres números que heu posat a les tres respostes de cada situació.

En cada columna poseu 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: 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=

«AS» = Assertivitat

«PA» = Passivitat

«AG» = Agressivitat

< de 12 punts = poc

de 12 a 20 punts = bastant

de 20 a 42 punts = molt

Capítol 3

De què depèn el comportament de les persones?



En aquest capítol ens plantegem de què depèn la conducta de les persones. Tractarem de dissecar la conducta, fins a arribar a veure el rol que hi juguen les actituds. Per finalitzar, definirem què són les actituds i quins són els seus elements.

3.1 El problema per excel·lència: com provocar el canvi en les persones?

En el capítol anterior plantejàvem el cas d'una situació de comunicació difícil entre la Carla, educadora viària, i l'administrativa d'un centre educatiu, i intentàvem esbrinar què havia passat.

La Carla tenia previst fer una sessió de mobilitat segura a un grup d'alumnes, però quan va arribar es va trobar que estaven fent un examen de matemàtiques.

Imaginem quins son els pensaments de la Carla mentre torna cap a casa...

«El cert és que estic molt preocupada per l'alumnat d'aquesta edat, i just per això em fa ràbia no haver pogut fer la sessió d'educació viària. Quan vaig pel carrer, veig un seguit de conductes incíviques o directament perilloses.

Com a mare, a les reunions de l'AFA tracto de cridar l'atenció sobre la seguretat viària, però la veritat és que no em donen gaire corda. Sovint em diuen: "Carla, no canviaràs mai!" Aquesta cançoneta ja fa temps que me la sento dir i el cert és que tenen raó. Vull seguir, com sempre, intentant ajudar a canviar les conductes de risc de les persones!»

«Hi ha certs comportaments que realment són molt incívics. Per exemple, la gent que aparca a les cantonades o en doble fila, les persones que condueixen pel carrer com si fos seu, les que no porten casc o no se'l corden... Podria fer una llista per grups d'edat, amb els comportaments de risc més freqüents i una altra llista amb els comportaments segurs, els que m'agraden...»

El model de competències de mobilitat segura justament proposa objectius pedagògics a partir de la identificació de les conductes segures.¹

¹ *Competències per a la mobilitat segura: un model de prevenció basat en la persona* (2014), Servei Català de Trànsit.

A continuació, veurem quines són les conductes en què la Carla voldria provocar un canvi i quines són les que li agraden:

EXEMPLES DE CONDUCTES DE RISC	EXEMPLES DE CONDUCTES SEGURES
Circular com a vianant de manera distreta.	Circular com a vianant parant atenció.
Travessar el carrer sense mirar.	Mirar abans de travessar el carrer.
Travessar fora del pas de vianants o amb el semàfor en vermell.	Travessar pel pas de vianants o amb el semàfor en verd.
Circular, com a vianant, massa a prop de la calçada.	Circular, com a vianant, lluny de la calçada.
Esperar el transport a la calçada.	Esperar el transport lluny de la calçada.
Tenir un comportament que suposi la distracció de la persona que condueix.	Tenir un comportament tranquil que no distregui la persona que condueix.
Pujar i/o baixar d'un vehicle per la porta de la calçada.	Pujar i/o baixar d'un vehicle per la porta contrària a la calçada.
Anar dins d'un vehicle sense fer ús dels elements de seguretat passiva.	Fer ús dels elements de seguretat passiva.
	Evitar qualsevol conducta que suposi un risc per a la seguretat viària.

El que la Carla vol és que aquests nois i noies deixin de tenir conductes de risc i passin a adoptar-ne unes altres de segures, 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 perillosa per una altra de segura i això és més difícil.

L'objectiu de la Carla és que els nois i les noies APRENGUIN conductes segures, i CANVIÏN de comportament.

Canvi: Treure (alguna cosa) i posar-ne una altra al seu lloc.

La Carla vol que les conductes de l'alumnat canviïn, però... les persones volem canviar?

Simplificant molt les coses, només hi ha dues maneres per fer que una persona canviï: o l'hi obligues i mantens aquesta pressió per sempre, o la convences perquè ho faci per voluntat pròpia.

El canvi implica un esforç per part de qui l'ha de fer.

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'altra persona la 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 o filla fins a l'escola. En girar la tercera cantonada, veiem que la companyia de l'aigua està fent obres i el carrer està tancat. Fins a aquell moment, anàvem amb el pilot automàtic posat, però ara ens toca pensar per on anar i com fer-ho per no arribar tard. Sospirem, pensem "quin pall!", 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 cap a on volem anar. Fem les coses per tal de satisfer les nostres necessitats, conscientment o per costum, i un canvi trenca la comoditat de la rutina de cada dia.



Una persona canvia de moltes maneres. Pel que fa a l'educació per a la mobilitat segura, ens interessa que la persona o el grup (el col·lectiu), deixin de tenir una conducta amb un alt índex de risc i passin a tenir-ne una de segura.

Ens interessa el canvi de conducta: volem que deixi de tenir unes conductes perilloses (no desitjades) i que passi a tenir-ne d'altres de més segures (desitjades).

Però, quina és la causa d'una conducta?

Prenem com a exemple la no utilització dels elements de seguretat passiva. La conducta de risc és seure al cotxe sense cinturó, o sense la cadireta, si és el cas.

Plantegem com descompondre aquesta conducta o, dit d'una altra manera, com desmuntar la conducta per veure com funciona.

De què depèn que algú sigui al cotxe sense cinturó?

«Era l'estiu. La Carla 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, 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?

La Carla i el seu amic deixen les bicis i s'apropen al cotxe. L'amic de la Carla comença a explicar-los el camí a seguir per anar fins a l'ermita. La Carla, al seu costat, mira l'escena. S'adona que el pare i la mare duen el cinturó cordat, però, estranyada, 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 de la Carla, que no pot resistir la temptació de preguntar-li per què no va cordat:

– Hola, com et dius?

– David.

– Ah! 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 al pare i la mare 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...

La Carla torna a tenir aquella sensació de ràbia a la panxa, però abans que digui res 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.

Però, si sap el que ha de fer... per què no ho fa?

3.2 Els components de la conducta

Si el David sabia tot això, vol dir que el fet d'adoptar aquesta conducta de risc (seure al cotxe sense cinturó) no és un problema de manca d'informació. 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 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, les sabem fer i hi ha les condicions per fer-les, per què no les fem?

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



La resposta és fàcil: perquè, en darrer terme, no volem. I aquest *voler*, 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, una disposició d'ànim, que es manifesta exteriorment.

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

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 altres elements.

Per tal que es produeixi una conducta cal:

- que hi hagi les condicions per fer-la;
- que es tinguin els coneixements necessaris per fer-la;
- que se sàpiga realitzar;
- que es vulgui dur a terme.

Fan falta, doncs, 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 necessitem per fer-la;
- el saber ser, és a dir, les nostres actituds, la nostra manera de veure el món.

Quan no es fa alguna cosa, ens podem preguntar el perquè.

Imaginem que li demanem a la persona que va al seient del darrere d'un cotxe que es cordi el cinturó, i aquesta s'asseu al mig amb el cinturó que li 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.

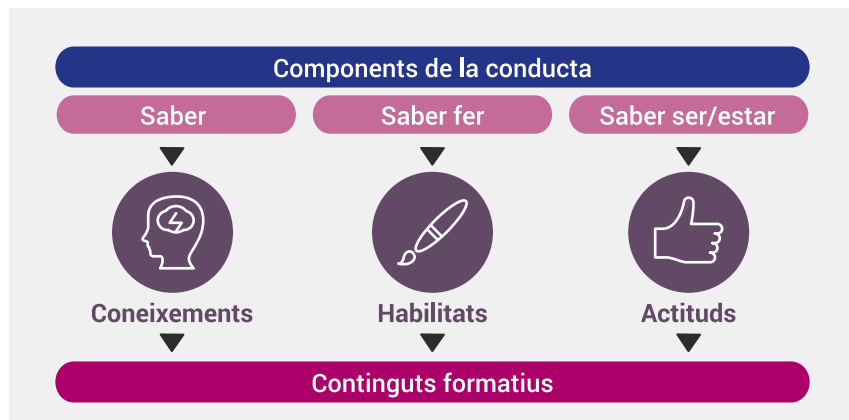
Potser no sap que el cinturó ha d'anar ajustat perquè faci el seu efecte (coneixement). De moment, el que pensem és que si no sap ni entén que el cinturó ha d'anar correctament ajustat, segur que no ho farà.

També pot ser que sàpiga que el cinturó ha d'anar ajustat, però que desconeixi 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, mandra, rebel·lió, etc.), no ho *vol fer*. En aquest darrer cas, el problema rau en les actituds.

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

La causa més estesa i probable per fer un comportament de risc és la que té a veure amb les actituds. Si preguntem a una persona les causes per les quals no adopta una conducta de seguretat passiva, 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 quan les pensem, les portem a la consciència.



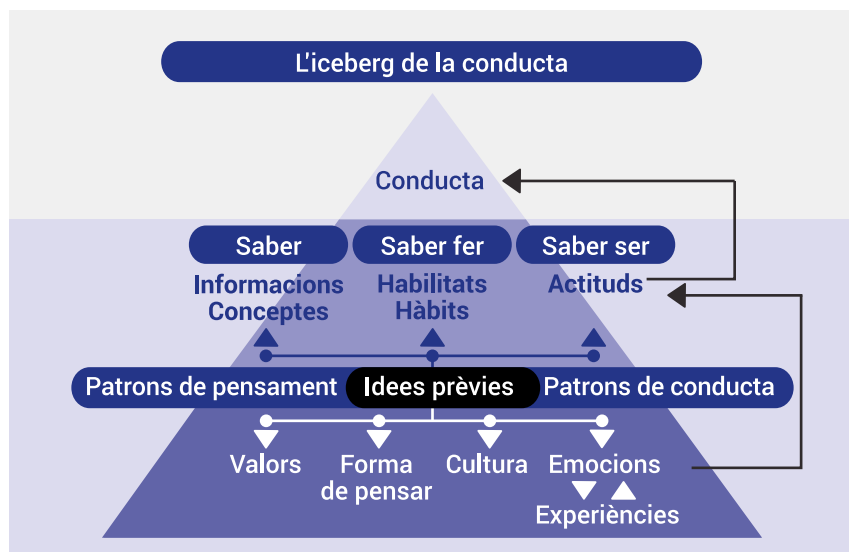
3.3 Les actituds

Les actituds estan enclavades en la nostra història, en la nostra personalitat. Una de les millors maneres d'observar-les és veient les idees prèvies que es tenen 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 meva 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.

Imaginem una persona que viu en un poblet on hi ha molt poc trànsit i travessa el carrer per qualsevol lloc, sense anar a buscar el pas de vianants. Quan baixa a la ciutat, si no està atenta, aplicarà el mateix patró de conducta.



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 reviu les experiències.

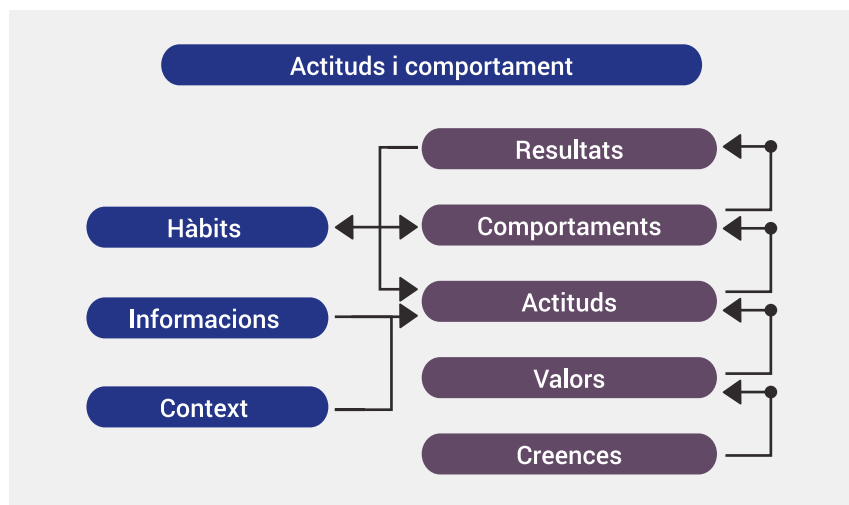
Les actituds són individuals, però tenen també una dimensió col·lectiva. Per exemple, en un camp de futbol, quan surt l'equip rival, les 80.000 persones comencen a xiular...

De fet, els mètodes de grup són una eina pedagògica per ajudar la gent a canviar ja que facilita l'expressió de les emocions i les actituds. Però les actituds, en la mesura que estan ocultes a la nostra consciència i són nuclears de la personalitat, manifesten una forta resistència al canvi.

L'obtenció d'informació no modifica el comportament, cal anar fins a les actituds i els valors que són a la base de les nostres eleccions per aconseguir-ho.

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

Les actituds condicionen el nostre comportament i cada conducta que mantenim genera unes conseqüències determinades. En funció de les conseqüències obtingudes, l'actitud al respecte pot variar, tornant-se més o menys favorable respecte a la que hi havia inicialment.



Els comportaments, quan són molt estables i perduren durant molt de temps, esdevenen hàbits.

En la resta del llibre recorrerem aquest itinerari, estudiarem les diferents teories de l'actitud, veurem com funcionen els hàbits i com s'aprenen les informacions i els conceptes que representen la base cognitiva de les actituds.

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 que visible; i que per més pressió que hi exercim, tornarà a sortir de nou, i amb més impuls cap a fora.

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, la gent no sempre fa (conducta) allò que sentiria l'impuls de fer (actitud), ja que sovint ens influeixen les circumstàncies externes, 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 pressionada 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 ens afecta, podem deixar el cotxe en el primer lloc que trobem.

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 infant pot pensar que si li donen dos caramels, és just que cada germà/ana se'n mengi un, però potser la seva conducta és menjar-se'ls tots dos.

El mateix es pot dir en altres circumstàncies en què tendim a ser més exigents i inflexibles amb les altres persones del que ho podríem arribar a ser 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

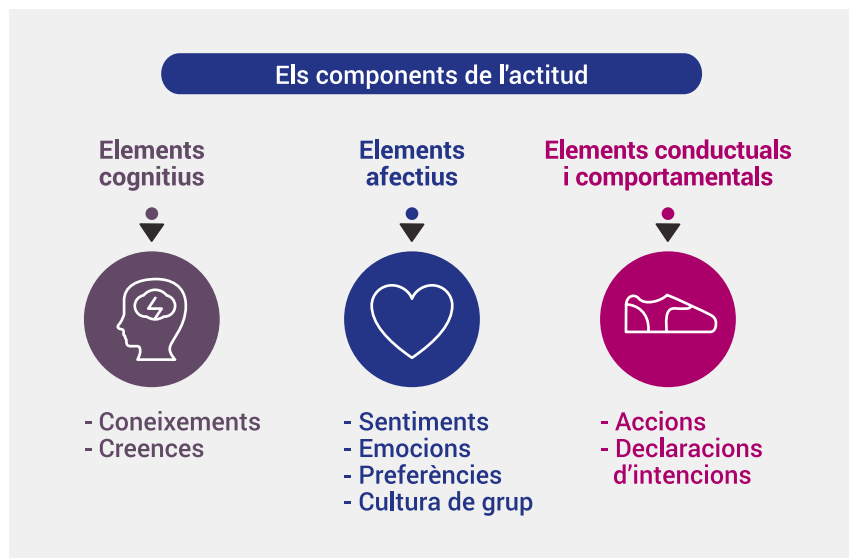
Com que les actituds s'interrelacionen entre elles, i a vegades estan en contradicció, un canvi en una actitud pot generar canvis en les altres i, consegüentment, canvis en diferents conductes.

Les actituds estan formades per diferents elements. Alguns d'ells són **cognitius**, i tenen a veure amb 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 vol és no treballar, tendirem a no donar-li res. No hi ha diferència en la situació, 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 una marca de cotxe o de telèfon, perquè vesteix d'un determinat color o perquè és amic o amiga de tal persona.

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 cas a les seves pròpies paraules.

Per tant, és més fàcil fer una acció quan hem declarat obertament que la faríem. I també és més probable que seguim fent una determinada acció en la mesura que tenim el costum de 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 teories actitudinals



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 les persones a través de la presentació d'arguments, fets i conclusions, plantejant possibles conseqüències futures.

Simplificant la teoria, diríem que la primera cosa que cal aconseguir és **l'atenció de la persona receptora**. Si no la tenim, difícilment aconseguirem que canviï.

És per això que els anuncis de la televisió s'emeten en un volum més elevat que la programació. Sovint surten nois i noies amb bona aparença que tracten de sorprendre'ns tant com sigui possible.

Un cop aconseguida l'atenció, cal que el subjecte **compregui el missatge** que es vol transmetre. Si el missatge no s'entén, la comunicació perd valor, ja que genera desinterès i no s'aconsegueix l'objectiu persuasiu que es pretenia obtenir amb la transmissió del missatge.



Quan s'ha aconseguit 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 agrada la platja, aquell anunci no li influirà positivament de cara a consumir aquella marca de refresc. La publicitat, òbviament, busca elements estereotipats que identifiquen la majoria de la gent a qui va destinada. Per acabar, cal que el subjecte recordi el missatge en el moment oportú.

Per exemple, si quan una persona va al supermercat no recorda una marca en concret, posem per cas de pizza, no la comprarà. És per això que la publicitat utilitza eslògans, rodolins, situacions i músiques impactants.

Des de la perspectiva de la comunicació persuasiva, un missatge és més creïble en la mesura que l'avalua un subjecte referent, que s'ha guanyat la confiança del públic per la seva experiència i el seu carisma personal. La millor estratègia comunicativa és utilitzar una persona que li agradi al públic a qui volem persuadir. En el cas de la seguretat viària, quan un o una pilot de motos del mundial ens recorda que cal dur el casc, estem treballant des d'aquesta teoria, ja que el que es vol és que hi hagi un procés d'identificació amb el personatge. Això ens ajuda que el missatge sigui convincent.

El problema que presenta aquest esquema comunicatiu és que té un efecte de curta durada, ja que es recolza en una identificació emocional puntual. És justament per pal·liar aquest efecte que constantment es repeteixen els mateixos anuncis a la tele.

COMUNICACIÓ PERSUASIVA

Atenció: Prestar atenció al missatge

Comprensió: Entendre què ens proposen

Acceptació: Sentir-se identificat o identificada

Retenció: Recordar el missatge quan hem de fer l'acció

Exemple: la publicitat

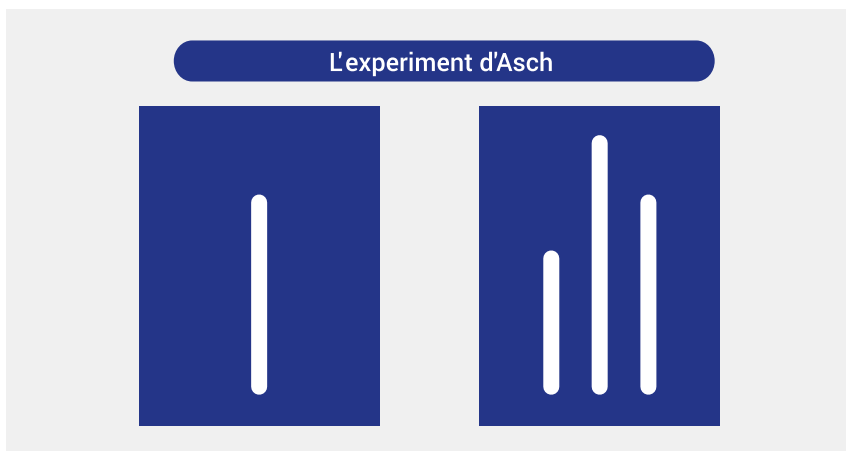
4.2 Enfocament de la teoria de camp

Després d'haver parlat sobre la motivació, la comunicació i les actituds, sabem que el punt de vista de les altres persones ens influeix. Resulta que el que diuen o fan és significatiu per a nosaltres i, per tant, tendim a acceptar les seves idees i a identificar-nos amb aquells individus a qui considerem *iguals* o que pertanyen al nostre mateix grup.

Quan estem en grup, tendim a comportar-nos de manera diferent i a adoptar aquell punt de vista més proper al dels altres membres del grup. La gent canvia més fàcilment en grup que de manera individual. Se'ns farà molt difícil pertànyer a un grup que pensi diferent del que nosaltres pensem, de tal manera que ens adaptem a les seves normes i creences o bé deixem el grup.

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 tres de diferents, i demanava al grup 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, 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, que fa que l'individu s'adapti al pensament majoritari, sovint de manera inconscient. 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 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 cognitiva

Aquesta teoria va ser formulada l'any 1957 per Leo Festinger, psicòleg d'origen rus.

Una cognició és allò que pensem. Així, són cognicions les informacions («Plou», «La pluja cau dels núvols»), les opinions («M'agrada la pluja», «Aquest any plou menys que de costum») o 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 és el que anomenem dissonància. Quan es produeix la dissonància, la persona tracta de reduir-la, és a dir, tracta que els seus pensaments encaixin entre si.

Dues cognicions poden ser entre elles:

a) Consonants. És quan les dues cognicions van en la mateixa direcció.

Exemple 1:

- El iogurt va bé per a la salut
- M'agrada el iogurt i m'agrada cuidar-me

Exemple 2

- Penso que la seguretat és molt important
- Crec que sempre que agafo la bicicleta he de posar-me el casc

b) Dissonants. És quan les dues cognicions són contràries.

Exemple 1:

- M'agrada fumar
- M'agrada cuidar de la meva salut

Exemple 2

- Cal donar un bon exemple als nens
- Si arribem tard a l'escola, puc passar el semàfor amb vermell

c) Irrellevant. És quan les dues cognicions són independents, és a dir, que no tenen relació entre elles.

Exemple 1:

- M'agrada la pluja
- No m'agrada el iogurt

Exemple 2

- Penso que la seguretat és molt important
- M'agrada la música de piano

Quan hi ha contraposició de diverses cognicions es genera una tibantor, un conflicte que, quan és prou elevat, obliga els subjectes a tractar de resoldre la situació. La contradicció entre diferents cognicions ens fa valorar de manera automàtica el següent:

1. El pes que té per a la persona 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. És a dir, la proporció que existeix de cognicions que van en la mateixa línia de pensament i les que són contradictòries entre si. (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 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, surt al replà de l'escala i es troba amb el veí del davant, que s'ha tenyit el cabell de violeta. Al Joan no li cau bé 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 prèvia).»

És evident que aquest canvi d'imatge del veí, per més que no li agradi, té un pes irrellevant pel que fa a si anirà o no a buscar la tieta a l'aeroport, és a dir, no li produeix cap canvi.

Imaginem un cas diferent, el de la Carme. Ella creu que la seguretat en la conducció és molt important. Aquesta creença és concordant amb el fet de cordar-se el cinturó també al darrere. En canvi, és dissonant amb l'impuls de mirar el mòbil quan sona mentre condueix. Així mateix, és irrellevant, per exemple, respecte a la música que escolta al vehicle.



Si el subjecte fa una acció per pròpia voluntat en contra de la seva actitud, es produeix un desajust entre actitud i conducta, una dissonància que intentarà reduir. Normalment adaptarà la seva actitud per ajustar-la a la conducta. És a dir, si pen-

sem una cosa i en fem una altra, és més probable que canviem la nostra manera de pensar més que no pas que modifiquem 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 pressionat, probablement tindrà més resistència.

És com si poséssim els nostres pensaments o cognicions en una balança i tractéssim de veure què pesa més. En la mesura que una cognició té un pes similar a la d'una altra que sigui contradictòria, hem d'introduir un altre element que ens permeti reduir aquesta dissonància i inclinar la balança cap a una de les dues cognicions.



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, segueix sent important... També decideix fer-se soci d'un gimnàs per practicar esport, i amb això en té prou per fer que la dissonància s'apaivagui.»

De fet, la situació de dissonància ens és desagradable. És com si ens sentíssim 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 l'acció, si en el subjecte o en l'entorn.

De la conducta de les altres persones 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 fariem en aquella situació.

Si una persona ha tingut diversos accidents, tendirem a pensar que té un estil de conducció molt dolent, més que atribuir la causa a 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 de la norma o es repeteix en diferents circumstàncies.

Aquesta teoria ens explica com funciona l'atribució interna i externa. Per exemple, quan veiem les notes d'un examen, podem dir «m'han suspès» (atribució externa del fracàs) o «he aprovat» (atribució interna de l'èxit) o a la inversa. Si és l'únic examen que he suspès, les altres persones podrien pensar que la culpa és del professorat. Si, per contra, no he aprovat cap assignatura, tendiran a pensar que en lloc d'anar a la biblioteca potser me n'he anat de festa, o que no tinc gaire habilitats per estudiar.

TEORIA DE L'ATRIBUCIÓ

De la conducta de les altres persones inferim **intenció i responsabilitat**
Tant l'èxit com el fracàs els podem atribuir a causes **internes o externes**

4.5 Teoria de l'aprenentatge social

Albert Bandura (el Canadà, 1925) és el representant més important d'aquesta teoria. La seva visió va més enllà del conductisme (relacionat amb l'aprenentatge per reforç) en adonar-se de la importància de les relacions socials.

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 estalvi de temps (conseqüències positives) i no hi ha conseqüències negatives, tendiré a repetir aquesta conducta en el futur.

Aquest aprenentatge es pot produir per experimentació directa, quan som nosaltres els subjectes que fem l'acció, però també observant un model real o imaginari (aprenentatge vicari).

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

Qualsevol persona pot aprendre per observació del que fan les altres. Aquest aprenentatge, que funciona a partir de les neurones mirall, és sovint no conscient. Això fa que aprenguem de forma acrítica models que no són els nostres (els de la televisió, per exemple).

Les neurones mirall descobertes pel neurobiòleg Giacomo Rizzolatti (1995) tenen un paper important dins de les capacitats cognitives vinculades amb la vida social.

Aquestes neurones reflecteixen les sensacions i emocions de les altres persones, i per això se les considera la base biològica de l'empatia i els comportaments socials. Així, si jo veig a algú passar-ho malament, se m'activen les mateixes neurones que quan el patiment és meu, i per tant, jo també sento patiment. És el que ens passa quan estem veient una pel·lícula i se'ns escapa la llagrimeta.

L'aprenentatge social té molta importància en el món de la seguretat viària. Imaginem que anem de vacances a un lloc desconegut i observem que allà la gent

no porta el casc quan va amb bicicleta. Si ens deixem portar per l'entorn, el nostre comportament serà copiar el que fa la resta de la gent, encara que normalment duguem el casc sempre que anem amb bicicleta.

4.6 La influència cultural

TEORIA DE L'APRENTATGE SOCIAL

Aprentatge vicari: Aprendre observant el que fan i què els passa a les altres persones.

Fa anys que sentim dir que el canvi que busquem per disminuir les víctimes del trànsit és un canvi de cultura.

Què vol dir un "canvi de cultura"?

La cultura, segons l'antropologia, és la visió que té un grup de persones que conviuen en un determinat territori sobre la vida i els seus moments i característiques.

La forma de gestionar la família, l'educació i, per descomptat, la mobilitat són cultura. La cultura es compon de valors, normes explícites i implícites, costums col·lectius, mentalitat, etc.

Moltes vegades hem sentit dir que els països del nord d'Europa són més prudents i respectuosos amb les normes en comparació amb les persones que vivim a l'Europa mediterrània. Potser és una forma de parlar, sense sentit científic, però és cert que les persones compartim una forma comuna d'entendre la mobilitat i el risc.

Hi ha idees que s'imposen de forma automàtica, més enllà de l'educació familiar i escolar. Fem un exemple: una festa familiar (un casament, per exemple) no és ben bé festa si no s'hi ofereix alcohol. Un cava fa la festa. Un Nadal sense vi a la taula és impensable. I si les persones, després de dinar o d'estar a la festa, han de conduir fins a casa? A poc a poc va naixent la idea de poder menjar en companyia sense beure vi o cava, però aquest canvi (cultural) és lent.

Un altre exemple seria quan es fumava al cine i es tirava la burilla a terra. Ara mateix aquest costum és absurd. És un canvi cultural ben clar.



El canvi cultural ens pot ajudar a assumir menys risc en els nostres comportaments viaris com a societat.

L'aportació de la perspectiva cultural a la comprensió de les conductes de risc és gran, perquè la cultura és una influència molt potent ja que té a veure amb la identitat d'una població.

Al procés d'absorció d'aquesta identitat cultural (sovint inconscient) li diem socialització. La socialització representa una guia per moure'ns a la vida amb l'aprovació del grup cultural de pertinença.

En una cultura neixen, es desenvolupen i lluiten entre elles subcultures diferents per a grups diversos.

Treballar perquè la mobilitat segura es converteixi en un element cultural és un repte de gran valor per a la nostra societat, que anirem fent possible.

Capítol 5

Les emocions



En aquest capítol veurem d'on surten i el paper que juguen les emocions dins el nostre comportament. Revisarem el rol de les diferents zones del cervell en les nostres decisions i analitzarem la teoria dels tres cervells, així com d'altres de més modernes. Parlarem sobre la relació que existeix entre emoció i cognició i veurem diferents classificacions de les emocions. De tot plegat, n'extraurem conclusions que ens puguin servir per a l'educació per a la mobilitat segura.

5.1 Al centre, l'emoció

"Diu una antiga 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-la.

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

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.

En capítols anteriors hem vist que una actitud és una disposició d'ànim que es manifesta exteriorment, una tendència que, amb les condicions adients, esdevé conducta.

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

Si mirem amb més atenció, les nostres declaracions d'intencions i els nostres valors depenen més d'elements afectius que no pas racionals (cognitius). 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 de l'alt nombre de persones que s'han salvat per portar-lo.

És a dir, els elements afectius sovint pesen en les nostres decisions igual o més que els elements estrictament cognitius.

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 famosa com aquests personatges que surten a les xarxes socials.»

Sovint associem la fama i l'èxit amb la felicitat, i ens pensem que aquests personatges públics són feliços. La història ens porta prou exemples que això no sempre és cert.

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.

Posar la pròpia felicitat a "ser admirada i reconeguda per tothom" vol dir posar la felicitat en mans de les altres persones.

Tothom busca la felicitat, però les vies que ens hi apropen no són les mateixes,

de manera que una persona pot trobar la felicitat en un lloc diferent d'on la troba una altra. La publicitat, moltes vegades, ven l'estereotip de la família feliç, però no necessàriament per respondre a aquest model la felicitat està assegurada. En pot ser un exemple el següent:

Exemple 2

«És el cas d'una directora 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), la seva parella té una bona feina, tenen dues criatures fantàstiques i un gos. 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 estar al mateix lloc, però no se sent a gust. Ha renunciat a moltes coses per aconseguir el que té ara i, en canvi, no és feliç.



Sovint ens preguntem quina és la clau per entendre el comportament humà. Per exemple, per què un jove és capaç de dir no a la droga i un altre, en canvi, s'hi enganxa? De què depèn 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 un serial quan ni ens va ni ens ve?

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

La resta del capítol està destinada a aclarir aquests dubtes.

5.2 El nostre cervell

Dels més de 20.000 gens diferents que tenim els humans, uns 8.000 intervenen en la formació o en el funcionament del cervell. El nostre cervell pesa aproximadament 1,5 kg. Encara que més pes no vol dir més intel·ligència. Tenim unes 85.000 milions de neurones aproximadament, encara que en el passat es calculava que en teníem uns 100.000 milions. Una sola neurona pot tenir entre 5.000 i 200.000 connexions (sinapsis neuronals) amb altres neurones o altres cèl·lules.

Però dins del cervell no només hi ha neurones. Hi ha també un altre tipus de cèl·lules anomenades cèl·lules glials (formades per astrocits, oligodendrocits i microglia) que tenen com a funció bàsica ajudar a mantenir vives les neurones, reparar-les o generar mielina pels axons.



El nostre cervell és ràpid. Molt ràpid. Treballa en paral·lel i no en sèrie (o sigui que pot fer moltes coses al mateix temps). En un segon, una neurona es connecta amb una altra unes 200 vegades. Això vol dir 20.000.000.000.000.000 de bits d'informació per segon (20 trilions d'impulsos plens d'informació). La transmissió d'informació entre les neurones és molt ràpida, en canvi triguem 6 hores a acon-

seguir que una informació passi a la nostra memòria a llarg termini. El funcionament de la memòria és més lent.

Les neurones no estan aïllades, sinó que s'interconnecten entre elles en el que anomenem una xarxa neural, de manera que l'activació d'una és transmesa a totes les altres. Qualsevol procés mental, activitat d'aprenentatge, idea o record va associat a un patró de connexions neurals concret (David Bueno, 2018). Però no tenim una massa de neurones indiferenciades dins del cap, sinó que hi tenim àrees que responen –més o menys– a funcions concretes. Per exemple, en el còrtex (la part més externa del cervell) hi ha zones especialitzades en el llenguatge, la presa de decisions, el raonament o l'empatia. També en el còrtex hi ha el control de les emocions (però no la seva generació, que es produeix a les dues amígdales, una per hemisferi). L'hipocamp gestiona la memòria (encara que no és on s'emmagatzema) i el tàlem gestiona l'atenció. Podem pensar que, quan dormim, el nostre cervell descansa, però en canvi és quan produeix la màxima activitat, ja que ha d'emmagatzemar a la memòria els esdeveniments importants, esborrar els superflus i ordenar els aprenentatges. Si no descansem, el cervell no pot reordenar-ho tot i s'esgota. Com si tinguéssim massa finestres obertes en el nostre ordinador, per exemple. El cervell necessita, a més, seguir preparat per processar el que passa al voltant, per això sentim el despertador, el plor d'un nadó o el fred i la calor tot i estar dormint.

5.3 La teoria dels diferents cervells

El cervell humà és una eina molt complexa i té moltes parts. Entendre el cervell implica un coneixement de l'anatomia i la biologia que va més enllà del que volem en aquestes pàgines. El que sí és clar és que el nostre cervell està molt més evolucionat que el d'altres animals.

Al llarg de l'evolució humana, la nostra biologia es va modificant per adaptar-se al nostre entorn. Hem hagut d'elaborar solucions noves per a problemes nous, sovint més complexos. Aquesta resposta al medi ha fet que també el nostre cervell hagi sofert modificacions morfològiques.

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

El model del metge Paul MacLean (1913-2007) sobre el funcionament del cervell, a *The Triune Brain in Evolution* (1990), tracta d'explicar des d'un punt de vista evolutiu el nostre desenvolupament cerebral. Aquest autor parla d'un cervell triple o triúnic (tres cervells en un) que estaria format per tres cervells superposats.

Per a MacLean, el cervell està format per zones diferents que es corresponen amb moments diferents de l'evolució dels éssers humans. De manera que al llarg de l'evolució, quan es desenvolupava una zona cerebral nova, no desapareixia l'anterior, sinó que la zona més recent s'afegia a sobre de la ja existent.

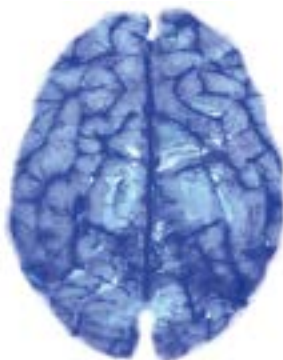
Segons aquesta teoria, els tres cervells funcionen com si fossin tres ordinadors biològics interconnectats, però cadascun amb la seva pròpia intel·ligència, la seva pròpia subjectivitat i la seva manera d'entendre el temps i la realitat.

Hem d'interpretar aquesta explicació com una metàfora, una anàlisi funcional o una analogia, més que com a una veritat rigorosa i científica.

El cervell humà és tremendament flexible i sofisticat.

5.3.1 El cervell reptilià

El cervell reptilià o complex-R estaria format bàsicament pels ganglis bassals, el tronc de l'encèfal i el cerebel. Controlaria els comportaments de supervivència instintiva. L'homeòstasi, l'equilibri, la pressió de la sang, la respiració i la memòria a curt termini, depenen d'aquesta estructura, la més profunda del cervell.



És la part més primitiva del cervell humà i s'encarrega dels **instints bàsics de 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.

És fonamental per a la **comunicació no verbal** i regeix la violència i el sexe.

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 manifestem en situacions d'estrès ve gestionada directament pel cervell reptilià.

5.3.2 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. És un mecanisme mitjançant el qual la informació es codifica en forma de sentiments i afectes que influeixen sobre la manera com prenem les decisions. El sistema límbic **evita el dolor i cerca el plaer**. Tot el que hi passa es pot classificar des del punt de vista d'allò que ens és agradable o desagradable.

És l'àmbit de la memòria i també de l'estrès. Planteja la relació entre agressió i plaer. No pot funcionar tot sol, necessita interaccionar amb el neocòrtex per processar les emocions.

El sistema límbic és més sofisticat que el reptilià, 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 i amor.

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

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

El sistema límbic processa ràpidament la informació, i genera una resposta (alerta, fugida, atac...). L'escorça cerebral, per contra, avalua més lentament la situació, el que fa que, a vegades, encara que vulgui emetre una altra resposta, ja no hi és a temps.

Així doncs, si anem per un carreró fosc, de nit, i 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 aquesta persona?», el nostre sistema límbic ja ha començat a córrer.

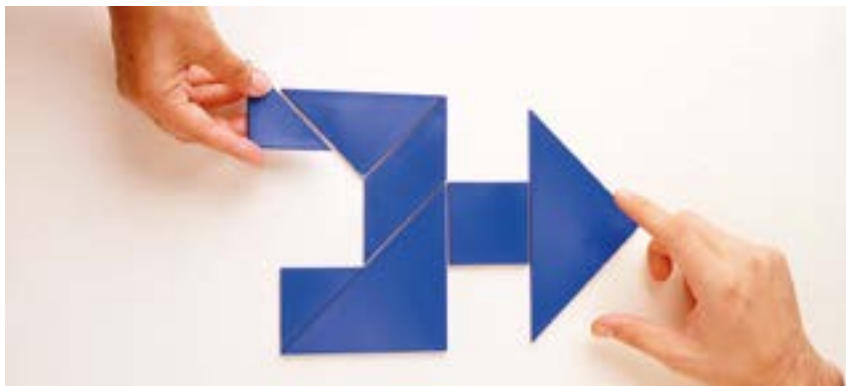
Imaginem la situació següent: estem travessant una avinguda per un pas regulat per semàfor. Un cop hem començat a creuar, el semàfor parpelleja i es posa vermell. Hem de decidir si ens fem enrere o si accelerem el pas per acabar de passar. L'encarregat de gestionar aquesta situació és el sistema límbic.

5.3.3 L'escorça cerebral

L'escorça cerebral és la responsable de la nostra capacitat d'abstracció i del nostre raonament. El neocòrtex compren la part més gran de l'escorça cerebral (90%) i ocupa aproximadament la meitat del volum del nostre cervell. Sembla ser el responsable del pensament lògic i la consciència.

És el nivell de l'autoconsciència i del raonament. Es troba en el cervell dels mamífers més evolucionats, especialment de l'esser humà, i és el responsable de les habilitats intel·lectuals de caire més abstracte: la capacitat d'aprenentatge i el llenguatge.

Converteix l'experiència en conceptes, pot anticipar comportaments i promoure la preservació i la generació d'idees.



És també la responsable del nostre jo conscient i de la reelaboració que fem 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 conductes 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. Entre les seves funcions destaca controlar els *impulsos* del sistema límbic i desenvolupar plans d'acció per a situacions emocionals.

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

Els processos cognitius (com ara l'aprenentatge, la memòria, el raonament i la planificació) s'associen amb l'escorça cerebral, que està més evolucionada.

Els sistemes de l'escorça a la banda prefrontal fan servir la informació que ha estat processada per altres parts del cervell per assegurar-nos que, a diferència dels nostres avantpassats animals, mantenim controlats els nostres impulsos emocionals. Aquesta part del cervell exerceix control sobre els nostres desitjos més animals, garantint així que actuem de maneres que siguin contextualment adequades. Aquests processos funcionals permeten que puguem comparar possibles plans i estratègies i fer un càlcul cost benefici pel que fa a la possible acció que pot ser la més beneficiosa.

Imaginem una persona que està creuant un carrer. Va despistada mirant el telèfon mòbil. De sobte, sent ben a prop el clàxon d'un cotxe que sona insistentment. La persona que travessa s'emporta un ensurt considerable i tracta d'avaluar la situació per decidir si s'ha de quedar quieta, ha de sortir corrents cap endavant o ha de retrocedir fins a la vorera. El cervell reptilià ordena deixar anar adrenalina al corrent sanguini, el sistema límbic ens dona l'emoció d'ensurt i finalment l'escorça cerebral vol prendre el control per decidir com solucionar la situació.

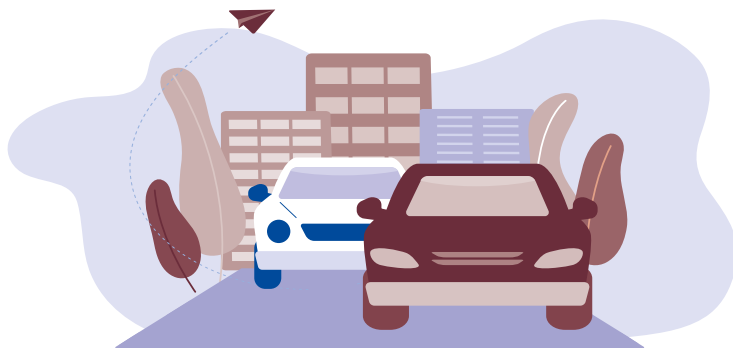
5.4 Emoció i cognició

Autors més recents refuten el model de MacLean. Entre ells hi ha Barton i Harvey (2000), que defensen que tant l'escorça com la subescorça van patir canvis de manera coordinada. És probable que aquelles estructures cerebrals amb vincles anatòmics i funcionals importants evolucionessin conjuntament.

Per a la neurociència moderna, emoció i cognició (pensament) són processos inseparables i que es retroalimenten (Parvizi, 2009). Marc Lewis proporciona un clar exemple de la interacció dinàmica entre emoció i cognició al cervell (Lewis, 2005). Discuteix els processos cognitius i neuronals que es produeixen quan una persona experimenta "ràbia a la carretera". L'exemple, que hem adaptat, clarifica la importància d'entendre aquesta interacció.

"El senyor Smart trepitja de cop el fre quan percep la proximitat del cotxe del davant. La ràbia sorgeix inicialment per la frustració, ja que vol seguir conduint ràpid, però també per la sensació de vulneració del seu dret: es troba al carril esquerre i no hauria d'haver de frenar. Una nova emoció de ràbia apareix a causa de la sensació d'indefensió que li ocasiona aquesta situació, a què se suma el fet que l'altre conductor li obstrueix

intencionadament el camí. El senyor Smart, enrabiat, focalitza la seva mirada en el cotxe que obstrueix el seu camí: un cotxe car i de color vermell i això fa que s'enfadi encara més. Un estat d'angoixa i enuig, juntament amb plans de venjança, fan que fixi l'atenció al cap de l'home que té al davant. Això dura un minut o dos, mentre que el senyor Smart modifica els plans per passar a la dreta. No obstant això, quan l'home del davant mira per sobre de l'espatlla, el senyor Smart avalua aquest acte com una burla, generant vergonya i ira. Això fa que es senti humiliat i que pensi accions extremes per salvar la seva imatge."



En el cas del senyor Smart, el carril obstruït sobtadament fa que el seu cos passi d'un estat de baixa excitació (sensació de tranquil·litat i fluïdesa) a ser altament excitat (sentiments d'angoixa i ira). La percepció de vulneració del seu dret en ser aturat al carril ràpid li desencadena sentiments d'ira. L'excitació generada per la ira motiva i centra els recursos d'atenció en els elements que l'han molestat: el conductor del cotxe esportiu vermell. Aquest augment del focus d'atenció posa en relleu el cost de l'automòbil, que al seu torn li provoca sentiments d'injustícia i que augmenten els sentiments d'ira d'Smart. Simultàniament, recorda situacions passades similars, cosa que amplifica la seva sensació d'ira. Aquests processos cognitius i emocionals, com veiem, es van retroalimentant.

Com diu M^a Cruz Rodríguez Del Cerro al seu llibre *El cervell afectiu*, "el cervell afectiu no existeix, o, per contra, tot el cervell és afectiu". En altres paraules, no hem de ser tan reduccionistes com per afirmar que el cervell afectiu es localitza en una determinada zona del cervell i no en una altra, donat que tot està interconnectat i les influències entre regions, vies de neurotransmissió i sistemes són constants. Tot depèn de tot. Però, fonamentalment, el nostre cervell dependrà de nosaltres, del que voluntàriament o involuntàriament fem al llarg de la nostra vida".

5.5 Però per a què serveix una emoció?

La paraula “emoció” ve del llatí *emotio*, que significa “moviment, impuls”. Certament, el que fan les emocions és moure’ns, ens provoquen reaccions fisiològiques, psicològiques i/o conductuals davant de determinades situacions.

Però realment... Què és una emoció?

David Bueno² (Bueno, 2017) diu que les emocions són:

*“Patrons de comportament que es desencadenen de forma automàtica i pre-conscient davant de qualsevol situació que suposi un canvi en l’*statu quo*” del moment, molt especialment si aquest canvi implica l’existència de possibles amenaces amb independència que siguin físiques o socials.”*

D’aquesta definició en podem extreure que:

- Les emocions tenen com a missió protegir la nostra vulnerabilitat, sigui física (una agressió d’algú, o un cotxe que se’ns apropa perillosament) o social (algú que està en contra del que pensem, que ens crida, o que ataca les nostres conviccions).
- S’activen sempre que hi ha un canvi significatiu en la situació. Per exemple, estic a classe fent un examen i em concentro en el que faig. Quan se m’apropa la professora, de cop i volta se’m revolucionen les emocions. Una altra situació: només tinc un casc i se m’acosta la persona que m’agrada per demanar-me si la porto en moto. En aquest cas, també se’m remouen les emocions.
- Són automàtiques. Tinc una presentació en públic i penso “no m’enrojolaré com la darrera vegada”. Quan surto a l’escenari i començo a parlar, em tremola la veu.
- Són preconscients. S’activen abans que ens n’adonem. Anem circulant en cotxe, veiem una ombra i, sense esbrinar què és exactament, fem un cop de volant.

2 David Bueno és doctor en biologia i professor de genètica de la Universitat de Barcelona.

Una altra definició d'emoció que ens pot ajudar encara més a entendre què són és la del psicòleg i periodista Daniel Goleman, que diu que les emocions són expressions psicofisiològiques que es produeixen com a reacció a un estímul. Comporten l'alliberament d'hormones i neurotransmissors i desencadenen una conducta que variarà al llarg del temps, en funció de les nostres experiències vitals i del medi cultural i social en què ens trobem.

Que siguin expressions psicofisiològiques vol dir que tenen dues dimensions, una de fisiològica (com enrojolar-se) i una altra de psicològica (els pensaments que ens venen al cap en una situació de ràbia, per exemple). Diu també que l'expressió de l'emoció (la nostra conducta, al cap i a la fi) està mediada per les nostres experiències (potser a la infantesa ens deien que no s'havia de plorar) i pel medi social i cultural en què ens trobem (diferents cultures expressen les emocions de manera diferent).

Les emocions, en resum, són unes grans aliades per a la nostra supervivència. Ens permeten reaccionar ràpidament davant dels esdeveniments, molt abans del que ho faria la nostra escorça cerebral. Les emocions són les que ens salven.

PER A QUÈ SERVEIXEN LES EMOCIONS?

Les emocions són una "via ràpida" que ens permet reaccionar ràpidament davant dels esdeveniments, ajudant a la nostra supervivència.

Sembla haver-hi acord en què les emocions s'originen en el sistema límbic i que tenen, com hem pogut veure, components de tipus:

- Fisiològic: augment de la respiració, descàrrega d'hormones...
- Cognitiu: els pensaments que ens venen al cap, la mesura en què ens adonem de l'emoció...
- Conductual: els moviments del nostre cos, on col·loquem les mans, els gestos de la cara...

Independentment de la definició que utilitzem, és clar que les nostres emocions tenen un paper molt important en el món del trànsit. Sentim ràbia quan ens avancen i s'incorporen davant nostre sense respectar la distància de seguretat, i per quan frenem en sec per no xocar. Sentim alegria quan trobem aparcament o agraïment quan algú ens cedeix el pas.



5.6 Emocions primàries i secundàries

No hi ha un consens sobre quantes emocions hi ha ni sobre com classificar-les. Sovint utilitzem les paraules emoció i sentiment com si fossin sinònimes, però cal considerar que els sentiments són la verbalització i racionalització que fem de les emocions un cop en som conscients.

Molts autors han tractat de separar la part més automàtica de la part cognitiva, tractant d'aïllar quines són les emocions primàries o bàsiques a partir de les quals es generen les altres. Altres estudis analitzen els moviments del cos i/o de la cara per identificar les diferents emocions.

Les quatre emocions bàsiques o primàries acceptades per la majoria de les investigacions realitzades dins del camp de les emocions són: l'alegria, la tristesa, la ràbia i la por. Alguns estudis també afegixen el fàstic i la sorpresa com a emocions primàries degut al fet que també poden provocar reaccions físiques, psicològiques o conductuals, de manera instintiva i/o automàtica.

A la taula següent, d'elaboració pròpia, podem veure una comparació entre diferents teories sobre les emocions.

Autor	GLASGOW UNIVERSITY	LESLIE GREENBERG	DANIEL GOLEMAN	PAUL EKMAN	ROBERT PLUTCHNIK	
Any	2014	1999	1996	2003	1980	
Núm. emo.	4	6	6	7	8	
Emocions	Alegria		Alegria	Alegria	Alegria	
					Confiança	
	Por - Sorpresa	Temor	Por	Por	Por	
		Sorpresa	Sorpresa	Sorpresa	Sorpresa	
	Tristesa	Tristesa	Tristesa	Tristesa	Tristesa	
					Aversió	
	Ira - fàstic	Ira	Ira	Ira	Ira	Ira/Enuig
		Fàstic	Fàstic	Fàstic	Fàstic	
		Felicitat				
					Anticipació	
				Menyspreu		

Com podem veure, hi ha algunes emocions que apareixen en totes les classificacions, com la por i la ràbia (anomenada ira en moltes classificacions), en quasi totes (com la tristesa o el fàstic) o en la majoria (com l'alegria), mentre que en d'altres casos no és així (com la confiança, l'aversion, la felicitat, l'anticipació o el

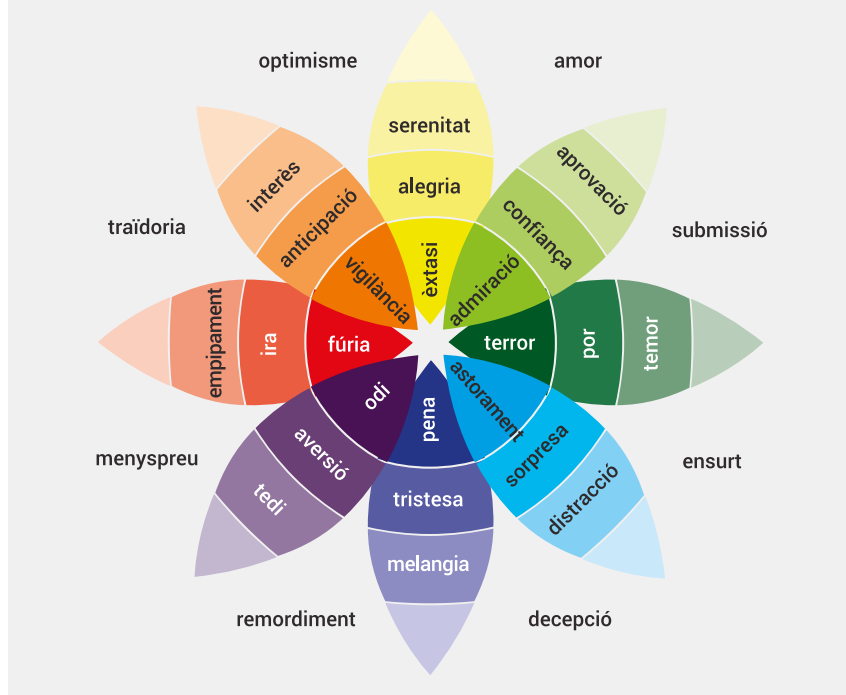
menyspreu). De fet, no podem dir que hi ha un nombre precís d'emocions. El professor Bueno cita més de quaranta emocions que inclouen el menyspreu, l'horror, l'agraïment o la vergonya.

Molts dels autors consideren que algunes emocions són la combinació d'altres, o bé alguna de les emocions bàsiques o primàries pujades d'intensitat. Per exemple, el pànic seria la por amb més intensitat.



Un dels autors clàssics en la combinació d'emocions és Robert Plutchik. Defineix fins a vuit emocions que venen agrupades per parelles, de tal manera que cada emoció té la seva oposada. A l'alegria se li oposa la tristesa i a la por, la ràbia, per exemple. Aquestes vuit emocions es combinen entre elles, donant lloc a altres emocions. Així, si sumem sorpresa i tristesa, sentim decepció, o si sumem alegria i anticipació, tenim optimisme, que serà just l'oposat a la decepció. Per Plutchik, no podem sentir dues emocions oposades al mateix temps, o sigui que no puc sentir al mateix temps alegria i tristesa, ni optimisme i decepció, per seguir amb l'exemple.

La roda de les emocions de Plutchik (2003)



Les emocions, per Plutchik, tenen també intensitat. Així, podem trobar el temor (por poc intensa), la por i el terror (por molt intensa).

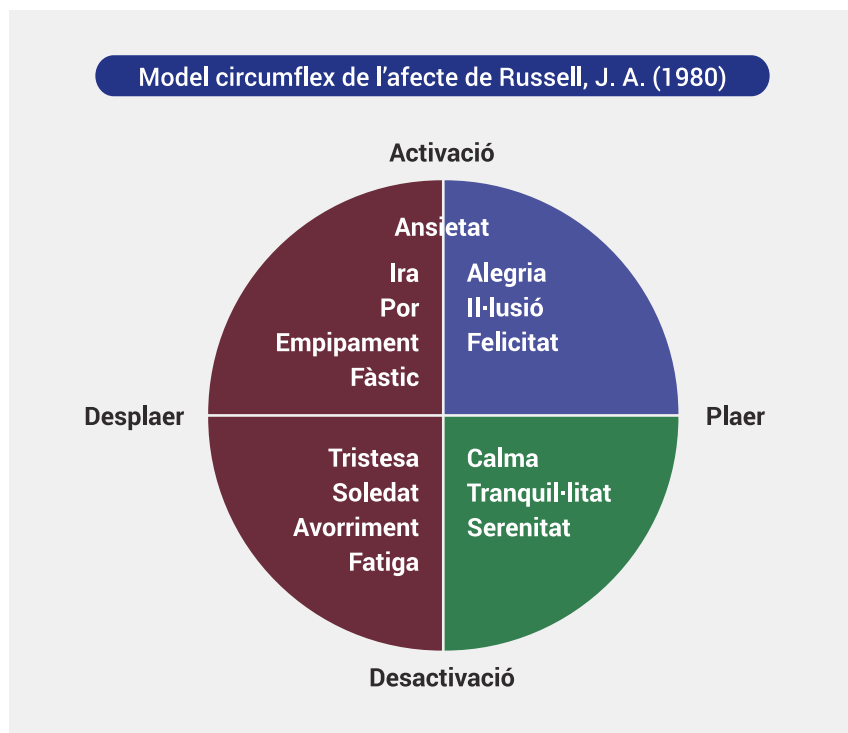
Ja hem dit que les emocions ens serveixen, en darrer terme, per sobreviure. El fàstic ens serveix per treure fora un menjar desagradable (tot i que després l'apliquem a persones), la ràbia ens permet treure tota la força que tenim, i la por, a protegir-nos davant d'una agressió de l'ambient. També hem assenyalat que, en els humans i en altres mamífers superiors, les emocions tenen també un factor social que ens permet viure en comunitat.

De fet, molts animals manifesten emocions. És més discutible si tenen sentiments, ja que per tenir sentiments cal l'autoconsciència. Tenen, això sí, emocions com la por, la ràbia, la curiositat o l'alegria. És difícil saber fins a quin punt "humanitzem" els animals. Sabem que tenen emocions i una determinada conducta,

però no podem afirmar fins a quin punt "senten". Això sí, els mamífers poden patir ansietat o estrès.

Els humans necessitem regular les nostres emocions per fer-les adaptatives al context, però aquesta regulació ja no és "primària", sinó que es fa des de les nostres cognicions, des dels nostres pensaments.

James A. Russell classifica les emocions en quatre àrees, seguint dos eixos. Un primer eix ens parla del nivell d'activació necessari. Així, la calma i la fatiga són de desactivació, mentre que la ira o l'alegria són d'activació. L'altre eix és el del plaer i desplaer, on la felicitat i la calma serien emocions de plaer, mentre que la ràbia o la tristesa serien de desplaer.



Hi ha diferents teories i models que defensen l'existència de les emocions secundàries, tot i que les defineixen de maneres diferents. En alguns casos es consideren emocions no predeterminades genèticament (és a dir, que no són directa-

ment biològiques, com la por), que sorgeixen com a fruit de la nostra experiència amb l'entorn (és a dir, que estan "contaminades" pels nostres processos mentals a partir de la interacció amb l'entorn), i per això no les podem anomenar primàries o bàsiques. Algunes d'aquestes emocions serien la vergonya i la culpa. Altres autors defensen que les emocions secundàries són una desviació de l'emoció primària feta a partir de les nostres experiències vitals. Així, si en una situació en què hauria de tenir una lleugera por sento pànic, diuen que estem en una emoció secundaritzada.



Hi ha autors que classifiquen les emocions en positives i negatives. Per a nosaltres, les emocions no són ni positives ni negatives, simplement ens aporten una informació. La manera en què vivim aquesta informació és ja un altre problema. La por (per exemple), no és "negativa". La por és el que fa que freni i augmenti la distància de seguretat quan veig que el cotxe del davant frena.

En resum, seguint Rafael Bizquera al seu llibre *Psicopedagogia de las emociones*:

"Les emocions secundàries també s'anomenen complexes o derivades. Es deriven de les primàries o bàsiques, generalment per combinació entre elles, com les barreges de colors que un pintor fa a la seva paleta. No presenten trets facials característics, ni una tendència particular a l'acció. La gelosia és una emoció complexa, i la manera d'afrontar-la pot ser molt diferent segons les persones i les circumstàncies que l'envolten."

Independentment de la definició que utilitzem de les emocions secundàries, sí que podem afirmar que hi ha algunes diferències significatives respecte de les primàries que poden ser interessants tant des del punt de vista educatiu com des del món viari. Les emocions primàries duren uns segons, mentre que les secundàries duren molt més en el temps. Això fa que siguin més difícils d'alterar. Si una persona agafa "mania" a una assignatura, o li fa "terror", o li sembla "tremendament avorrida", serà força difícil que canviï el seu punt de vista.

A través de la nostra experiència i a partir de les nostres emocions primàries generem estats emocionals. Així, davant la por generem ansietat; davant la ira, hostilitat, o davant la tristesa, depressió.

Les emocions primàries el que fan és donar resposta a una situació que percebem com a amenaça en aquest moment, mentre que les secundàries ens permeten anticipar-nos per no arribar a patir aquesta situació. D'aquesta manera són processos necessaris per a l'adaptació i la supervivència, tot i que de vegades ens puguin jugar males passades si es converteixen en estats emocionals generalitzats.

I com reaccionem a les circumstàncies del trànsit des d'aquests estats emocionals?

Vegem-ne alguns exemples.

En Joan s'ha enamorat! Ha tingut una cita amb una persona que ha conegut per una aplicació i la cosa li ha anat molt bé. Es sent content, sospira amb freqüència, i es sent un xic eufòric. Han estat sopant en un restaurant romàntic, ha acompanyat la seva parella en moto i ara torna cap a casa.

Els estats emocionals modifiquen la percepció i la probabilitat del risc. Percebem menys risc quan estem sota la influència d'una experiència que cataloguem com agradable. En Joan haurà de vigilar una mica, ja que, si es deixa anar en aquest estat d'enamorament, valorarà insuficientment el risc que hi ha a la carretera.

La Carme ha sortit de festa amb les seves amigues. Han anat en cotxe a una discoteca molt coneguda. Són les tantes de la matinada i tot el grup surt al carrer per tornar cap a casa, eixordat encara per la música. La Carme ha estat prudent i no ha tastat gens d'alcohol. S'ha pres un cafè per estar ben desperta en l'hora llarga que tenen de camí fins al poble. A part del factor del cansament i del fet de conduir de nit, va cantant la darrera cançó de moda a tot pulmó dins del cotxe. Ningú la pressiona per córrer més i ella creu estar prou atenta a la carretera.



Els estats d'eufòria, com l'estat d'enamorament que esmentàvem en el cas d'en Joan, ens fan percebre menys risc. Això ens passa en general quan estem sota una experiència subjectiva positiva.

A la Mariona, l'han acomiadat de la feina. Feia una colla d'anys que hi treballava, semblava que el gerent estava satisfet de la seva feina, i també creia que ella era molt més productiva que d'altres persones. Es sent desconcertada, frustrada i molt, molt enrabada. Encara no pensa en les conseqüències de l'acomiadament, sinó que, sobretot, es sent enfadada. No li han deixat dir adeu a les companyes. Una guàrdia de seguretat l'ha acompanyat fins al seu lloc de treball perquè reculli les coses i ha anat amb ella fins a la sortida. La Mariona agafa la bicicleta i comença a pedalejar cap a casa seva.

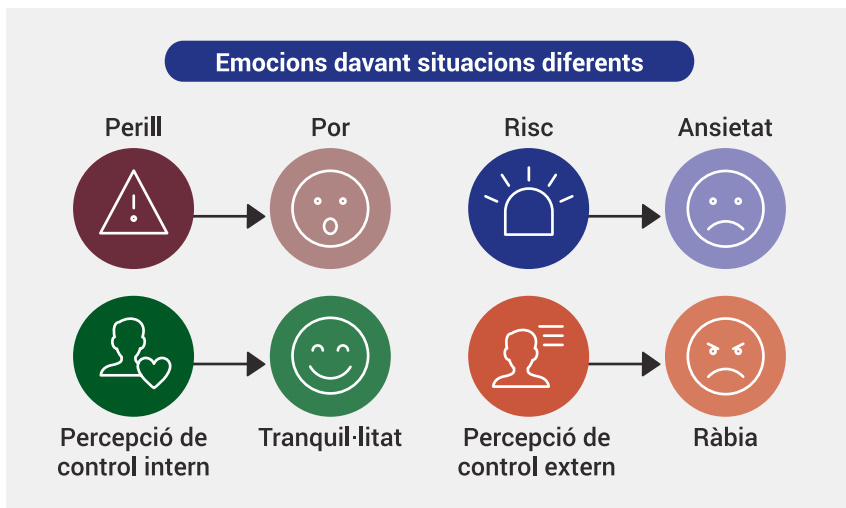
Ara no es tracta d'un estat subjectiu positiu, sinó d'un de negatiu. Però molt probablement la Mariona es veurà afectada per aquesta ràbia, tenint una conducció més brusca i arriscada, degut al fet que, quan la ràbia ens altera, també tendim a valorar menys el risc.

En Marcel condueix un cotxe que li han deixat. Sap que el cotxe està a tercers i ha arribat a un acord amb el propietari que, si el cotxe té una ratllada, serà ell el que la pagui. Acaba de presenciar un accident de trànsit en la direcció oposada de la mateixa carretera.

En aquest cas, la situació és diferent. Fins aquí havíem vist tres situacions on l'estat emocional feia que disminuís la nostra percepció de risc. En aquest cas, el nostre subjecte té por (no pànic!) i aquesta por és un element protector perquè fa que percebi més el risc.



Recordem que les emocions són adaptatives. Reaccionem davant de les situacions primer des d'una resposta emocional. En una situació que percebem com de perill, se'ns desperta l'emoció de la por. Aquesta emoció fa que la nostra resposta sigui, per exemple, frenar. Quan anem per una carretera difícil amb molts revolts i sense proteccions, percebem molt de risc, i aquesta sensació continuada de risc ens genera ansietat. Quan tenim la sensació que controlem la situació, ens envaeix la tranquil·litat, però, en canvi, quan sentim que no la controlem (quan ens trobem al davant un vehicle que va molt més lent del que aniríem nosaltres), ens envaeix la ràbia.



Les emocions poden convertir-se en un estat emocional que es perllonga en el temps i influir també en la nostra atenció, la nostra percepció del risc i les nostres decisions. Tot això ens porta a la necessitat de gestionar-les eficaçment. Fixeu-vos que diem “gestionar” i no “controlar”. Preferim utilitzar termes com *canalitzar, conduir o gestionar* que no pas parlar de *frenar, reprimir o controlar* les emocions. Com ja hem vist, les emocions són un gran aliat per a la nostra supervivència i, per tant, hem de fer que juguin al nostre favor.

Moltes de les decisions que es prenen en les situacions del trànsit, per la necessitat que siguin ràpides, sovint són automàtiques i preses *en calent*. Per aquest motiu són decisions on tenen molt de pes les emocions. Malauradament, en general no som gaire conscients dels processos que es mouen dins nostre.

Una de les funcions de la formació serà, doncs, ensenyar a identificar i gestionar aquests processos emocionals.

5.7 Ser intel·ligents emocionalment

EDUCAR ACTITUDS

Educar actituds és educar les emocions que les provoquen.

Aquesta capacitat de “connectar” amb el que sentim és el que coneixem com *intel·ligència emocional*, i, com a concepte, ha fet que se’n parlés molt els darrers anys.

«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

Tot i que aquest concepte no va ser inventat pel psicòleg i periodista Daniel Goleman, cal reconèixer el seu encert de difondre'l d'una manera fàcil i accessible en un dels grans best-sellers del món editorial: *Intel·ligència emocional* (1995).

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'agudesia 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) la intel·ligència emocional és «un subconjunt de la intel·ligència social que comprèn la capacitat de controlar les emocions i els sentiments propis així com els de les altres persones, de discriminar entre ells i utilitzar aquesta informació per guiar el nostre pensament i les nostres accions».

Per exemple, si en l'àmbit de la mobilitat segura pretenem que un o una vianant s'adoni que està acceptant un risc alt en creuar amb el semàfor en vermell, aquesta persona haurà d'identificar i gestionar les emocions associades a aquesta decisió, perquè pugui identificar el motiu de la seva conducta.

Si una persona formadora vol fer participar un grup d'adolescents, haurà de gestionar les seves emocions. I si aquest grup no vol participar, doncs haurà de gestionar també aquestes emocions!

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



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

Garantir la fluïdesa i expressió de les emocions a l'aula predisposa les persones assistents a participar i a aprendre. Cal recordar que no és el mateix expressar la nostra emoció que expressar-nos des de l'emoció: puc parlar de la ràbia que sento, però ho he de fer "sense ràbia".

Com hem vist, en les situacions del trànsit, sovint hem de prendre decisions ràpides, i consegüentment les emocions hi tenen una influència 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 en la conducta final.

Així, en una situació de trànsit, davant la certesa d'un perill sentim por. Davant una situació de risc, que no sabem ben bé si podrem resoldre, sentim ansietat, mentre que en la mesura que pensem que tenim la capacitat de controlar el vehicle, per exemple, sentim tranquil·litat. Quan pensem que no podem fer res per evitar una situació (com quan fem cua, per exemple), tendim a sentir ràbia i frustració.

L'educació emocional, tan necessària, ens ha de permetre ser més conscients dels nostres processos interns. De manera que sigui missió de la persona formadora desvetllar en les persones participants 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 emocions associades, de què sent, quan i per què.

Prevenir accidents vol dir disminuir el grau de risc que podem tolerar, conèixer les nostres reaccions i escollir el que pensem que és millor per a nosaltres i per a les altres persones.

5.8 Neurociència per a educadors i educadores

Hem estat parlant des del principi del capítol del nostre cervell i de les nostres emocions, i pot ser que entre tantes dades i discussions ens oblidem del més essencial, que és el que hem d'aprendre del funcionament del nostre cervell per aplicar-ho a l'educació viària.

El llibre de David Bueno *Neurociència para educadores* ens aporta onze aspectes clau del cervell per aprofundir en la pràctica educativa. Els analitzarem aquí per tal de veure les conclusions que ens porten de cara a la mobilitat segura i l'educació.

1. El cervell és un òrgan en construcció i reconstrucció permanent. Parteix d'un substrat genètic i biològic ineludible i diferent per a cada persona, però es construeix per interacció amb l'entorn. Es sustenta en la plasticitat neuronal, és a dir, en la capacitat de fer noves connexions i enfortir les existents, i és en aquests patrons de connexions que s'emmagatzema tot el que aprenem.

L'educació i les experiències que comporta alteren les connexions del cervell. De tot això depèn que siguem unes persones amb perspectiva crítica o no, que siguem porugues o agosarades. És evident que cada persona té una base genètica particular, però serà l'ambient qui ens farà com som.

En David Bueno ho explica amb una metàfora: amb un paper, fas uns plecs i et surt un avió. El paper és com la nostra base genètica, mentre que els plecs representen el procés educatiu. Segons quina mida de paper tinguem, costarà molt fer un avió, però el que defineix què surt del paper (un avió o un capell) són els plecs que hi fas, que equivalen a l'educació.

Quins plecs faràs quan siguis a l'aula? Com aconseguiràs que acabin ben marcats? Com aprofitaràs les diferències en favor de l'aprenentatge?

2. Les connexions que el cervell percep com a més útils i que, per tant, es mantenen ben fixes i integrades, són aquelles que incorporen aprenentatges ben valorats socialment, per part dels iguals, el professorat i els pares i mares, tenint en compte que una de les principals funcions del cervell és adaptar el comportament a l'entorn en què vivim.

Això ho podem relacionar amb la teoria de l'aprenentatge social de Bandura que hem vist anteriorment. També es relaciona amb el fenomen de la pressió de grup. Apren a esperar en un semàfor en vermell quan observo que és el comportament acceptat socialment, ja que ho fa la família, els companys i companyes i la societat en general.

3. Les connexions que el cervell percep com a més necessàries i, per tant, també manté ben fixes i integrades són aquelles que incorporen aspectes emocionals, tenint en compte que les emocions estan directament relacionades amb la supervivència. Per això els aprenentatges emocionals són més significatius que els no emocionals.

La nostra didàctica "emociona" els i les participants? Viuen intensament les nostres propostes educatives? Quan fem educació viària, expliquem "normes" o fem viure situacions? Una cosa està ben clara: l'aprenentatge "teòric" no emociona. Vols dir que no ho hauríem de fer exactament al revés?

4. El nombre i la qualitat de les connexions neuronals que sustenten els aprenentatges depenen de l'ús que en fem.

Com a principi educatiu general, "fer pensar la gent" ajuda a mantenir el cervell actiu. Això pot tenir a veure amb aspectes tan diferents com l'ensenyament a les escoles o la prevenció de malalties com l'Alzheimer, però també està relacionat amb la nostra didàctica. De tal manera que en la mesura que "fem pensar a la gent" s'estimulen les xarxes neuronals i es propicia l'aprenentatge. Una proposta memorística o simplement informativa genera, doncs, un aprenentatge amb menys interacció neuronal i, per tant, de pitjor qualitat.



5. Durant l'evolució dels homínids, el cervell s'ha adaptat per viure en societat i aprendre de la societat, on cada individu contribueix amb una part de si mateix a la supervivència del grup. És per això que els aprenentatges cooperatius i col·laboratius són molt més significatius per als estudiants i impliquen l'activació de moltes xarxes neuronals.

Aprendre amb altres persones, intercanviar punts de vista i activitats en petit grup són estratègies premiades pel nostre cervell. Tot el que puguem aconseguir que "diguin" els i les participants és molt més interessant des del punt de vista del cervell que el que diu el o la formadora al gran grup.

6. Les novetats i sorpreses inesperades criden l'atenció. És un mecanisme automàtic del cervell que permet fixar els pensaments i les respostes sobre el problema plantejat.

Captar l'atenció. Això és el que cal que faci la persona formadora per poder generar després aprenentatge. Dins l'àmbit viari, això és prou clar: els senyals pretenen captar la nostra atenció. En l'àmbit educatiu, la gran pregunta és ¿què fas per captar l'atenció? i ¿amb què podem sorprendre? Cada cop que es desperta l'atenció, es desperta l'emoció i s'obre una finestra per a l'aprenentatge. Trencar amb el que està establert, amb allò previst i esperat, és una magnífica manera de generar aprenentatge.

7. La motivació és una reacció fisiològica i mental energitzant, que permet fixar i mantenir l'atenció i que es relaciona amb l'optimisme. És una de les peces clau de l'educació, el detonant per "aprendre a aprendre".

Ja sabem que no podem *motivar ningú*. El que hem de fer és descobrir què motiva l'altra persona, partir de les seves necessitats percebudes i no només de les que percebem nosaltres. Si plantejem la formació des de les seves motivacions i els seus interessos, podrem observar com la sessió funciona gairebé sola. Com a formadors i formadores hem d'ajudar que les persones descobreixin la seguretat com a una motivació bàsica. La vida quotidiana sovint ens allunya d'aquest objectiu.

8. Les actituds s'aprenen per imitació, gràcies a una població específica de neurones anomenades neurones mirall. Per tant, si volem que els i les estudiants estiguin motivats i motivades, primer ho hem d'estar nosaltres. Si volem que tinguin respecte, hem de donar exemple. Per aconseguir que parrin atenció als aprenentatges, hem d'aprendre amb l'alumnat, si volem que siguin persones creatives, hem de buscar novetats amb elles.

Llença't tu primer a la piscina! Joga, canta, diverteix-te fent el que fas. Fer de docent és això, és animar els discents a aprendre.

9. El cervell funciona com un tot integrat, de manera que parcel·lar els coneixements en compartiments estancs (ara fem matemàtiques, i no fem res més que matemàtiques, per exemple) contravé el funcionament neuronal d'aquest òrgan.

S'aprèn amb el cos, amb la vida. Des de la globalitat de l'experiència. Si això ens diu Bueno que ho hem de fer amb matèries com les matemàtiques, què no hauríem de fer amb una matèria tan vital i transversal com és la mobilitat segura?



10. El cervell madura progressivament amb l'edat, i les habilitats mentals depenen d'aquesta maduració. A més, hi ha diferències en el ritme de maduració de cada persona i pel que fa a tots els aspectes mentals (capacitat de mantenir i autoproduir l'atenció, retardar les recompenses, motivació i automotivació, generar i gestionar el pensament abstracte, controlar conscientment les emocions un cop generades, etc.), la qual cosa implica que cal respectar els temps dels i les estudiants.

Un dels aspectes importants a tenir en compte en l'educació viària serà la necessitat d'assegurar que cada participant assoleixi el nivell màxim de desenvolupament al qual pugui arribar. Això marcarà el seu nivell d'autonomia.

11. L'enemic número 1 de l'aprenentatge i l'educació és l'estrès crònic, que pot alterar les connexions neuronals de certes àrees del cervell, incloent-hi la capacitat de reflexió, el control emocional, la presa de decisions i el control executiu.

No s'aprèn igual en un estat de tensió continuat. La gestió de les emocions i la presa de decisions es veuen molt afectades per l'estrès, el que ens aconsella que l'espai formatiu sigui un espai calmat, de confiança, on els i les participants puguin expressar el que senten i el que pensen en llibertat. Això no vol dir que no hi hagin "puntes" d'estrès en alguns moments, però no pot ser un estrès continuat.

I per acabar el capítol, ho farem justament amb la darrera frase del llibre d'en David Bueno:

El principal aliat de l'educació és el plaer.

David Bueno

Capítol 6

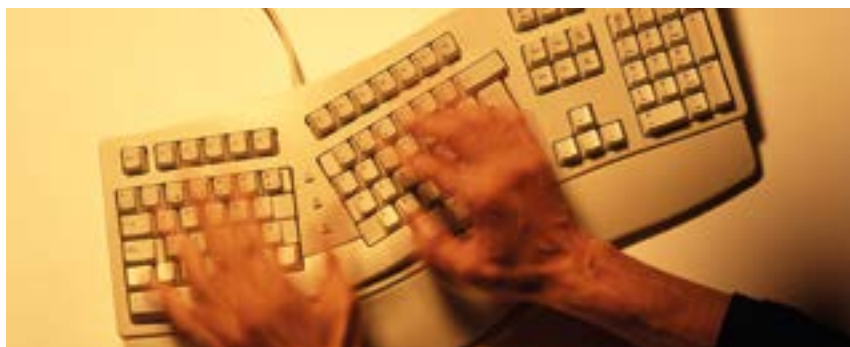
Els hàbits



Sovint, en educació per a la mobilitat segura es diu que el que s'ha de fer és canviar els hàbits de la gent. En aquest capítol es planteja 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, o sigui fem accions sense pensar. Quan una persona escriu a l'ordinador, per exemple, executa un seguit d'actes automàtics sense reflexionar. Què passaria si algú fos conscient de tot el que passa quan pitja la lletra "e" del teclat?



"He d'escriure una "e", la "e" es troba a la fila superior del teclat, a l'esquerra. 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, conduir... són actes que s'automatitzem 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 aprenen 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 i miren què passa al davant i al darrere pel retrovisor, mentre mantenen una conversa. Però, al cap d'un temps de conduir, s'arriba a fer tot això automàticament.



Es pot dir, doncs, que s'ha automatitzat un seguit de conductes i, depenent del cas, que s'ha creat un hàbit.

Un hàbit és una inclinació constant, i sovint 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. Per això, podem dir que hi ha hàbits que ens interessa reforçar i mantenir 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.

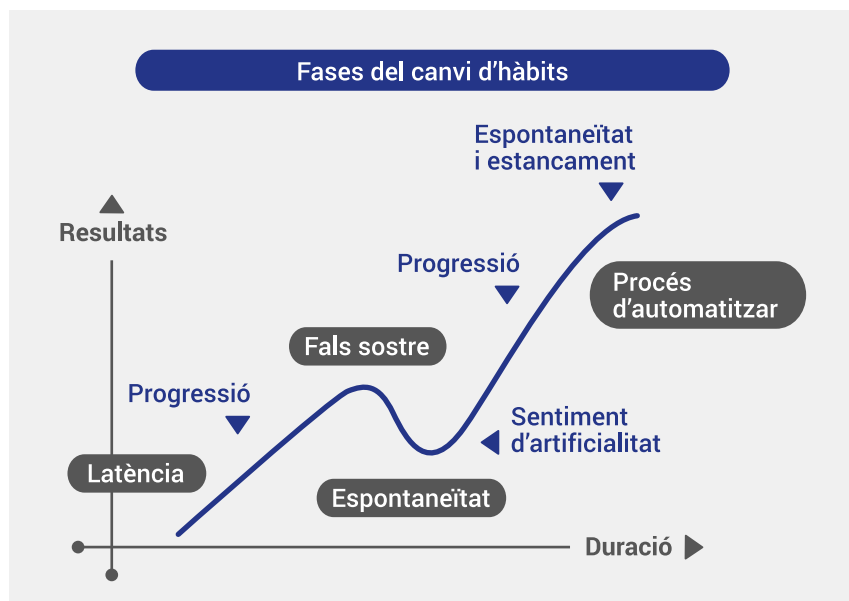
Imaginem una persona que utilitza un teclat amb només dos dits, de manera automatitzada. Encara que vulgui començar a fer servir tots els dits li costarà molt: un aprenentatge automatitzat és difícil de canviar.

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.

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 sistemàticament, farem servir l'esquema següent:



Com podem observar en aquest esquema, hi ha una primera fase que anomenem de latència en què no augmenten els resultats. Aquesta fase correspon al moment en el qual la persona ha decidit instaurar un nou hàbit, 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 va 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 començar-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.



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 entendre això és tractar de no creuar les cames quan estem asseguts o assegudes. Quan fem aquest exercici, ens adonem que moltes vegades, sense voler, les hem creuat.

Com a activitat us proposem que ho feu ara i que ho mantingueu fins al final del capítol.

Podem veure altres exemples introduint canvis desitjables en les nostres jornades. Si una persona es renta les dents dues vegades al dia, pot provar de rentar-les tres. Ens adonem de com n'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

Us proposem que dugueu 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 cregueu 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	Fer el vermut el diumenge.		
10	Escombrar.		
11	Seure al darrere del cotxe.		
12	Anar de vacances a Menorca.		
13	Fumar.		

CONDUCTES PER CLASSIFICAR		ÉS HÀBIT	NO ÉS HÀBIT
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 són hàbits.

Discutir si són hàbits o no els comportaments anteriors ens permetrà definir millor els límits entre hàbit, costum i 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 em cordo el cinturó, i en el cas que el vehicle no dugui cinturó noto 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 o cansada i t'en vas a dormir 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.

El consum de tabac, té una part d'hàbit (el gest de dur la mà amb la cigarreta a la boca, per exemple) però en té una altra d'addicció degut a les substàncies que conté.

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 sentir frases com "Tinc l'hàbit d'anar de vacances a Menorca". Pot ser un costum en el cas que hi anem cada any.

Fer el vermut el diumenge és un hàbit? Si tenim una persona que cada diumenge de la seva vida va al bar a fer el vermut a les dotze del migdia, plogui, 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 es travessa el carrer sense ser-ne conscient es pot patir un accident.

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 o acostumada a fer 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 en sents l'absència.

Una cosa que es duu 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 conducta.

Com hem dit abans, es necessiten unes tres setmanes de dedicació constant per començar a construir un hàbit.

O sigui que si una persona que es dedica a l'educació viària pretengués treballar com a hàbit l'ús del pas de vianants, hauria d'estar cada dia durant tres setmanes amb els mateixos nens i nenes travessant pel mateix lloc repetidament.

A la formació treballem la reflexió de com convertir en hàbits les conductes segures. Per exemple, les de seguretat passiva com cordar-se el cinturó, utilitzar la cadireta o l'elevador i posar-se el casc quan anem amb bicicleta.

En moltes conductes de seguretat activa, ens cal la consciència del que fem, de quan ho fem i dels automatismes que tenim.

En les conductes que requereixen d'un model de comportament actiu per part de la persona participant, només la presa de consciència (que té una dimensió actitudinal i una dimensió cognitiva) ens pot ajudar a crear-les. La consciència requereix necessàriament 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 comprovarem si heu fet, tal com us demanàvem, l'exercici de no creuar les cames. El més probable és que us n'hagueu oblidat.



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 anterior.

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 de les persones participants en la formació. A l'aula, l'única cosa a fer és assegurar que les persones participants saben fer correctament aquell comportament i que tenen la voluntat de fer-lo, però que esdevingui conducta automatitzada depèn del que facin fora de l'espai formatiu, en la seva vida quotidiana.

Capítol 7

Com i per què canvia la gent



Aprentatge i canvi són sinònims. Veurem una categorització de diferents tipus de canvi (evolució, transició i transformació) i l'anàlisi de les seves fases, així com el concepte de resistència i de marge de canvi, especialment útils per analitzar els comportaments viaris.

7.1 Aprentatge i canvi

«Sigues el canvi que vols veure en el món.» Mohandas K. Gandhi

L'aprenentatge és el procés d'adquirir coneixements, habilitats o actituds. En la mesura que els nous continguts xoquin amb altres d'anteriors, haurem de substituir els vells aprenentatges pels nous. Això es produeix sovint al llarg de la vida. La nostra ment no és pas una *tabularasa*, sinó que cada nova experiència canvia els nostres coneixements, habilitats i actituds. Per això, aprenentatge i canvi són sinònims. És més, o l'aprenentatge implica 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, veure les coses d'una altra manera. Podem sentir que ens enriqueix o de vegades ens fa sentir més pobres. En tot cas, el procés d'aprenentatge ens canvia.

Si parem atenció, veurem que a vegades canviem per no canviar. Vivim el canvi com un càstig, una obligació que ens arriba des de fora, quan probablement aquest canvi porta, en si mateix, una oportunitat d'aprendre alguna cosa nova i de superar quelcom d'antic. A vegades, per exemple, una separació, tot i ser traumàtica, dona lloc a trobar una nova vida, possiblement més satisfactòria.

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

A vegades pot més la por al canvi que no pas el canvi en si mateix. Sovint, quan estem en la nova situació, ens adonem que no n'hi havia per tant. Es tracta de l'angoixa del que desconeixem. Dedicarem les argumentacions següents a veure tipus de canvi i com es classifiquen.

7.2 Classificació dels canvis

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

Franklin Schargel



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

1. Factors d'evolució. Hi ha canvis que són de creixement previsible. A poc a poc els veiem arribar perquè són canvis que es poden anticipar.

Un exemple és el pas de la infantesa a l'edat adulta. Nois i noies van creixent, es van convertint en preadolescents, adolescents i en joves fins arribar a ser persones adultes. És un canvi que es fa dia a dia.

Així, és natural que en la adolescència surtin grans, que es passi per una fase en la qual es jugui amb el risc, i és natural també que es superi a mesura que es va evolucionant.

2. Factors de transició. Altres canvis no són de creixement previsible, sinó que venen sostinguts en el passat i tenen arrels profundes en la tradició. Es can-

via perquè cal canviar, però sabem cap a on anem. Es tracta d'un canvi reactiu i defensiu, on només canviem el necessari i prou. És un canvi adaptatiu, estratègic i funcional.

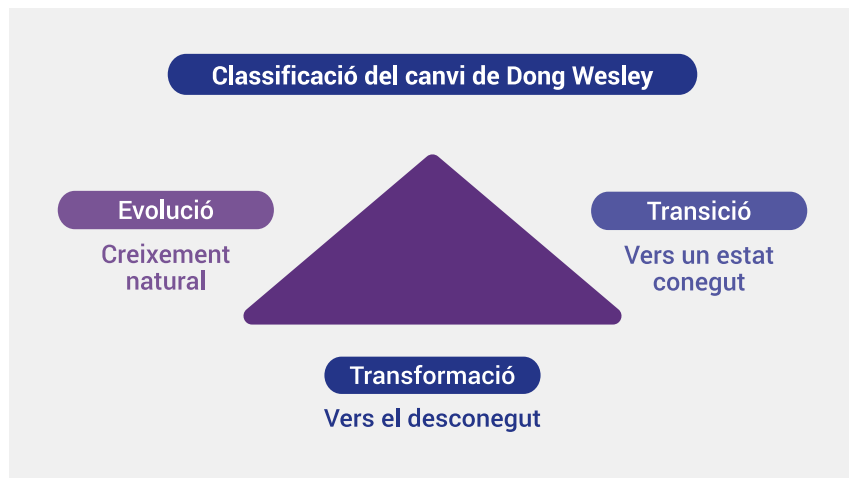
Un exemple seria quan en l'adolescència que dèiem abans, després d'haver conduït una bicicleta, el noi o la noia es tregui un permís de conduir, el canvi que haurà de fer serà d'aquest tipus.

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

3. Factors de transformació. El canvi de transformació és més difícil, ja que implica deixar una situació que tenim segura per una que no coneixem. Suposa un procés de canvi intern profund, una crisi no només del que fem, sinó del que som.

Per aquest canvi cal coratge. La resistència a ultrança sovint és més un signe de por que no pas de falta de creença en la nova situació.

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



7.3 Les fases del canvi

" No podem canviar res fins que ho acceptem."

Carl Gustav Jung

Recordem novament la Carla, l'educadora en mobilitat segura de capítols anteriors. Ella vol canviar tothom: l'administrativa del centre, els pares i les mares de l'alumnat, els professors i professores de l'Institut i, sobretot, els nois i les noies. Però les persones no estan gaire obertes al canvi que la Carla proposa.

Si ens plantejem sovint per què la gent canvia, les alternatives són només dues:

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

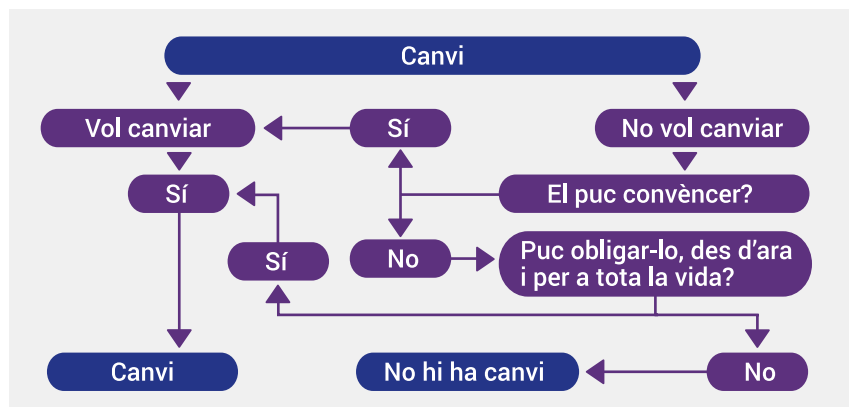
Si escollim la primera de les opcions, el nostre problema és:

– Què podem fer perquè ho vulgui fer?

Si escollim la segona opció, el problema és un altre:

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

I si no la podem convèncer i no la podem obligar? Aleshores el canvi és impossible.



Quan fem pressió a les persones perquè canviïn, sovint provoquem un efecte rebot que les fa tancar-se en banda. Quan senten que les volem canviar, immediata-

ment es defensen. Aquesta reacció s'anomena *resistència al canvi*. La resistència és una de les etapes del procés de canvi. Mirem l'esquema de les etapes del canvi següent (Morrish, 1978):



a) La **negació** és la fase en què la persona **no veu la necessitat de canviar**, no en té ganes, no vol, no hi creu o no li sembla interessant.

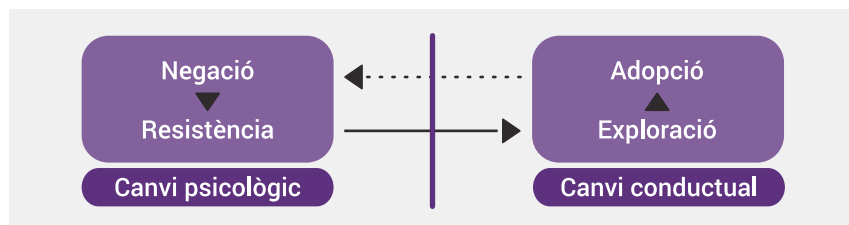
b) En la **resistència**, la persona s'adona, en major o menor grau, que ha de canviar. Li sembla que pot ser interessant, però que no és el moment, o no s'hi sent capaç, o pensa que no hi ha les condicions com per desenvolupar el canvi.

c) En l'**exploració**, la persona accepta que ha de canviar, pensa que ho ha de fer i està disposada a fer alguna cosa per apropar-se a aquest canvi. En aquesta etapa pateix, no troba el camí, es deprimeix, però prova de fer el canvi, probablement encara amb dubtes.

d) En l'**adopció**, el canvi ja s'ha dut a terme. La persona ha canviat de conducta i se sent convençuda 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.

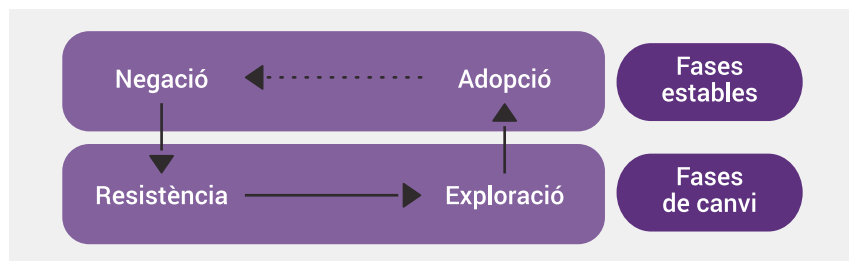
La negació i la resistència, en si mateixes, impliquen un procés psicològic, intern. És com si fos una fase de latència, d'anar-se convençant, d'anar agafant forces per poder fer el canvi de comportament.

L'exploració i l'adopció impliquen un canvi de comportament. Abans es feia una conducta i ara se'n fa una altra. No han canviat només les idees, han canviat (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 moviment.

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.



Posem un exemple per identificar millor aquestes fases del canvi. Concretament, pensem en el fet de fumar, del qual ja havíem parlat quan tractàvem la dissonància cognitiva.

Imaginem el cas d'una persona que fuma i quan li diuen que fumar és dolent, exclama que això són bajanades i que pitjor és treballar en una mina. Aquesta persona no vol pas deixar de fumar, ho té 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 «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 un 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 les persones que fumen i munta l'espectacle si alguna 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.

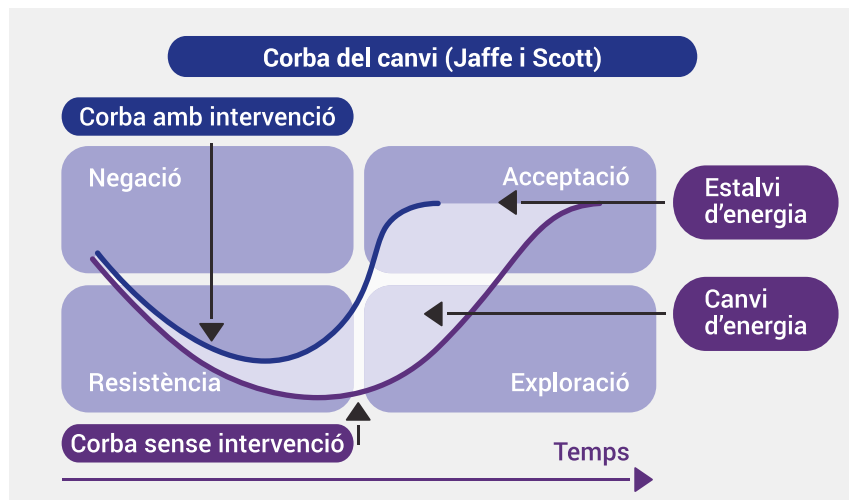
Tractem de posar ara un exemple viari. Imaginem un oficinista a qui anomenarem Virgili. A en Virgili li agrada anar de pressa quan va amb cotxe. Una de les seves converses preferides amb el personal de l'oficina és parlar sobre quan triga cada un d'ells a fer un recorregut determinat.



En Virgili considera que la limitació de la velocitat és, simplement, una ximperia i que ell controla prou com per anar molt de pressa. Està satisfet de la seva conducta i no vol canviar pas. Si li preguntes, et dirà que està satisfet del que fa, i que ell sap córrer! Per tant, podem dir que es troba en fase de **negació**. Si en Virgili expressés que potser sí que corre massa, estaria en fase de **resistència**. En la mesura que, per voluntat pròpia, moderi la velocitat mitjana, direm que està en la fase d'**exploració**. Si el Virgili ha baixat la seva velocitat mitjana i ja no *fanfarro-neja* davant de la resta del personal del temps que triga a anar a un lloc, i adopta aquest comportament de manera estable, direm que està en fase d'**adopció**. En aquesta fase, és possible que en Virgili tracti de recriminar la conducta de córrer a les altres persones que segueixen corrent.

Molts dels models que tracten d'explicar els processos que es donen en els canvis estan inspirats en circumstàncies de crisi. Un dels més coneguts és el de la psiquiatra suïssa i estatunidenca Elisabeth Kübler Ross (1926-2004), experta en els processos de dol. Visitant els camps d'extermini després de la segona guerra mundial, es trobà que les parets dels barracons estaven plenes de dibuixos de papallones. Ella definí al 1969 cinc etapes en l'acceptació del canvi: negació, enuig,

negociació, depressió i acceptació. Aquest procés ha inspirat diferents models que s'apliquen tant al canvi personal com al canvi organitzacional i social. Un dels models més coneguts que ha generat és el de Dennis T. Jaffe i Cynthia D. Scott anomenat la corba del canvi. El model és molt semblant al que ja hem presentat, però a la quarta fase, en lloc d'anomenar-la d'adopció, l'anomena d'acceptació.



Intervenir en la persona, l'organització o la societat ens permet ajudar que es produeixi aquest canvi o, si més no, a reduir el temps que es trigaria a aconseguir-lo i minimitzar l'energia necessària. Per això és important identificar en quina fase ens trobem.

Alguns comportaments típics de la **fase de negació** són, per exemple, els següents:

- Actuar com si res estigués passant, concentrant-se en la rutina o en el que estàs fent.
- Ignorar el que et diuen, deixar de prendre iniciatives i eliminar la curiositat.
- Culpar algú de fora, altres persones o elements externs de les dificultats i els mals resultats.
- Posar en qüestió els elements que es veuen relacionats amb el procés de canvi i reforçar els procediments o la forma de funcionar anterior.

La **fase de resistència** potser és la més típica del procés de canvi. En podem trobar moltes de les estratègies i comportaments que ens ocupen en aquesta fase:

ELABORACIÓ PRÒPIA A PARTIR DE KLAUS ANTONS (1986)**Exemples de maneres d'expressar la resistència**

Això no està fet pel nostre tipus d'empresa (de societat, d'organització)	Fem abans una investigació de mercat!
Ens pot portar problemes polítics!	Fins ara mai no ho havíem fet
Això és una ximpleria	Això no funcionarà
És massa d'hora	No tenim temps
És massa tard	El departament de producció / d'administració no ho acceptarà
No és al manual	És massa feina
No correm tant!	Això no forma part dels nostres plans
Som massa petits (o massa importants) per això	No tenim les persones adequades
No tenim un pressupost suficient	Ja ho hem provat abans
No estem preparats per això	En teoria sí, però i a la pràctica?
Massa teòric	Què pensaran els nostres clients (o usuaris o amics)!
Els meus clients no ho voldran (no ho entendran)	Si fos bo, algú ja ho hauria dit abans!
Pensaran que som uns innocents	Massa modern
Massa antiquat	En tomarem a parlar més endavant
No esteu comprenent el meu problema (la meva situació)	No serà algú de fora (o algú sota meu) que em vindrà a dir a mi què he de fer
Tenim massa coses en marxa	Fa 90 anys que es fa d'aquesta manera
Acabo d'adonar-me que això no pot funcionar	Nomenem una comissió
No és el meu problema (la meva tasca, la meva funció...)	Per què canviar, si la cosa ens va prou bé?
Si em paguessin més, ho faria	Si l'altre ho fes, jo ho faria
La culpa és del govern	Sí, però...

Hem posat quaranta exemples, però en podríem haver posat molts més.

Quina és la frase o frases que més dius quan et resisteixes a un canvi? Dedica un parell de minuts a pensar-hi, si et plau!

No vol dir que no ens haguem de resistir a les coses, si no hi estem d'acord, però moltes vegades tancar-nos en la resistència ens dificulta veure noves opcions, noves estratègies o nous camins.

Després de les fases de negació i resistència, es sol passar a la fase d'exploració, encara que, de fet, si no es donen les circumstàncies favorables, es pot retrocedir de fase.

Alguns comportaments típics de la **fase d'exploració** són els següents:

- Provar coses noves, encara que no n'estem gaire segurs.
- Escoltar fins al final la proposta d'altres persones sense jutjar-la.
- Centrar-se en les coses que funcionen i no en les dificultats.
- Buscar informacions de diferents fonts i parlar amb gent que pensa diferent del que pensem nosaltres.
- Centrar-se en el resultat més que en el procés.
- Provar diferents alternatives abans de decidir-se per alguna.
- Treballar més en equip que individualment.
- Centrar-se en l'acció més que en l'avaluació.

La darrera etapa, que Morrish anomena adopció i Jaffe i Scott anomenen **fase d'acceptació**, genera comportaments com els següents:

- Resistència a la frustració i confiança en el procés de canvi.
- Sentir-se part de l'equip i dels resultats.
- No personalitzar els èxits o fracassos.
- Pensar en la millora contínua i no en la crítica destructiva.

Després de llegir-te aquestes fases, pensa en un projecte o en un canvi amb el qual tinguis relació. Tracta de reconèixer en quina fase estàs o està el teu equip a partir de les descripcions anteriors.

7.4 El canvi en els grups

"Sempre que pensem que el problema està allà fora, aquest pensament és el problema."

Stephen R. Covey

Aquestes fases del canvi, que es veuen amb prou claredat en els processos individuals, es poden detectar fàcilment també en el grup dins de la formació. En un debat, o en una conversa guiada, podem trobar participants en les quatre fases, i la tasca de la persona formadora serà conduir el grup des de la resistència cap a l'exploració i l'adopció, sense que se senti excessivament pressionada i es bloquegi en negació.

Imaginem un grup de tercer d'ESO que discuteix un Dilema Moral.¹ Les persones participants escullen si, per tornar a casa, pugen o no a la moto d'un amic que ha begut alcohol. 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 la conducció, o "també és perillós tornar a casa caminant o amb autobús, perquè et poden atracar". Les persones 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 o acceptació implica la utilització d'arguments que posen en valor la seguretat encara que aquesta pugui estar associada a un possible càstig per arribar tard.

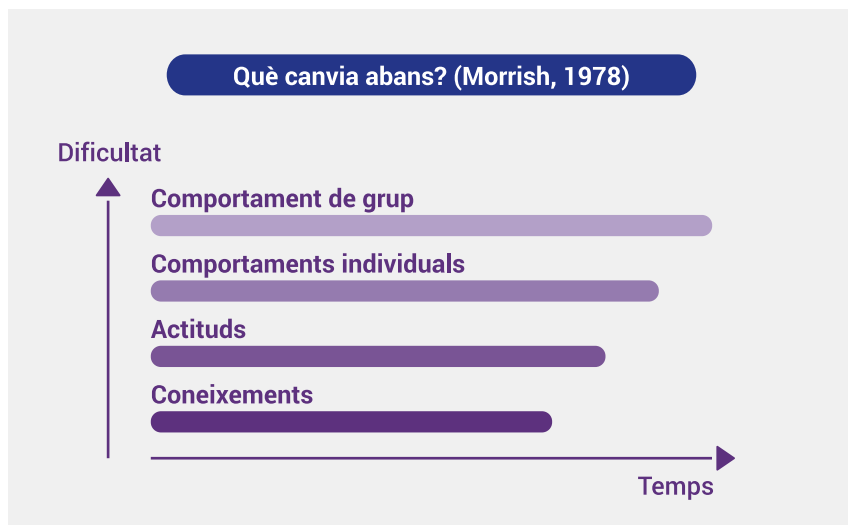
¹ Per a aquelles persones que no coneguin la tècnica, el Dilema Moral és una metodologia que permet la posada en discussió dels propis valors davant d'una situació problema, on el pensament de les persones evoluciona en el procés d'anàlisi del propi punt de vista i mitjançant la confrontació amb el punt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



En els processos de formació de persones formadores, les propostes de treball actitudinal poden xocar amb les idees prèvies al voltant de l'aprenentatge. La nova proposta metodològica fa que la persona participant percebi que se li demana un canvi que la 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 soc capaç de fer-ho". Entrar en exploració vol dir deixar d'estar en resistència, mirar endavant i veure la proposta sense ulls de por. Sortir voluntàriament per provar un exercici, acceptar que cal canviar o criticar altres que estan en postures més de resistència o negació seran comportaments d'aquesta 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 es canvia són els coneixements. Canviar les actituds i els comportaments de manera estable és més difícil. De fet, en els cursos de formació de formadors podem comprovar com es pot aconseguir un canvi d'actitud, i com 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.



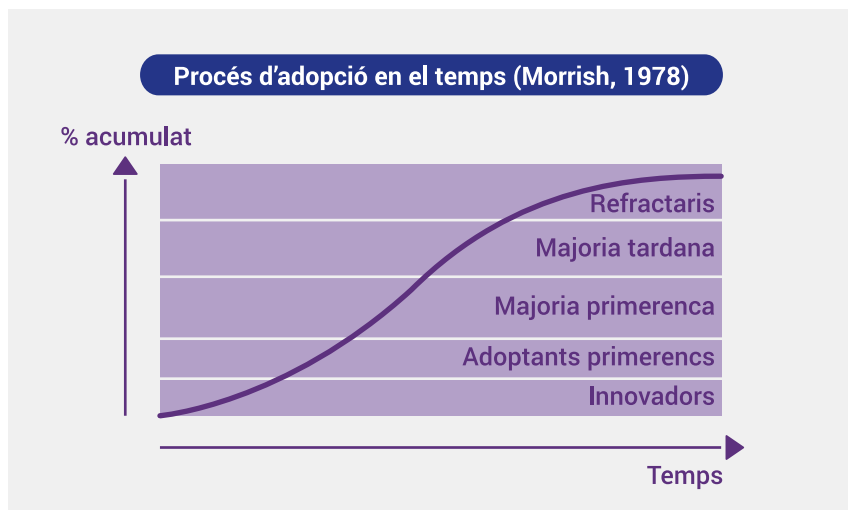
Podem canviar puntualment el comportament individual o el del grup, incidint en les emocions, però no el canviarem de manera estable, ja que, passat l'efecte, tornarem a la conducta inicial una altra vegada.

Com ja hem vist en la teoria de la comunicació persuasiva, en la publicitat s'ha d'estar repetint el 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 si no 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 testimoni. La personalitat del testimoni (un pilot, una persona que es mou en cadira de rodes, una policia, un metge o metgessa...) s'imposa, i mou emocionalment, però no canvien les creences internes, per la qual cosa el comportament seguirà sent el mateix. Els efectes de l'emoció duren algunes hores i després s'obliden. Els testimonis generen empatia i molta! Però a més cal treballar amb profunditat els comportaments de risc i potenciar els comportaments segurs per aconseguir el canvi.

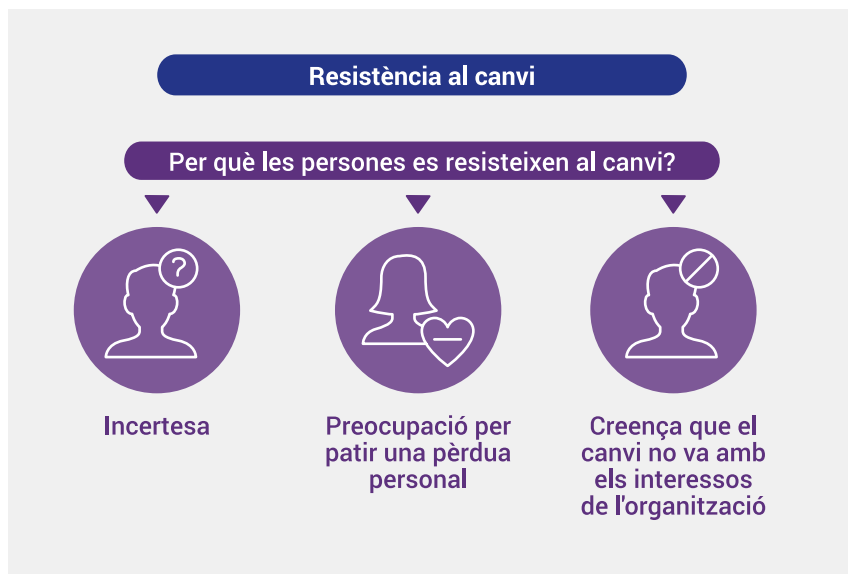
És important que els canvis en el grup es produeixin de manera gradual i respectin el punt de partida dels seus membres. Si la diferència entre el punt de partida i la proposta és excessiva, les persones participants es centraran en la negociació més que en la resistència.

Al principi, sovint hi ha poca gent que creu en el canvi. Potser inicialment se'n riuen, però a poc a poc s'aconsegueixen adeptes i el procés de canvi del grup s'accelera. Així doncs, es passa a una majoria primerenca de gent a favor del canvi. El fet de no voler el canvi ja no està tan ben vist dins del grup. En la mesura que més i més gent va canviant, la cultura del grup és més dura amb la gent que s'hi resisteix. Les poques persones que van resistint cada cop es tornen més radicals per poder mantenir el seu punt de vista, cosa que fa que les indecises canviïn a la nova visió. Finalment, en queden poques que es resisteixen al canvi, aïllades del grup i sense accés al poder.



En cert sentit, això mateix s'ha produït pel que fa a l'ús del cinturó de seguretat a les nostres ciutats. És estrany trobar algú que quan condueix no el porti cordat i que defensi en públic que és millor no cordar-se'l.

Ara bé, si algú es resisteix al canvi ha de ser per algun motiu en concret: perquè no se li ha explicat bé, perquè té por o perquè pensa que pot patir una pèrdua personal. Per exemple, en el cas d'un formador o formadora, por d'una disminució del poder o mandra davant la necessitat de tornar a crear les programacions didàctiques; en el cas d'una persona que va a peu, tenir la sensació de *fer el préssec* en quedar-se aturada en un semàfor esperant que es posi verd quan tothom passa, etc. També pot pensar, 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 de la resta que sí que han canviat, si no radicalitzarà la seva postura i pertorbarà la marxa del grup. Si aconseguim que canviï sense *fer-li-ho pagar*, haurem augmentat la força per aconseguir el procés de canvi.

De vegades, canviem per no canviar. Com deia un personatge de la novel·la // *gattopardo*, "si volem que tot segueixi com està, cal que tot canviï".

És el que Watzlawick anomena "canvi 1", un canvi que, bàsicament, fa més del mateix, per oposició al "canvi 2", un canvi on es canvia la substància. Ell mateix en posa un exemple: Si estem somniant i tenim un malson, i el que fem és seguir somniant (canvi 1), no sortirem pas del malson. Per sortir-ne, ens hem de despertar (canvi 2). Un exemple quotidià el tenim en la gent que vol aprimar-se i tot el que fa és posar-se sacarina al cafè, per oposició al canvi 2, que implicaria un veritable canvi d'estil de vida.

Tot això ens porta a afirmar que hem d'esperar a fer propostes fins que el grup estigui "madur" respecte del canvi que proposem. Si no, optaran per un canvi 1.

En el món de la mobilitat, un canvi 1 és posar-se un casc que ens tregui la multa però no ens porti seguretat, o bé no cordar-lo. El canvi 1, des d'aquesta perspectiva, és una mostra de la resistència.

7.5 El marge de canvi

"Crec que el consell més important que podria donar a la gent és intentar viure més enllà dels teus somnis, empenyent-te, desafiant-te a tu mateix a fer les coses una mica fora de la teva zona de confort."

Peggy Whitson, astronauta

Ens toca a nosaltres, com a persones educadores, fer una proposta adequada al nostre grup diana, a qui va destinada la formació, ja que com hem vist, perquè un subjecte pugui fer un canvi, ha de ser *admissible* des dels seus esquemes. Si no, la lògica i normal resistència es transforma en negació i les persones participants es tanquen al canvi. És el cas d'aquelles propostes que van molt més enllà del que el grup pot acceptar. Si en canvi, la proposta que fem és molt propera a les coses que el subjecte ja està fent, realment hi haurà poc canvi, perquè la proposta entra en el que anomenem la *zona de comoditat* o *en rodona*.

La zona de comoditat té a veure amb totes les conductes que ja fem o que no ens costa fer. Així, per a una persona formadora habituada, conduir un dilema moral pot formar part de la seva zona de comoditat, mentre que per a una altra, acostumada a fer classes magistrals o que no ha fet classes mai, pot ser una cosa que vagi més enllà del seu abast.

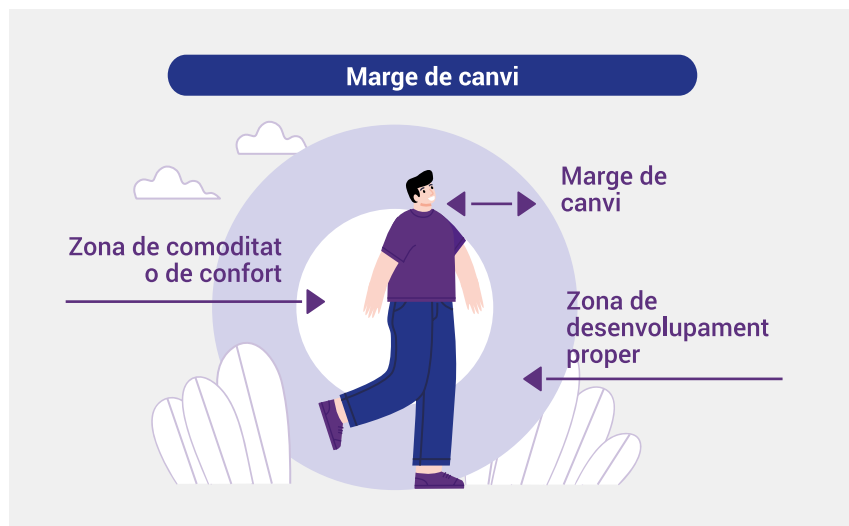


De fet, el canvi es pot produir només en aquesta zona intermèdia que anomenem *marge de canvi*. És com si a un infant que resta perfectament li féssim fer una suma. La suma estaria dins de la seva zona de comoditat.

D'altra banda, si li proposéssim fer una equació de segon grau, això podria 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*.²

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 d'una persona, són simplement impossibles de dur a terme.

² La zona de desenvolupament proper és un terme definit per Vigotsky, un psicòleg evolutiu rus. L'apliquem aquí no només a les capacitats cognitives dels subjectes en aprenentatge, sinó també a les actituds.

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

Capítol 8

Risc i accidentalitat



A partir d'un accident real, reflexionem sobre quina n'és la causa i definim el triangle de l'accident, en el qual la persona té la part principal de la responsabilitat. Acabem el capítol explicant alguns conceptes clau: 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. Els accidents passen *en contra* de la seva voluntat. Des del punt de vista del subjecte, un accident és precisament accidental, *passa per casualitat, sense voler-ho, sense desitjar-ho, de forma involuntària*. Si una persona vol caure, ja no és un accident.

Partint del fet que no és un acte volgut (si més no conscientment), cal veure quines en són les causes.

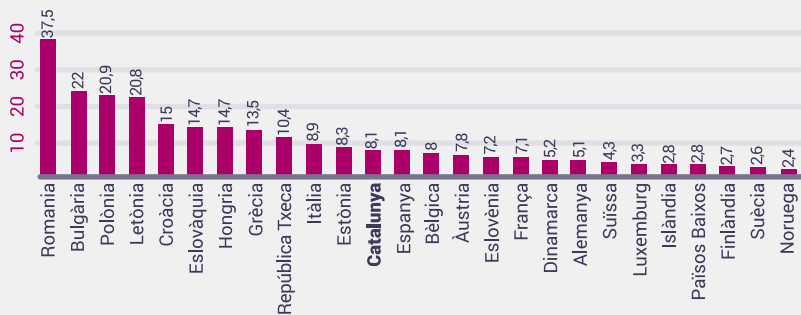
Un accident és una errada de judici i de decisió respecte a una situació per part d'algú o, sinó, un fet fortuït, casual, imponderable i imprevisible.

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, el que ens interessa tractar són els accidents que es produeixen en l'espai públic, i on es veuen implicats vehicles i/o vianants, és a dir, accidents en la mobilitat.

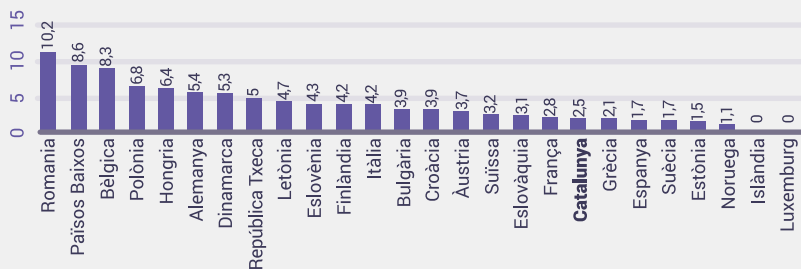
I, més enllà d'això, ens interessen els accidents amb víctimes greus, concretament la seva prevenció, on hi poden haver persones ferides o mortes. El nostre esforç, la nostra prioritat, estarà centrada en la disminució dels morts i ferits greus pel cost social i emocional que comporten.

Morts/1.000.000 habitants a la Unió Europea (morts a 30 dies) 2019

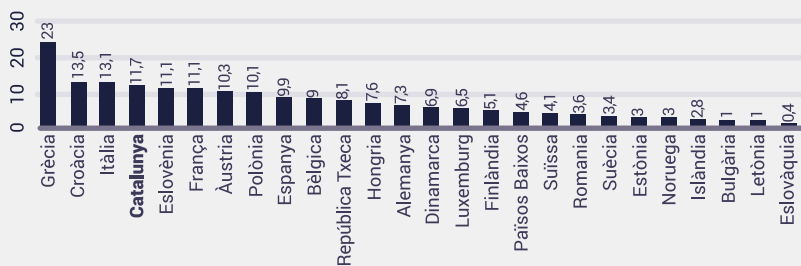
Vianants morts a 30 dies / 1.000.000 hab.



Ciclistes morts a 30 dies / 1.000.000 hab.



Motoristes morts a 30 dies / 1.000.000 hab.



Evolució dels índexs de víctimes mortals a la Unió Europea

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 i 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.

«La Leticia circula 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 ha més trànsit que de costum. Arriba tard a la feina i està preocupada pel seu xicot, que professionalment passa per un moment difícil. Ha dormit poc i està cansada. Té 24 anys i en fa dos que té el permís de conduir. És conductora habitual.

Circula per una carretera de dos carrils per a cada sentit, i va darrere d'un camió que li tira aigua al damunt. Per impuls, comença a fer un avançament, quan justament a l'altre carril els cotxes comencen a frenar. Amb el terra moll, el cotxe xoca amb el davant.



Després de l'accident li pregunten si sap que cal mirar pel retrovisor abans de canviar de carril. Contesta que sí.

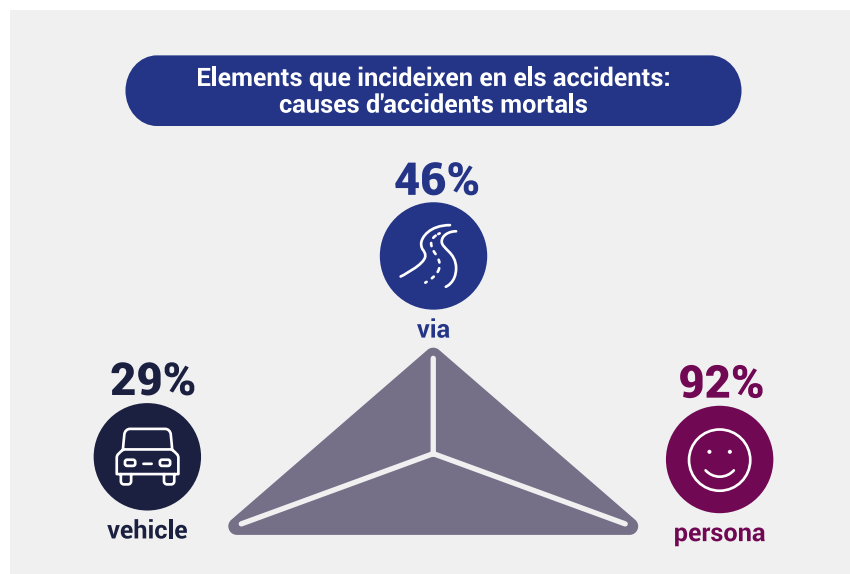
També li pregunten si sap que quan plou augmenta la distància de frenada. Novament contesta que sí.

Finalment li pregunten si creu que és interessant sortir cinc minuts abans de casa per poder anar més tranquil·la. Torna 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 no ho va fer. La 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.

Aquests elements formen el que anomenem triangle dels accidents. Segons aquest model, tots tres elements estan implicats, en major o menor 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 en 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 habitualment té multiplicitat

de causes. Amb petites diferències, tots els estudis apunten la tendència de donar molt més pes a la part relativa a la persona.

L'anàlisi dels elements implicats en un accident ens ensenya que sovint la causa és múltiple, i que l'accident es produeix quan 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. A vegades es poden produir 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, *gairebé* passa o ha anat de ben poc. Però dels incidents no en tenim estadístiques.

La feina de l'educació en mobilitat segura és evitar situacions de risc que poden generar accidents. Això no vol dir eliminar el risc. Eliminar el risc, simplement, no és a les nostres mans. Viure suposa prendre decisions i aquestes decisions comporten riscos. No hi ha decisió sense risc, el risc 0 no existeix. El problema és ser conscient del risc que estem prenent i de si aquest risc és acceptable per a nosaltres o no.

8.2 El risc

Hi ha diverses interpretacions sobre l'etimologia de la paraula "risc". Una de les seves interpretacions, fa derivar la paraula risc de l'àrab, d'on *rizq* tindria a veure amb el que ens porta la providència. Sembla que els àrabs empraren a l'edat mitjana la paraula *rizq* referida a les assegurances marítimes quan comerciaven. Aquesta paraula fou transformada en *rischio* per l'italià, que l'estengué per tot Europa.

Una altra interpretació ens aporta que "risc" té a veure amb *risicare*, que era el que feien els mariners quan vorejaven 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'enfonqués. De fet, en castellà un penyal escarpat rep el nom de *risco* ("cingle", en català).



Arriscar és prendre un risc, exposar-se personalment o a d'altres persones a pèrdues o danys potencials.

Quan parlem d'exposició, apareix un nou element que hi intervé, que és el **temps**. Per definició, temps i 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 dues persones que tracten de copiar. En la primera, la professora aixeca els ulls d'un llibre cada vint segons. En la segona, el professor aixeca els ulls cada quaranta segons. Per tant el risc que l'engampin copiant és més elevat per a l'estudiant de la primera aula que per a l'estudiant de la segona».*

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

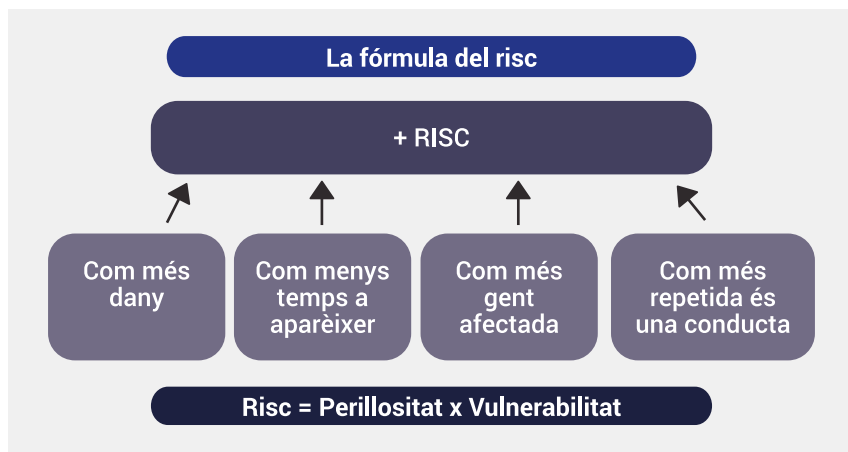
Tornem a l'exemple anterior i afegim aquesta nova variable: *«Hi ha un professor en una aula i una professora en una altra que aixequen el cap del llibre cada quaranta segons. L'un, si t'enganxa, et suspèn, mentre que l'altra només et baixa un punt. Així, el risc que comporta copiar és més elevat en el primer dels casos perquè el dany que pots patir és més alt».*

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

RISC: Capacitat de dany (personal i/o 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).



L'origen de la paraula **“vulnerable”** ens aclareix força el seu sentit. Prové del llatí *“vulnerabilis”* i està formada de la paraula *“vulnus”* (ferida) i el sufix *-abilis*, que indica possibilitat. Ser vulnerable, per tant, és la possibilitat de resultar ferit o ferida.

Així, per exemple, les persones grans són més vulnerables respecte a la grip que la gent jove o de mitjana edat, perquè tenen més risc de presentar complicacions pel virus de la grip.

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

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 de la persona amb cinturó (que redueix la quantitat de mal que es pot fer) és més baixa.

Però també ens afecta la **quantitat de vegades** que fem una acció, de manera que, com més vegades es repeteixi, més probabilitat hi ha que hi pugui haver un dany. Així, si dues persones en les mateixes condicions travessen amb el semàfor en vermell, la que té més risc és la que ho fa més sovint.

I, en darrer terme, com més **persones estan implicades** en una situació de risc, aquest és més alt. Per exemple, si la persona que condueix un autobús agafa un revolt amb excés de velocitat, es considera una situació de més risc si l'autobús va ple de gent que no pas si va buit.

Si ho mirem des d'aquesta perspectiva, és lògic que les normes siguin més estrictes per a les persones que condueixen professionalment, especialment quan porten mercaderies perilloses o condueixen autobusos o autocars.

Existeix certa tendència a maximitzar la probabilitat que ens passi alguna cosa bona i a minimitzar la probabilitat que en patim alguna de dolenta. Comprem loteria pensant que ens pot tocar "la grossa", però, en canvi, quan conduïm, difícilment pensem que *ens pot tocar* viure una situació perillosa.

Si traslладem la visió del risc al món educatiu, un dels problemes amb què ens trobem està relacionat amb la presa de decisions i la percepció que tenen del risc els infants i joves de la nostra societat. En ocasions hi ha un excés de protecció per part dels adults, que dificulta que puguin aprendre a valorar i decidir en situacions de risc d'una manera autònoma i segura. Fins que arriben a l'edat adulta i han de prendre les seves pròpies decisions.



Per aquest motiu, des de la perspectiva de l'educació per a la mobilitat segura, cal treballar perquè els infants i joves s'acostumin a identificar el risc i a valorar-lo correctament, per tal que posteriorment siguin persones capacitades per actuar de manera segura.

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 que analitzarem en el pròxim capítol.

A continuació, recorrerem 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



En aquest capítol analitzarem les principals teories relacionades amb el risc. A més, veurem com el rol de l'edat, el sexe i l'experiència són variables que influeixen en la seva percepció.

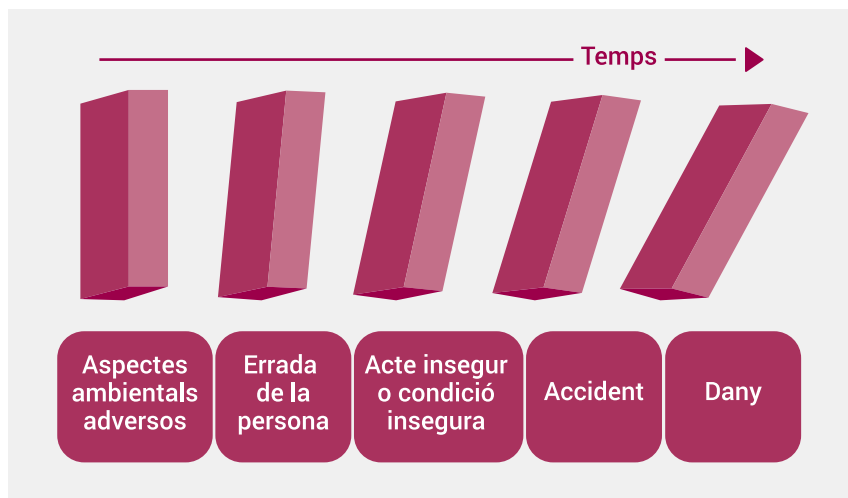
Per tal d'explicar cadascuna de les teories indicades, començarem amb un exemple, un petit cas i, de seguida, el comentarem fent referència a la teoria a la qual ens estem referint.

9.1 Com analitzar els accidents? Les teories del dòmino de Heinrich i la matriu de Haddon



Disminuir els accidents, i entre ells els de trànsit, ha estat objecte d'estudi des de fa temps. Erik Hollnagel, professor danès especialitzat en seguretat, ens diu que només es poden prevenir els accidents si els comprenem de la forma correcta. Per comprendre'ls, necessitem models i teories que ens permetin explicar per què succeeixen.

Un dels primers models a prendre forma és el de W.H. Heinrich (1931, revisat al 1980) anomenat teoria del dòmino, que ens mostra com quan empenys una fitxa, cauen totes. Des d'aquesta teoria, cada fitxa representa una fase, i quan cau, empeny la següent. Per exemple, els aspectes ambientals adversos porten a una errada de la persona, que genera un acte insegur, que porta a l'accident i aquest al dany. Si aconseguim interrompre el cicle, intervenint sobre una de les parts, aconseguirem que una de les fitxes no caigui i, per tant, no es produirà el dany.



Un altre intent d'analitzar temporalment els accidents és el del Dr. William Had- don, un epidemiòleg dels Estats Units que va proposar una matriu organitzada en dues dimensions. Per un costat, la línia temporal que divideix en abans, durant i després de l'accident, i per l'altre, els diferents elements que hi intervenen: via, vehicle i persona. Això ens dona una graella amb nou caselles que representem aquí sota:

	PERSONA	VEHICLE	ENTORN
Abans	Edat Consum d'alcohol Experiència en la conducció	Velocitat Estat dels neumàtics Llums Frens	Via de doble sentit Aigua a la carretera Boira Senyals de trànsit
Durant	Ús del casc Ús del cinturó Temps de reacció Osteoporosi	ABS Torsió del xassis Resistència del vidre	Presència de barreres de protecció Duresa dels materials
Després	Primers auxilis Accés i atenció mèdica	Facilitat d'accés Risc d'incendi Risc elèctric	Congestió de trànsit Sistemes de comunicació d'emergència Recursos socio-sanitaris

La matriu de Haddon¹ segueix essent utilitzada avui dia en diferents camps i empreses, com la prevenció de riscos laborals, l'aviació o l'epidemiologia.

Entendre la causa dels accidents implica entendre per què prenem risc. I si sabem per què ho fem, com diria Heinrich, podem apartar la fitxa del dòmino corresponent perquè no es produeixi l'accident, o si més no, es minimitzin els danys.

Hi ha moltes teories i models sobre el tema. Aquí n'hem fet una selecció.

9.2 Teories del temps per al contacte

Anem conduint per un poble i veiem que uns metres més enllà una pilota arriba a la calçada. Pensem que possiblement un infant anirà corrents a buscar-la i aleshores augmentem el grau d'atenció. Aquest pensament fa que estiguem alerta per reaccionar i això permet que el nostre temps de reacció, si finalment surt l'infant, disminueixi. 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 i el

¹ Haddon amplia al 1980 la seva matriu a 12 caselles, dividint l'entorn entre físic (la via) i socioeconòmic.

canvi del costat que posa l'intermitent (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 també el temps de reacció, ja que hem de combinar diferents solucions per als diversos estímuls, que poden ser adequades per a una situació però no per a les altres.

Sembla lògic pensar que la nostra percepció juga un paper cabdal en la prevenció d'accidents.

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

Es tracta d'estudiar el temps que hi ha des que apareix la situació fins que es produeix l'accident. A aquest temps se l'anomena *temps per a la col·lisió*, *temps per al contacte* o *temps d'arribada*, i està format pel *temps de reacció* i el *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 necessitem. És a dir, que ens hauríem d'aturar 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 més d'aquests estudis relacionats amb el temps de contacte cal afegir aquells que tenen 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.

Un altre fenomen estudiat és l'adaptació a la *velocitat*. Per exemple, si després d'un període prolongat de conducció en autopista o autovia, augmentem la velocitat per fer un avançament, un cop acabada la maniobra tendim a mantenir aquesta velocitat superior sense ser-ne conscients. Aquest fet és un fenomen fisiològic conegut com *adequació a l'estímul*.



Els nostres receptors neuronals van enviant informació al cervell. El nostre cervell ha de destriar quina és la informació significativa de tot plegat. Com que compara amb la informació que ja posseeix i no hi troba canvis, no la processa com a rellevant i, per tant, no hi ha cap canvi de conducta.

Podem trobar exemples quotidians on també és aplicable aquest fet. Per exemple, quan entrem en un despatx, potser sentim el soroll del ventilador de l'ordina-

dor, però després d'una estona, només el sentim si ens aturem i parem atenció, perquè s'ha produït una habituació a l'estímul.

En la velocitat aquest fenomen funciona d'una manera anàloga. Quan ens acostumem a circular a una velocitat determinada, accelerem de forma progressiva i no conscient, per compensar la pèrdua d'estimulació. És a dir, tenim la percepció que anem més a poc a poc de la velocitat que portem realment, perquè ja ens hi hem habituats o acostumat, i per això, de manera inconscient, anem accelerant.

9.3 La presa de decisions

Imaginem que una noia de 16 anys va amb ciclomotor fins a l'institut i comença a ploure. Davant d'aquesta situació, podria pensar dues coses ben diferents: «millor accelero que si no em mullaré» o «com que plou, el terra està moll, la moto pot derrapar amb més facilitat i pot ser perillós, o sigui que val més que vagi més a poc a poc».

Probablement pot pensar les dues coses simultàniament, però 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.

Pensarà d'una manera o una altra en funció d'un conjunt de factors externs i interns. La conducta de cada persona dependrà, entre d'altres coses, de com interpreti la informació de l'entorn i de com reconeix i identifica el que succeeix en el seu interior. Adonar-nos del que pensem, de les nostres actituds i pensaments automàtics és una de les millors vies per poder canviar la nostra conducta.

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

Sembla clar, també, que la presa de decisions que antecedeix a la realització d'una conducta està 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'aprofundir més en les teories d'anàlisi del risc.

9.4 Teoria de la utilitat esperada

Un pare va conduint per l'autovia cap a casa dels avis a dinar. Estan arribant amb el temps més que just i segurament la paella ja és a taula. Les seves dues filles van al darrere, cada una d'elles a la seva cadireta i estan jugant. Una música infantil es sent pels altaveus. La cosa està tranquil·la. De cop i volta, les nenes comencen a discutir i una de les dues es descorda el cinturó de seguretat per atonyinar la germana. El pare les intenta persuadir i els diu que es calmin, es gira un moment i fins i tot les amenaça, però segueix conduint.

Si preguntem als pares i mares si cal portar l'infant ben cordat a la cadireta, ens diran que sí. Però si comença a remugar, no se'l vol cordar o se'l descorda directament, el pare o la mare poden preferir el guany immediat (és a dir, evitar el conflicte) que el guany a llarg termini: col·locar correctament l'infant a la cadireta per evitar les conseqüències d'un accident.

És comú afirmar que l'ésser humà és racional i que, per tant, pren les decisions d'una manera lògica. En canvi, l'experiència ens diu que, a vegades, tot i que una anàlisi racional de la situació ens portaria a prendre certa decisió, quan decidim ho fem des d'un punt de vista diferent.

Segons la teoria de la utilitat esperada, escollim la acció que ens reporta més guanys. Però, a més, preferim un benefici immediat que no pas un altre a llarg termini, encara que aquest sigui superior. Per això, la mandra de fer exercici, per exemple, pot més que el benefici que podem obtenir a fer-ne de manera regular.

9.5 Teoria prospectiva o de les perspectives

El nostre equip preferit està perdent 2 a 0 quan falta mitja hora per acabar el partit. En els darrers minuts, el nostre equip marca dos gols, i sortim exultants del camp.

Un altre dia, el nostre equip va guanyant 2 a 0, i el rival empata el partit en els deu darrers minuts. Sortim del camp amb una gran sensació de decepció.

El resultat ha estat el mateix, però en un cas hem sortit extremadament alegres i en l'altre justament tot el contrari.

La teoria prospectiva (o de les perspectives) va ser desenvolupada el 1979 pels psicòlegs Daniel Kahneman² i Amos Tversky. Aquesta teoria permet descriure com les persones prenen les seves decisions en situacions on les alternatives involucren risc (en les decisions financeres, per exemple). Des d'una evidència empírica, la teoria descriu com els individus avaluen les situacions en funció de les potencials pèrdues i guanys que poden obtenir.



Segons aquesta teoria, prenem decisions irracionals en situacions d'incertesa, de tal manera que jutgem les coses en relació amb el 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 amb el temps dins del mateix individu. La teoria diu que el benefici, la utilitat o la felicitat que percebem venen en funció dels guanys o les pèrdues obtingudes, 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.

Pensem en una situació de trànsit. Estem tornant d'un viatge. Conduïm a una velocitat mitjana de 100 km/h. La darrera mitja hora trobem un embús. Arribem a

² 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.

casa amb una sensació de pèrdua (pel temps invertit). Si en canvi l'embús l'hem tingut al principi, en sortir del primer lloc i la darrera mitja hora ha estat de circulació plàcida, tenim una sensació de guany (hem pogut recuperar el temps perdut).

Imaginem que som vianants, estem aturats o aturades en un semàfor i veiem que una persona passa en vermell. És probable que tinguem una sensació de pèrdua (l'altra persona passa i jo no), i que això faci que, per compensar-la, travessem el carrer amb el semàfor en vermell. Si en canvi pensem que la nostra conducta és la correcta, veure que l'altra persona passa en vermell ens fa sentir superiors i, per tant, sentir més satisfacció de la nostra decisió (guany).

En resum, interpretem les situacions com a guanys o pèrdues comparant-les amb l'estat immediatament anterior i comparant-nos amb les altres persones.

9.6 Teoria de l'amenaça-avoidància

Entro a treballar a les nou del matí. Com que em llevo tard, sovint arribo amb retard. Les persones amb què treballa són molt comprensives amb el meu comportament, i mai em diuen res. Si aquesta situació es repeteix, és probable que, al final, ja no m'importi gaire arribar tard, i que, si arribo encara més tard, no em sembli massa greu.

No vaig gaire bé de diners. Penso en què puc estalviar. Tinc una assegurança de la llar i fa anys que no tinc sinistres. Decideixo eliminar-la o baixar l'import assegurat.

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.

Aquesta teoria, proposada per Ray Fuller (1984), tracta d'explicar la conducta de risc des de la perspectiva de l'aprenentatge per reforç. Aprenem a arriscar-nos en funció de les recompenses i els càstigs que obtenim de la nostra conducta. De manera que si arriscar-nos té conseqüències positives, és més fàcil que ho seguim fent, mentre que si són negatives, és més probable que no tornem a fer-ho.

Des del punt de vista d'aquest autor, sovint la conducta segura no es veu reforça-

da, mentre que el guany de la conducta arriscada és immediat. 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. Per exemple, hi ha gent que prefereix el guany immediat de defraudar Hisenda (perquè s'estalvia diners o no ha de pagar) que la probable multa (conseqüència negativa) si l' enxampen.



En la mobilitat, passar pel pas de vianants (conducta segura) no es veu reforçat, mentre que travessar per una altra banda (el guany de la conducta inapropiada) es produeix immediatament, perquè ens suposa un estalvi de temps. El fet que ens poguessin atropellar (conseqüències negatives), com que no ha succeït, debilita la idea que infringir la norma és perillós.

Les persones podem avançar-nos a un perill real o potencial prenent mesures per evitar-lo (resposta anticipatòria) i/o adoptant mesures adreçades a evitar les conseqüències negatives de l'accident (resposta retardada).

Des del punt de vista de la reducció de la sinistralitat viària, les respostes anticipatòries són preferibles, ja que l'objectiu de la conducta és evitar el perill i prevenir un possible accident.

9.7 Teoria de l'acció raonada

Acabo d'arribar a Roma, per passar-hi uns dies de vacances. Tot just sortir de l'hotel em trobo amb una gentada al mig del carrer. Arribo a un pas de vianants i m'adono que hi ha molta gent que l'està travessant en vermell. Què faré? Veig que la policia està a prop i que alguns conductors i conductores estan impacients i semblen voler arrencar. Encara hi ha molta gent que travessa el pas de vianants tot i estar en vermell. Jo, normalment, soc una persona que respecta molt els semàfors. Tinc ganes de començar a fer turisme com més aviat millor. La veritat és que no sé què fer.

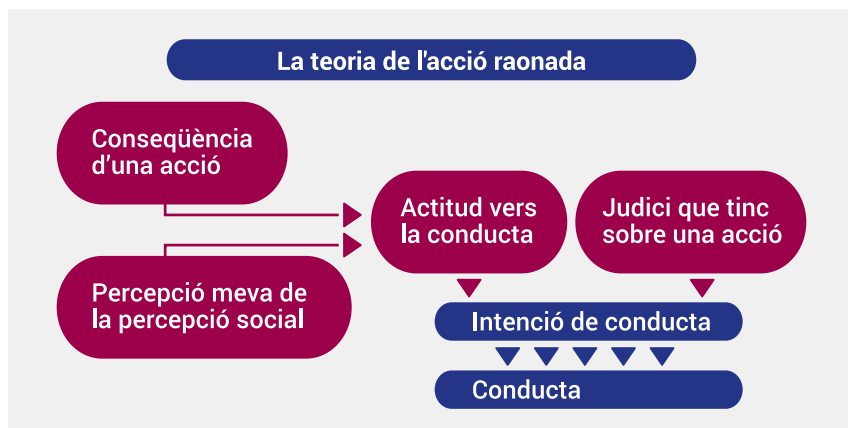
Un amic meu va de vacances a un país on no és obligatori dur el casc. Ell sempre porta el casc de la moto i, de fet, recorda als seus amics que l'han de dur sempre ben cordat! Decideix llogar una moto. Veu que, tot i que hi ha gent que el porta, la majoria va sense casc. Fa una calor de mil dimonis. Què creus que farà?

La teoria de l'acció raonada va ser desenvolupada per Martin Fishbein i Icek Ajzen (1975,1980) amb l'objectiu de predir la conducta humana. És un model general on s'estableix una relació entre actituds, creences, pressió social, intencions i conducta.

Segons els autors, la conducta es basa en les actituds individuals i aquestes estan determinades per les característiques que els subjectes associen a un objecte (les creences respecte a ell). Es tracta de predir i explicar la intenció de la persona de realitzar una conducta determinada.

Aquesta teoria es planteja quina és 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 està determinada per l'actitud vers la conducta i el judici que tenim 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.



En el cas de la persona que fa turisme a Roma, la seva conducta dependrà de què és el que pensa que s'ha de fer (judici que tinc sobre una acció), del que vegi que fan les altres persones (la percepció que tinc de la percepció social) i de les conseqüències que aquella acció pot tenir (si em poden atropellar, posar una multa...).

9.8 Teoria de la conducta planificada

La Pilar està aturada al pas de vianants i veu com els cotxes comencen a venir des de l'altre carrer. Fa una estimació de la velocitat a la qual creu que venen els vehicles, i de la velocitat a la qual ella hauria de travessar el carrer. Finalment decideix que té temps de passar.

El fet que el subjecte pensi que pot –o no– portar a terme una acció amb èxit és determinant per a la seva realització, de manera que el judici que fa sobre la seva pròpia capacitat és decisiu per portar a terme l'acció, fins i tot més que la seva actitud, la percepció de perill que tingui o les normes socials establertes. És probable que si la Pilar hagués portat dues maletes pesades, no hauria travessat amb el semàfor en vermell.

La teoria de la conducta planificada d'Icek Azjen complementa la teoria de l'acció raonada. Es basa en el valor que li donem a les expectatives que tenim respecte

a una situació i proposa que el comportament d'una persona es pot preveure en funció de la intencionalitat de la seva conducta. Proposa que la conducta ve determinada per una sèrie d'elements: l'actitud cap a la conducta (l'expectativa que tenim del resultat que obtindrem), la norma subjectiva (el grau en què la persona està d'acord o no amb les creences socials respecte d'aquella conducta) i el control conductual percebut (el grau en què la persona es sent capaç, autoeficàcia).

Què fa que la Pilar travessi?

D'una part, la Pilar té pressa, el que fa que sigui favorable a travessar. De l'altra part, ella sap que, encara que té prioritat el vianant, no tots els cotxes s'aturen i això fa que esculli ser més prudent. Per fi, la Pilar veu com el cotxe està lluny encara, i que, quan ella comenci a passar, molt probablement serà visualitzada per la persona que condueix, i en el cas que no la vegi, accelerant el pas, en té prou per travessar amb seguretat.

Quan planifiquem un itinerari, tendim a pensar que trigarem menys del que efectivament triguem. Tenim unes expectatives superiors a les reals. Fem per tant un judici, excessivament positiu, de les nostres capacitats.

Precisament l'excés de judici positiu, la sobrevaloració de les pròpies capacitats, és una de les causes de gran part dels accidents.

9.9 Teoria de l'atribució. El *locus of control* o lloc de control

Dos companys de classe surten de l'institut. Parlen entre ells de com ha anat la setmana d'exàmens. Un li diu a l'altre:

- Com t'ha anat l'examen de matemàtiques?

- No t'ho creuràs! M'ha suspès!

- Com que t'ha suspès? Havies estudiat molt! Quina nota has tret?

- Sí, com l'examen de mates era el darrer, vaig arribar cansat... Vaig fer un repàs de dues hores ben llargues al vespre i a dormir, que si no al matí següent no em llevo! Doncs encara que no t'ho creguis m'han posat un 4!

- Vols dir que no hauries d'haver estudiat més?
- Amb el que em vaig esforçar! El que passa és que el profe em té mania!
- I l'examen de física com t'ha anat?
- Molt bé! He aprovat!
- Quina nota has tret?
- Un cinc pelat!

Si t'has fixat en el diàleg, potser hauràs notat que l'estudiant ens diu que a matemàtiques "m'han suspès" mentre que a física "he aprovat".

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.

Això ens ho explica un autor clàssic anomenat Julian 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*. Aquest "lloc de control" (*locus of control*) fa referència a la mesura en què les persones sentim que tenim el control del que ens passa. Un lloc de control intern ens responsabilitza de les coses que ens succeeixen, el que vol dir que podem fer accions per canviar-les, mentre que un lloc de control extern ens victimitza, posa la nostra vida fora del nostre control, és a dir, ens ensenya que no podem fer res per canviar la realitat. El lloc de control, per tant, és una creença sobre si les nostres accions depenen del que fem o si depenen de coses fora del nostre control.

En el cas del trànsit, si evitem un accident tendim a pensar que és per la nostra perícia, mentre que si l'accident es produeix, pensem que la culpa és de l'altre o que hem tingut mala sort. Si som conscients de les nostres responsabilitats, tenim un lloc de control intern, farem coses perquè aquesta situació de risc o aquest accident no es torni a produir. Si el nostre lloc de control és extern pensarem que ha estat mala sort, que ha estat el destí o que simplement no hi hem pogut fer res.

Ajudar la gent a adonar-se que hi ha moltes situacions que depenen d'elles permet també que tinguem una conducta preventiva més potent.

9.10 Teoria de la dependència i independència de camp (DIC)

Dues amigues van al museu. Es queden aturades davant d'un quadre. La primera exclama:

- Oh! Quins colors! M'encanta el contrast que fan les muntanyes del fons amb el riu i la casa!

- Ai! I has vist el gos que està sota el xiprer, al costat dret del quadre? És un pastor del Pirineu!

Les dues amigues tenen un estil cognitiu diferent. L'estil cognitiu és la manera en què processem la informació. Mentre una mira el quadre en la seva totalitat, l'altra es fixa en els detalls. Són dos patrons mentals que faran que la seva experiència del quadre sigui diferent. Aquests patrons mentals guien la nostra percepció i ens la fan interpretar de manera diferent. Això comporta una forma determinada d'entendre el món, que es reflecteix també en la forma que tenim d'aprendre.

Un dels models tradicionals d'anàlisi dels estils cognitius és la teoria de dependència i independència de camp de Herman Witkin. Segons aquest autor, si bé tenim ambdós estils, un dels dos ens és predominant. Les persones amb un estil cognitiu dependent de camp perceben i interpreten l'entorn de forma global. Per això els costa més aïllar els elements o diferenciar-los del context. En canvi, les independents de camp analitzen la informació a través de la interpretació individualitzada de diferents estímuls, amb una percepció més analítica i separada del context.

Tothom té una orientació predominant cap a un o altre estil cognitiu, però és capaç, en funció de la situació i el context, d'utilitzar l'altre. Per exemple, quan conduïm, a mesura que augmenta la velocitat, el nostre cervell no pot processar tots els elements d'una manera analítica (independència de camp), sinó que ho fa de manera global (dependència de camp). La dependència de camp fa que una rotonda elevada sigui percebuda com un obstacle, fet que fa que disminuïm la velocitat a la qual circulem.



La DIC (dependència – independència de camp) segueix essent avui en dia una de les teories estudiades i discutides, sobretot en el camp educatiu. Altres camps en els quals s'ha fet molta recerca des d'aquesta teoria són la conducció i les emocions. Conclusions d'aquests estudis, citats per Egea, apunten que les persones dependents de camp tendeixen a estressar-se amb més facilitat. A més, els dependents de camp necessiten més temps per processar la informació visual disponible i són menys eficients que els independents de camp en cercar en l'espai informació visual rellevant.

9.11 La percepció del risc en el model de risc zero

En Carles va conduint per l'autopista. Hi ha una circulació fluida, i tot i que està núvol, no plou. Va a 120, escoltant una música tranquil·la. Està tornant a casa des de la feina. Té ganes d'arribar i descansar.

El cel s'ha anat tancant i comença a ploure. En Carles, automàticament, baixa la velocitat.

A en Carles, li agrada conduir segur. Quan ha percebut un element de risc, ha canviat la seva conducta per adaptar-se a aquesta nova situació.

l és que a les persones ens agrada estar segures. El risc ens incomoda, i quan detectem una situació d'inseguretat, tendim a fer accions per tornar a la situació de confort.

Però potser en Carles, si estigués arribant just de temps a l'aeroport, no hauria moderat la velocitat!

D'això ens parla el model de risc zero, de Rista Näätänen i Heikki Summala. Aquesta teoria va néixer a mitjan anys 70 i parteix de la base de considerar la persona que condueix com a agent activa, amb un propòsit envers el qual adreça les seves intencions i les seves accions. Consideren que és l'usuari qui determina el nivell d'exigència en cada moment de la conducció, en funció de determinants motivacionals, que són excitatius o inhibitoris de la conducta.

Del cas d'en Carles en podem extreure, segons la teoria del risc zero, les conclusions següents:

1) El motiu bàsic de la conducció és **arribar de forma segura a la destinació**. En Carles, el que vol, és arribar a casa.

2) 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:

- Els **excitatus**, que en general impulsen la conducta a ser més arriscada (com en aquest cas, la pressa per arribar a l'aeroport).

- Els **inhibitoris**, que ens porten a adoptar decisions més prudentes (la pluja que cau).

Motius excitatus poden ser els següents:

- Emocions relacionades amb l'activitat de la conducció.
- Les pròpies del subjecte: irritació per un avançament que ens han fet, tendències agressives de la persona que condueix.
- Models de conducta sobre què vol dir conduir bé, tant dels mitjans de comunicació com de la resta de gent que condueix.
- 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.

Motius inhibitoris poden ser els següents:

- L'estat del meu vehicle.
- El fet que m'esperin a casa.
- Models de conducta sobre què vol dir *conduir bé*, tant dels mitjans de comunicació com de la resta de persones conductores.
- L'estat de la carretera.
- Condicions meteorològiques.



És com si portéssim un mecanisme de control del risc intern 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 la situació. Llavors fa disminuir mitjançant la conducta el risc que està experimentant. Per tant, el monitor de risc subjectiu fa que adoptem una conducta més segura quan avaluem el nivell de risc com a excessiu.

Hi ha un llindar de la percepció del risc. Si ens hi mantenim per sota, no hi ha resposta, però si el passem, independentment de quant el passem, es produeix una resposta inhibitoria immediata (frenar, per exemple).

Si ens movem per sota del llindar, aleshores el risc percebut pel subjecte és proper a zero. Això vol dir que el subjecte no percep la situació com a perillosa.

A vegades, aquest equilibri entre els motius excitatius i els inhibitoris es trenca. Alguns dels elements que poden produir aquest desequilibri podrien ser l'habitació a una velocitat o la millora de les habilitats de conducció.

Aquests elements provoquen que les persones ens adaptem al risc. Això fa que acceptem uns nivells de risc massa elevats, que faciliten l'aparició dels accidents.

Podem mantenir aquest nivell de risc perquè tenim un determinat marge de seguretat, que actua com un acordió, evitant l'accident. En aquest marge de seguretat ens sentim còmodes però, en funció del nostre estat interior i el context, el podem reduir.

El problema apareix quan ens acostumem a la seva reducció, de manera que deixem de percebre el risc i arribem, des de la nostra subjectivitat, a una percepció de risc-zero.

Aquesta franja de seguretat, es pot mesurar en temps (temps per a la col·lisió) o en espai (distància de seguretat amb el vehicle del davant). Diferents estudis estan d'acord a considerar que els subjectes tendeixen a mantenir sempre el mateix **marge de seguretat**, adequant-lo a les circumstàncies del trànsit.

Així, en una situació de cansament al volant, tractem d'augmentar el nostre marge 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 inhibitories 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 la percepció del risc és molt alta 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.

9.12 La teoria homeostàtica del risc (THR) de Wilde

"El meu cotxe està ja atrotinat. Té les rodes i els frens una mica desgastats, i la direcció està desviada. A més, és antic, de manera que no té ABS. Quan conduïx, tracto d'anar amb tranquil·litat, perquè si corro una mica tremola. Avui he provat un cotxe nou. Quina diferència, com n'és de fàcil, conduir-lo! L'he provat per una carretera de revolts propera a casa, per on passo sovint. Normalment em deixo guiar pel soroll del meu cotxe i per les sensacions que em dona, però amb aquest m'accelero més, sense pensar-hi, perquè fa poc soroll i sento que s'enganxa a l'asfalt. Té ajudes a la conducció. I, a més, si cal, amb un cop de fre puc reaccionar a temps."

La teoria de l'homeòstasi del risc (THR) sorgeix com a model sobre com prenem les decisions en el trànsit.

Els seus postulats són els següents:

1. Quan m'estic desplaçant, decideixo (conscientment o no) un determinat nivell de risc. És un nivell que escullo, tolero, accepto, prefereixo o desitjo. L'escullo a partir d'un nivell de risc òptim per a mi.

Així, el que fem és un balanç del risc, posant a un costat les coses que hi guanyo, i a l'altre els problemes que em pot portar la meva decisió. El meu comportament haurà de veure amb el costat que pesi més.

2. Hi ha quatre aspectes que influeixen en el nivell escollit de risc d'accident:

- a) Beneficis esperats de la conducta de risc
- b) Costos esperats de la conducta de risc
- c) Beneficis esperats de la conducta segura
- d) Costos esperats de la conducta segura

3. Experimentem un risc determinat en un moment concret i en una circumstància de trànsit específica. 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), etc.

c. Sobretot, de com interpretem les trajectòries i les velocitats dels altres vehicles, comparats amb l'entorn (l'amplada de la carretera, el temps que fa, etc.) en aquell moment i lloc concrets.

Tot i que hi ha un risc objectiu (que t'engampin copiant en un examen, de tenir un accident, que pugi la hipoteca, de tenir un infart, etc.), el que realment importa és el risc percebut pel mateix subjecte, ja que és el que condiciona 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, es pot percebre el risc com si fos zero, tal com preconitzava la teoria anterior.



4. Cada persona 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 fa d'una manera automàtica o semiautomàtica, preconscient.
5. El subjecte prendrà decisions a vegades en les seves estratègies globals i a vegades en aspectes més concrets.



6. Podem observar grans diferències entre les persones 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 de personalitat i amb l'experiència del subjecte.
7. Vistes les diferències individuals en l'habilitat de detectar el perill i d'avançar-s'hi, algunes persones tenen dificultats per preveure el perill i prenen un risc real superior al que escollirien si en fossin conscients.

Així doncs, i a diferència del que ens deia la teoria del risc zero, quan la persona tria ajustar la seva conducta, no tria ajustar-la al risc zero, sinó a aquell nivell que creu acceptable. 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**. És força estable en el temps. Varia principalment amb els canvis d'estil de vida (edat, tenir fills, etc.) i amb la pròpia experiència.

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

Ara recordem el cas de l'inici. Una persona es compra un cotxe nou amb tot un seguit de mesures de seguretat.

Abans, amb el cotxe anterior (atrotinat, que tremolava quan corria), es desplaçava a 100 km/h.

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

Seguint la teoria de Gerald Wilde,³ com que el nivell de risc acceptat és sempre el mateix, el que farà aquesta persona amb el cotxe nou és compensar el risc, 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.

Des del marc d'aquesta teoria es tracta d'ajudar la gent per tal que acceptin menys risc del que estan acceptant, perquè si no, per aquest efecte de compensació, seguiran assumint un risc superior al que seria convenient.

- Actuem en funció del risc percebut.
- Les millores en els vehicles i en les carreteres ens fan disminuir la percepció del risc.
- Com que ens habituem 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 vulguem variar la quantitat de risc que estem disposats o disposades a assumir.

- Una persona 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 per la persona que condueix.

- Quan la persona 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 aquesta persona accelerarà.

- Quan entra en una retenció, els seus càlculs optimistes del temps que trigarà, queden malmesos. Quan la retenció desaparegui, la tendència serà córrer més durant una estona (acceptar més risc, per compensar els costos de la conducta segura).

³ La teoria de G. Wilde segueix sent un punt de referència en la comprensió del funcionament del risc en la conducció.

Això és el que anomenem l'homeòstasi⁴ del risc, de tal manera que aquest equilibri entre els factors interns i externs es manté.

A aquesta perspectiva individual, cal afegir-hi una visió global, de tal manera que la percepció sobre la quantitat d'accidents fa de *feedback* i influeix en la quantitat de risc que la persona està disposada 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. Algunes crítiques assenyalen que la teoria deixa fora elements tan importants com el plaer de la conducció, les emocions, etc.

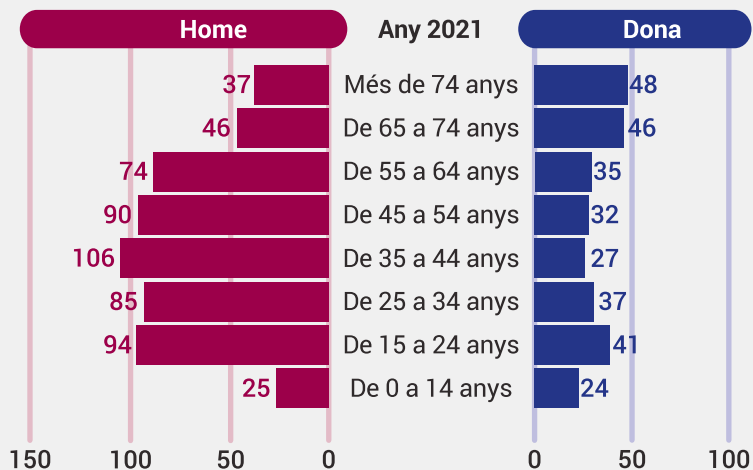
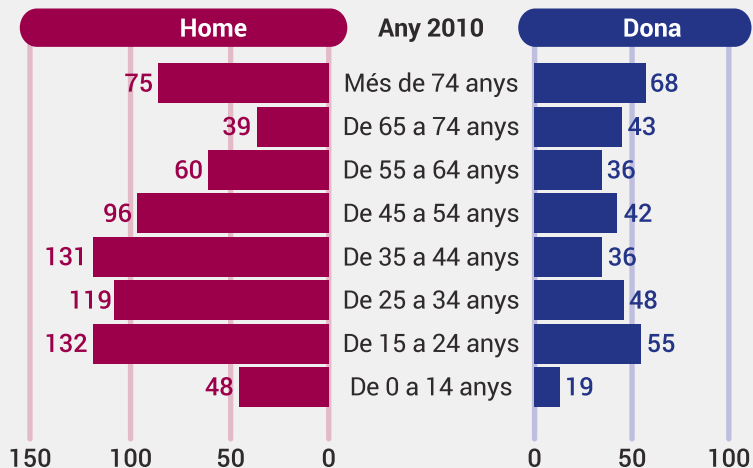
9.13 Edat, sexe i percepció del risc

Les estadístiques de víctimes mortals i greus per accident de trànsit a Catalunya mostren diferències segons el sexe, dada que es manté al llarg dels anys. Si es tenen en compte les dades del 2010 i del 2021 s'observa una gran diferència, sent molt més alt el nombre d'homes que el de dones.

En els gràfics també es pot veure la diferència en el nombre de víctimes mortals i greus segons l'edat, tant en zona urbana com interurbana. L'any 2010, les dades més elevades corresponen al col·lectiu d'homes joves. L'any 2021 hi ha un canvi de tendència i les xifres que estan més equilibrades són les dels homes de 45 a 54 anys. Destaca que, en aproximadament 10 anys, hi ha hagut una reducció en el nombre de víctimes i també un canvi en la distribució segons grup d'edat.

⁴ Homeòstasi: Procés regulador dels éssers vius que equilibra els factors interns d'acord amb les influències externes.

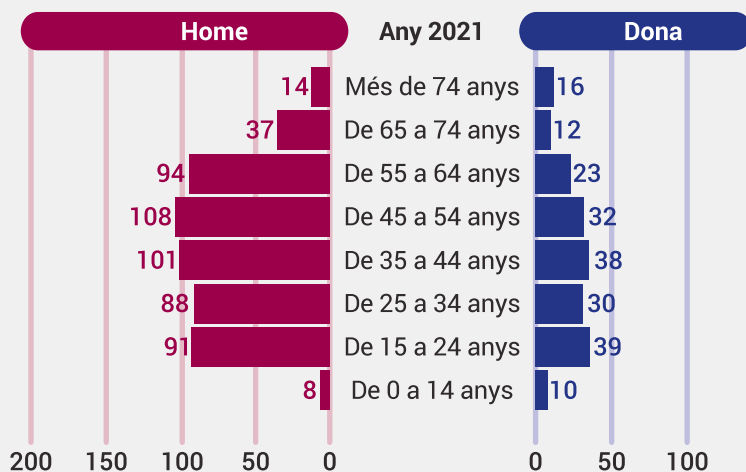
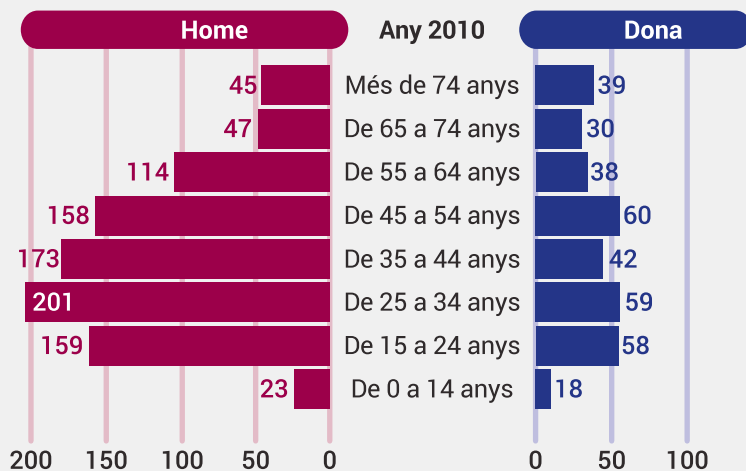
Morts i ferits greus en zona urbana



Només es comptabilitzen els morts i ferits greus dels quals es coneix el sexe.

Font: Anuari estadístic d'accidents de trànsit a Catalunya 2021. Servei Català de Trànsit, 2022

Morts i ferits greus en zona interurbana



Només es comptabilitzen els morts i ferits greus dels quals es coneix el sexe.

Font: Anuari estadístic d'accidents de trànsit a Catalunya 2021. Servei Català de Trànsit. 2022

Les diferències, tant pel que fa al gènere com pel que fa a l'edat, poden tenir relació amb el tipus de mobilitat (motiu dels desplaçaments, modes de mobilitat, itineraris elegits, temps d'exposició...), però també en funció de la percepció i de l'acceptació del risc. L'origen d'aquestes diferències és un tema de debat i recerca actual, que reflexiona sobre el pes de diferents variables (biològiques, educatives, culturals, socials...).

Des de la perspectiva de la percepció del risc, alguns estudis apunten que tant les persones menors de 25 anys com les més grans de 55 responen més lentament davant de perills potencials. La causa sembla no ser la mateixa. En la gent més gran pot estar lligada a un augment del temps de reacció, mentre que en la jove sembla relacionada amb la manca d'experiència.

Sovint és difícil determinar el pes específic de cada variable. Edat i experiència solen anar juntes, cosa que complica el poder valorar de manera independent l'efecte de cadascuna.

Els estudis apunten que, a igual edat, les persones amb menys experiència en la conducció (mesurada en quilòmetres recorreguts) detecten un major risc en les mateixes situacions que la gent amb més experiència. Sembla també que les persones de més edat perceben més risc en les situacions noves que les més joves. Això, acompanyat de la recerca de noves experiències a què semblen tendir les persones joves, fa que aquestes siguin més propenses a avaluar les situacions no familiars com de menys perill, de manera que poden tenir més fàcilment errors de càlcul i, per tant, accidents.



9.14 El model jeràrquic de Bötticher i Van der Molen

Per anar a visitar un amic, he decidit anar per la carretera més directa. És una carretera comarcal amb bones vistes i no gaire transitada. Com que té força revolts, trigues més que per l'autopista de peatge, però t'estalvies haver de pagar i, a més, a mi m'agrada el paisatge i conduir per aquest tipus de carretera.

Quan traço els revolts, estic atenta a no creuar les mans sobre el volant i vaig a una velocitat moderada.

Veig un senyal de revolt tancat i automàticament aixeco el peu de l'accelerador i em preparo.

Arribo a una recta i veig a uns dos-cents metres un ciclista. Mentalment calculo el temps que trigaré a arribar-hi i comprovo que no ve ningú. Poso l'intermitent, accelero i utilitzo el carril de l'esquerra per avançar-lo.

Al cap d'una estona, miro instintivament el rellotge i comprovo que vaig bé de temps. Si anés massa justa de temps, en el proper encreuament podria agafar l'autopista, però com que vaig bé, seguiré per la comarcal.

Un senyalar travessa la carretera i haig de fer un moviment sobtat per esquivar-lo.

Segueixo gaudint de conduir fins que arribo a casa del meu amic.

Abans de sortir de casa, he planificat què anava a fer. Ho he planificat en funció de les meves motivacions i de les meves expectatives. Com que m'agraden els revolts i el paisatge i no tinc pressa, he triat la carretera comarcal. D'aquest nivell d'anàlisi, Bötticher i Van der Molen (1988) l'anomenen **nivell estratègic i de planificació**. És una estratègia a llarg termini. Les meves decisions s'han vist influïdes per l'entorn físic (com sé jo que és la carretera i el que l'envolta) i per la representació interna que en tinc.

Com sabem, captem a través de la percepció la informació de l'entorn físic. Però aquesta percepció no és pura, sinó que està influïda per la nostra representació interna de la situació, feta a partir de la nostra experiència en situacions similars i de les conseqüències que hagin tingut.

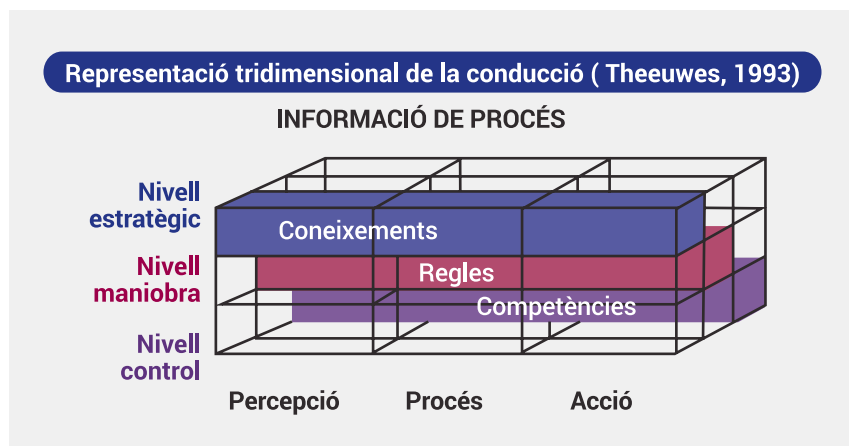
Quan agafo el cotxe, ja no estic en aquest nivell estratègic. Vaig anticipant la situació i adapto la meua planificació estratègica a la realitat. És el que anomenem **nivell tàctic o de maniobra**. Així, anticipo el revolt, adapto la meua velocitat i calculo quan podré avançar el ciclista. Estic en una visió a curt termini. Per prendre les meues decisions, també tinc en consideració l'ambient físic i la meua representació mental.

Però hi poden haver situacions que escapen del meu control inicial: es pot creuar un senglar, o em podria haver trobat que, quan començo a avançar al ciclista, ve un altre vehicle pel carril contrari. Estic en el molt curt termini, en el **nivell operatiu o de control**.

Per evitar accidents, s'ha de treballar en els tres nivells i en els factors que els afecten, com la motivació i les expectatives.

La persona que condueix escollirà aquella alternativa amb més utilitat esperada, i aquesta, si hi ha perill, és l'evitació de l'accident.

Les mesures orientades a reduir accidents de trànsit han de ser mesures que tinguin relació amb les motivacions de les persones, entre d'altres amb la motivació de seguretat, i que per tant modifiquin la utilitat que la persona atribueix a aquella acció. Això ens permetrà minimitzar els avantatges de les accions més arriscades i maximitzar els beneficis de les conductes segures.



Aquest model, tot i estar encara en procés de recerca, n'ha influït d'altres com el de Theeuwes.

9.15 El model de canvi d'actituds de Montané

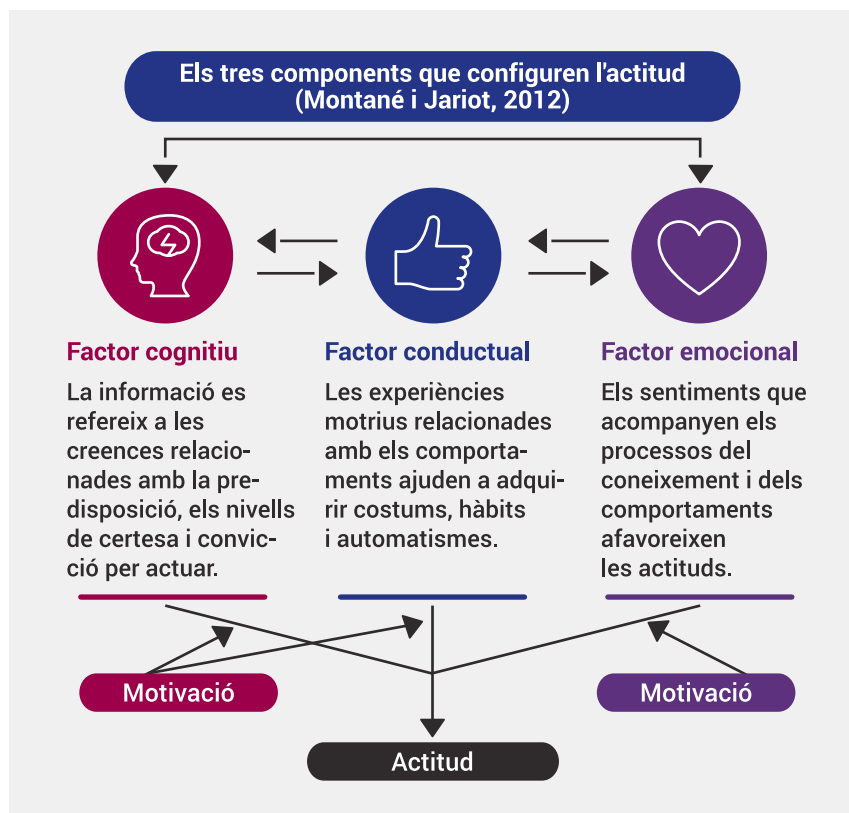
- *Perdona, però... Per què et demanes un altre combinat? Que no has de conduir?*
- *Sí que he de conduir, però no he begut tant!*
- *No has begut tant? Una cervesa mentre esperaves el dinar, almenys tres gots de vi mentre dinaves, un cigaló en lloc del cafè i ara et demanes un combinat!*
- *Potser sí que no és poc, però és el que acostumo a fer!*
- *Vols dir que això és el que prens normalment?*
- *Sí, els amics de la colla prenem això normalment... Això i més!*
- *I què et serviria per adonar-te que beus massa?*
- ...

Com ens ha quedat clar en la teoria del Dòmino, perquè es produeixi un accident on el factor humà sigui determinant cal que hi hagi abans un comportament de risc. A Catalunya, el professor Montané va desenvolupar un model que s'aplica amb èxit a la formació de conductors i conductores en els seus diferents nivells, i en especial als cursos de sensibilització i reeducació viària.

En paraules de Montané, l'objectiu últim de l'educació viària és l'eliminació dels comportaments de risc per afavorir els hàbits i valors favorables a la mobilitat segura i eficaç, de manera que cal centrar-se en un model de formació que permeti canviar aquests comportaments des del convenciment de la pròpia persona, des de les creences i valors més intrínsecs.

El **model del canvi d'actitud** es basa en què els tres components de l'actitud –idees, emocions i conductes– estan íntimament relacionats i és la intensitat de cadascun d'aquests components i la interrelació entre ells que explica en gran part la predisposició a actuar d'una manera o una altra. Per fer possible el canvi en els comportaments de risc, cal que canviï l'actitud de la persona que condueix. I, per canviar l'actitud, cal integrar els tres components que la conformen: **el cognitiu, el conductual i l'emocional**. Per exemple: si es vol que la persona deixi de beure, no només caldrà que conegui les conseqüències del consum de l'alcohol, sinó que caldrà també "desinstal·lar" l'hàbit. A més, s'ha d'integrar en el seu sistema de

valors el convenciment que és arriscat conduir si s'ha begut alcohol, encara que sigui poc. A continuació veiem un esquema que resumeix el model.



Els programes d'intervenció dissenyats segons aquest model consten de **cinc fases** que s'adapten a l'etapa evolutiva dels usuaris a partir del seu nivell, dels diferents factors de risc que presenten i dels vehicles que utilitzen.

Aquest model, on té molt pes la dissonància cognitiva que vam analitzar en el seu moment, està centrat en cinc fases:

Es comença amb una **avaluació inicial** a través d'un qüestionari. La finalitat és conèixer el perfil de risc/seguretat inicial de les persones en relació amb els principals factors de risc, com són l'alcohol, la velocitat, les distraccions, la son i, seguint Montané, la tendència al risc.

La segona fase està centrada a **millorar la informació de què disposa la persona**, a partir de les necessitats detectades en el qüestionari. De manera que es pretén canviar falses creences relacionades amb el risc per continguts favorables a la mobilitat segura.

En la tercera es fa la **revisió dels hàbits de risc / seguretat** per tal de fer conscient la persona dels seus hàbits i comportaments de risc i dels seus automatismes. De manera que es tracta de preparar la persona perquè adquireixi comportaments més segurs.

En la fase següent, **d'integració d'emocions i valors**, es tracta de transmetre i integrar les emocions, sentiments i valors de la seguretat a partir del testimoni de persones afectades per accidents de trànsit. En aquesta fase, els i les participants de la formació han de formular uns compromisos de seguretat realistes.

Un **retest de l'avaluació inicial** permet al subjecte adonar-se dels canvis d'actitud i reafirmar el compromís de millora.

9.16 Vers un model sistèmic

"La ciència està feta de dades, com una casa està feta de pedres. Però un munt de dades no és ciència, igual que un munt de pedres no és una casa."

Henri Poincaré

La nostra tradició científica tendeix a pensar que per entendre les coses les hem de dividir en trossos més petits. Si bé és una bona estratègia per a determinat tipus de problema, no ho és per entendre realitats complexes com la del trànsit i la presa de risc. Per entendre les coses, hem d'entendre la globalitat, igual que la maionesa és més que la suma de les parts. No podem estudiar només un accident de forma aïllada. L'haurem de relacionar amb els altres accidents, amb la cultura que hi ha en un determinat indret i amb aquell moment històric.

En paraules d'Eurocontrol, organització europea per la seguretat de la navegació aèria, la recerca sobre el factor humà ha demostrat que "els accidents i incident sen els sistemes complexos no són causats per errades dels individus sinó que sorgeixen de la confluència de factors de sistemes múltiples. La font dels succes-

sos està en el sistema, no en les seves parts". L'accident de la central nuclear de Chernobyl, per exemple, és inseparable del que passava a la URSS al 1986.

Un dels models de més èxit en la seguretat viària és justament un model sistèmic, la **visió zero** de Suècia, que s'ha estès per tot Europa i que comentem a continuació:

El cos humà té uns límits de tolerància, més enllà dels quals patirem danys amb seguretat. Es tracta doncs de no arribar a aquests límits. Per aconseguir-ho cal tenir un vehicle segur, que es deformi, per exemple, però que permeti que les persones que van a dins surtin sanes i estalvies.

Cal també que les vies siguin segures, invertir en les infraestructures viàries. Les persones podem cometre errors, però el sistema viari no. El disseny de les infraestructures de mobilitat ha d'estar dirigit a la seguretat i no a maximitzar-ne la capacitat. Vehicles, vies i persones segures, agafant com a criteri els límits de l'ésser humà. I tot això a una velocitat segura que permeti viatges segurs i, per tant, un trànsit segur.

I, per fi, cal també desenvolupar una educació viària que permeti que els ciutadans i ciutadanes prenguin consciència del risc.

Perquè sigui possible, cal la recopilació de la informació, la mesura dels resultats, l'avaluació de les dades, tenir sistemes de seguiment dels fluxos de mobilitat, saber les condicions meteorològiques, etc.

Estem encara a les beceroles de tot plegat. Però també és cert que portem molt de camí recorregut. Els vehicles cada cop són millors, les carreteres són més segures i les persones tenim més consciència del risc. La realitat ens porta nous reptes cada dia, com poden ser el desenvolupament del vehicle elèctric o els vehicles de mobilitat personal.

Capítol 10

De les teories sobre el risc a les competències de mobilitat segura



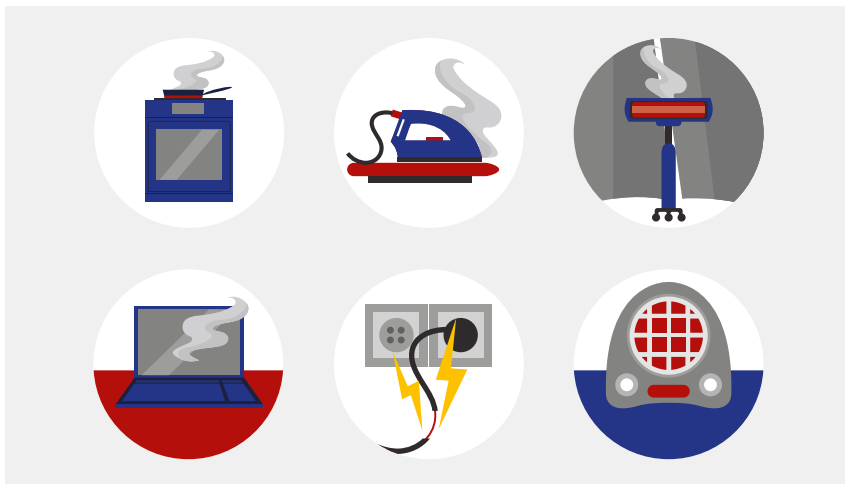
El concepte factor de risc ens permetrà definir conductes que comporten risc, conductes de risc i conductes segures. Això ens conduirà a classificar la prevenció d'accidents en tres tipus. Discutirem també quins són els elements que hem de tenir en compte perquè puguem considerar que fem prevenció, i acabarem presentant les competències de mobilitat segura, en les quals aprofundirem.

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 a la vitroceràmica i en uns segons l'oli es pot incendiar.
- Algú ha deixat la planxa encesa a la post de planxar i surt fum.
- La cortina està tocant l'estufa elèctrica i comença a sentir-se olor de socarrim.
- Surt un fum sospitos de la pantalla de l'ordinador.
- Hi ha un cable mig pelat a terra. Està mal connectat i en surten guspires.
- 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 ordinador. 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 deu 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 alhora, massa riscos com per poder anar-los resolent d'un en un. És més efectiu un enfocament centrat a trobar si hi ha algun element comú a tots els casos.

Recordem novament l'accident que s'explica al capítol 8, el de la noia que anava a treballar i que, en avançar un camió, va xocar amb el cotxe que anava en el mateix sentit pel carril del costat.

És un accident típic, ja que se'n produeixen molts com aquest. Part de la feina en la investigació d'accidents és recollir les dades sobre el que ha succeït, per tal de fer hipòtesis sobre quines n'han estat les causes.

Una de les primeres coses observables, com es deia en aquest apartat, és que,

en termes generals, els accidents no tenen una sola causa, sinó que solen estar ocasionats per una multiplicitat d'elles.

En cert sentit, aquestes causes no se *sumen*, sinó que es *multipliquen*. Es tracta, per tant, de descompondre els accidents en funció de les seves causes.

La probabilitat de patir un accident s'incrementa en la mesura que la persona que condueix va acumulant 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 la trobéssim i la poguéssim eliminar, només amb això hauríem eliminat tots aquests comportaments. Hem de cercar, per tant, una causa comuna, un factor comú.

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 que succeeixin.

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 també l'utilitzem amb una certa naturalitat en les ciències humanes i socials.

Els **factors de risc**, per tant, són tots aquells elements, fenòmens, condicions i/o accions que incrementen la possibilitat d'ocurrència d'un accident.

Així, des del món de la medicina, es preguntaven quins eren els elements que possibilitaven o afavorien l'aparició d'una malaltia. Thomas Dawber, un metge especialitzat en malalties cardíaques, és el primer, al 1961, a utilitzar aquest terme, relacionant les malalties del cor amb els factors de risc del consum de tabac, la pressió arterial o el colesterol.

Pel que fa al món de la conducció, s'han considerat com els principals factors de risc la velocitat, el consum d'alcohol i altres drogues, la no utilització de dispositius de seguretat (casc, cinturó de seguretat, dispositius de retenció infantil), les distraccions, la son i la fatiga.

La utilització del mòbil i de l'ordinador de bord aniria associada a les distraccions, un dels principals cavalls de batalla amb què ens trobem.

Parlar de factors de risc implica parlar també de factors higiènic o protectors. Els **factors protectors** són aquells elements que, si els tenim, afavoreixen que no es produeixi la malaltia o, en el cas del trànsit, l'accident.

En l'àmbit de la salut, el fet de fer esport és un factor protector per a les malalties cardiovasculars. En el cas del trànsit, mantenir la distància de seguretat, moderar la velocitat o mirar a dreta i esquerra abans de travessar el carrer, poden ser factors protectors de l'accidentalitat viària.

Els **factors de risc** són tots aquells elements, fenòmens, condicions i/o accions que incrementen la possibilitat d'ocurrència d'un accident.

Els **factors higiènic o protectors** són aquells elements que, si els tenim, afavoreixen que no es produeixi la malaltia o, en el cas del trànsit, l'accident.

Prevenir és disminuir els factors de risc i augmentar els factors protectors.

Observant les conductes dels i les adolescents es poden identificar alguns comportaments que poden acabar provocant problemes. Entre aquests se'n troben alguns que, per la seva intensitat, freqüència o perillositat, suposen un problema seriós per al desenvolupament o la vida del mateix subjecte. A aquestes conductes arrelades en el comportament, se les anomena conductes de risc. Així, en l'adolescència, una **conducta de risc** per caure en la drogoaddicció pot ser el consum de cànnabis.

No obstant això, cal separar les anomenades *conductes de risc* del que anomenem **conductes que comporten risc**, perquè la majoria de les nostres conductes (travessar un carrer, anar d'excursió, fins i tot mirar una pantalla) tenen en major o menor grau un risc.

Moltes vegades la quota de risc assumida és més gran a l'adolescència que en l'edat adulta, el que voldrà dir que justament en aquesta etapa serà quan més haurem de treballar per augmentar la percepció de risc de la població.

No és fàcil diferenciar entre conductes de risc i conductes que comporten risc. 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, una persona jove que com a vianant travessa el semàfor en vermell, està fent una conducta que comporta risc. Si aquesta persona *acostuma* a portar a terme aquesta conducta, aleshores es converteix en una conducta de risc.

Tenir conductes que comporten risc és normal per a tothom, i també en l'adolescència. No podem separar el risc de les persones. El problema seriós apareix quan el risc es comença a convertir en un estil de vida.

És difícil, però, trobar l'equilibri entre la protecció que hem de donar als infants i joves i la inevitable 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 individu 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 les persones 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 el control extern.

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"].



Això és el que volem quan incentivem el camí escolar: que els nois i noies es responsabilitzin d'ells mateixos, que s'adonin del risc i que el sàpiguen gestionar.

Iniciatives com els camins escolars incentiven que infants i joves facin el seu recorregut diari de casa a l'escola a peu o amb bicicleta, de manera autònoma, és a dir, sense acompanyament de l'adult. L'objectiu és desenvolupar la seva capacitat d'autoresponsabilitat, que s'adonin del risc i que el sàpiguen gestionar.

- 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.

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 el 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**.

La prevenció és l'acció encaminada a evitar un dany, perill, molèstia o perjudici.

Imaginem que som a la platja un dia d'estiu. Podem jeure a la tovallola i gaudir de l'escalfor del sol a la pell. Si hi estem massa estona, quan arribem a casa ens haurem de posar una crema per calmar la cremor i no sentir-nos com una gamba a la planxa!

També podem jeure a la tovallola però posar-nos una crema solar amb un factor de protecció alt.

I, finalment, també podem evitar els raigs del sol.



Totes tres estratègies estan encaminades al mateix fi, que el sol no ens faci mal a la pell, però són diferents entre elles. De fet, són característiques dels tres tipus de prevenció. Concretament, es parla de prevenció primària, secundària i terciària.

Imaginem una persona que ha tingut un accident de moto i és traslladada a un hospital, on li fan una intervenció. Això és **prevenció terciària**.

Per sort, portava el casc ben cordat i també un vestit adequat per anar amb moto. Això és **prevenció secundària**, ja que el que volem és assegurar que minimitzem les conseqüències en el cas d'accident.

Aquesta persona conduïa sobre un terreny moll. No havia augmentat la distància de seguretat, i quan el cotxe de davant es va aturar de cop, no va poder 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, en el nostre cas, evitar l'accident. Com més coneixement tinguem sobre els esdeveniments negatius que es poden produir, 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, és a dir, minimitzar o evitar la producció de lesions, una vegada

que ha tingut lloc l'accident i s'ha alliberat l'energia de l'impacte. Assegurar la presència de serveis si el problema apareix, 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. Té com a objectiu reduir les lesions i les seves conseqüències, així com facilitar la rehabilitació de les persones lesionades.

Quan les persones formadores 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.



**Primària =
Evitativa**



**Secundària =
Minimitzadora**



**Terciària =
Pal·liativa**

10.3 Les fases de la prevenció

Prevenir és un acte natural, humà, que implica imaginar o anticipar les conseqüències negatives d'una acció i fer alguna cosa per evitar-les.

Aprendre a prevenir és aprendre a anticipar-nos al que pot succeir.

Per tal que algú decideixi tenir una conducta preventiva cal que sàpiga que una acció, comportament o situació pot ser perillosa.

Tinc gent a casa i ens ve de gust prendre un combinat. Obro la nevera per agafar unes tòniques i després vaig al rebost a buscar una ampolla de vodka o de ginebra. Me'n trobo una sense etiqueta, que no havia vist fins ara. Està oberta i mig plena d'un líquid de color transparent que no sé què és exactament.

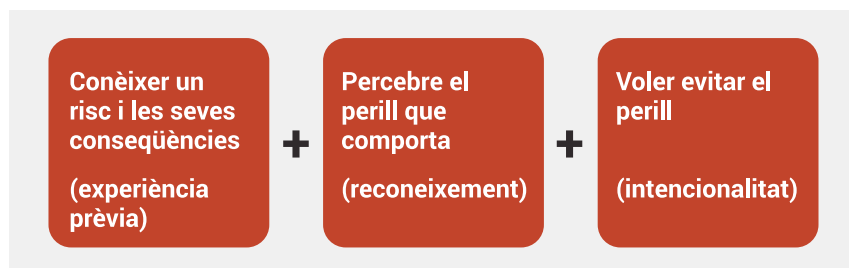
Si sabem que un perill hi pot ser, cal que el puguem percebre quan arribi l'ocasió. Si no hi ha la percepció de perill, encara que sapiguem que determinada conducta o situació pot ser perillosa, no efectuarem una conducta preventiva.

Abans de posar-me la beguda a la copa, decideixo olorar l'ampolla. Fa olor de trementina!

Perquè hi hagi prevenció, cal que hi hagi un altre element: que la persona, a més de conèixer el perill i percebre'l, tingui la intenció d'evitar-lo.

Trementina! Aiguarràs! Això no és bo per beure! És molt perillós! Qui deu haver posat aquesta ampolla aquí, al costat de les altres ampolles?

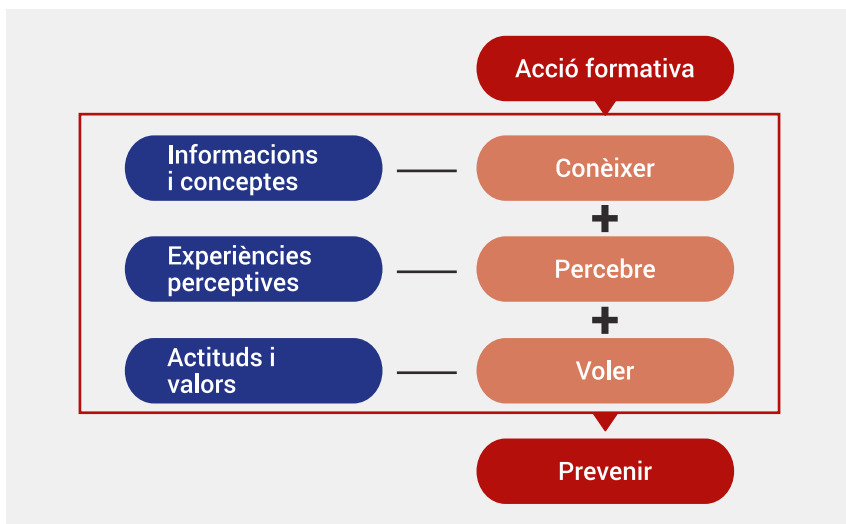
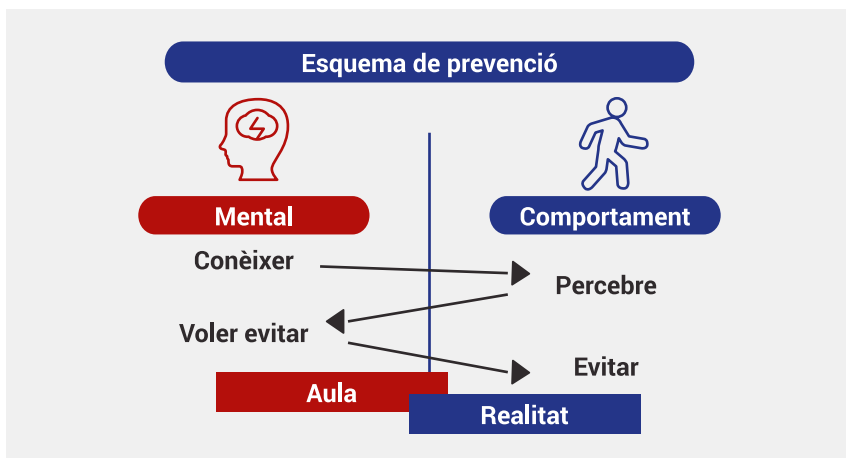
En aquest cas, n'hi ha prou amb la intencionalitat, és a dir, voler evitar el perill. Però en determinades situacions, puc necessitar tenir l'habilitat o les condicions per evitar-lo. Si els frens no em funcionen bé, o si no sé conduir sobre el gel, per exemple, encara que conegui el perill, el percebi i el vulgui evitar, no l'evitaré de fet.



Els i les formadores en mobilitat segura s'hauran de preguntar si, amb l'acció formativa que imparteixen, estan ajudant les persones participants a conèixer millor quin és el risc, a tenir elements per poder percebre'l millor i, finalment, si les 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 i les 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.

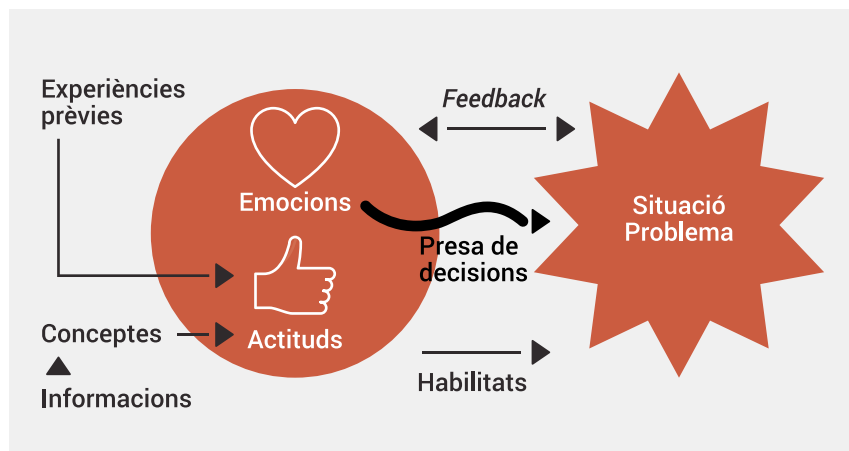


Un cop s'han assolit les informacions i els conceptes bàsics, és el torn de les experiències perceptives. Per assegurar un procés eficaç de prevenció d'accidents, cal treballar la percepció correcta de les situacions i els perills que cal evitar. Les experiències, perquè siguin útils, cal viure-les en primera persona en la mesura que sigui possible. Si es queden en experiències explicades, perden efectivitat.

Fer prevenció implica integrar els coneixements, la percepció i les actituds.

Si és imprescindible conèixer i percebre els factors de risc, el fet de voler fer una determinada acció és fonamental. A aquest voler, l'anomenem actitud. Els valors ens porten a actuar d'una manera determinada juntament amb les emocions, que es manifesten en el moment de prendre una decisió o davant d'un possible perill. Un canvi d'actitud necessari que ens porti cap a l'autoprotecció és el camí per assegurar que s'efectui la prevenció.

Davant d'una situació o problema, el subjecte realitza un conjunt de conductes. Per fer-les, ha pres una o diverses decisions. Aquestes decisions tenen o poden tenir una part automàtica (inconscient) i una part conscient. Al mateix temps, rep un *feedback* de la realitat i de la seva pròpia habilitat.



Així, per exemple, l'estil de conducció o l'elecció de la velocitat té més part conscient que frenar de sobte quan un nen travessa corrents el carrer. Si la persona que condueix veu que el nen s'aparta de la situació de perill, aixecarà el peu del fre (*feedback*). Evidentment, en aquest procés també hi tenen un paper important les habilitats.

Les decisions que pren un conductor o conductora responen en gran mesura a les seves actituds. Però també hi ha una altra part, quan "surten el pilot automàtic" de trepitjar el fre. No són independents, perquè aquesta 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 altra. Així mateix, per una banda està condicionada per les experiències prèvies que hem tingut, i, per l'altra, pel nostre pensament. El que pensem té a veure amb com conceptualitzem la realitat i el que en sabem, tant pel que fa a conceptes com a informacions. Les informacions que tenim sobre la frenada del vehicle, les nostres experiències passades i les emocions sentides en el moment de la presa de decisions conformen la resposta, resposta que interacciona amb la situació-problema.

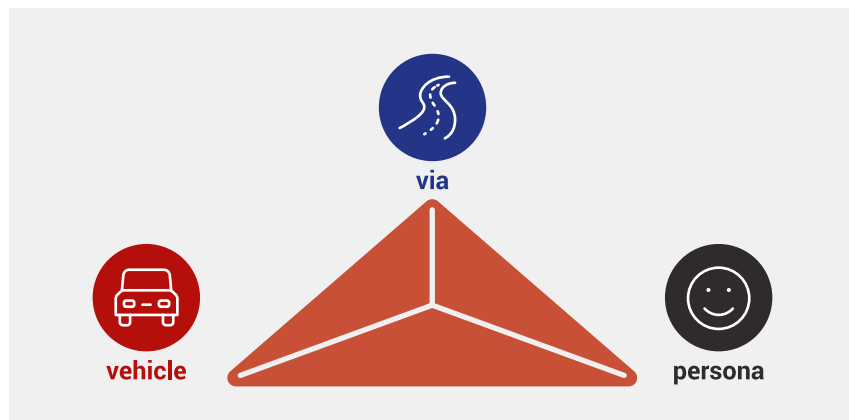
10.4 Dels factors de risc a les competències

L'evitació de la situació de risc té a veure amb quina és la percepció d'aquella situació, de si és percebuda com a perillosa i de com es veu de probable que es pugui produir un accident.

Els factors de risc ens expliquen quines són les causes dels accidents.

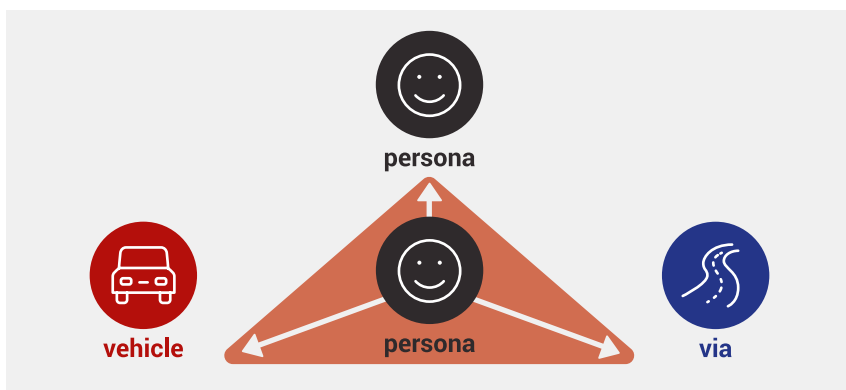
Hem estat parlant fins ara dels factors de risc de l'accident, perquè, des d'aquest context, el que fem és buscar les **causes** de l'accident.

Com ja sabem, hi ha tres possibles elements estructurals que afecten en l'anàlisi de l'accident: **la via, el vehicle i la persona**. I també sabem que tots tres afecten l'accidentalitat, però en diferent proporció.



Hem vist des de la teoria de l'homeòstasi del risc que, sovint, les millores de l'enginyeria en el vehicle i la carretera no fan disminuir 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 del factor persona en la prevenció d'accidents.

De fet, com que no estem en un sistema automàtic (com passa en alguns sistemes tancats, propis de la prevenció de riscos laborals industrials), sinó que és la persona qui gestiona tot el sistema, l'esquema del triangle és aquest:



Ara, la persona és també al centre, ja que és ella –conductora, vianant o passatgera– qui interpreta 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.

La persona és la responsable directa d'aquests *factors de risc*. És qui escull posar-se o no el casc, és qui pitja l'accelerador o qui llegeix un missatge de WhatsApp mentre condueix.

És clar que la responsabilitat no és del mòbil, de la velocitat o de l'alcohol, sinó d'una persona que pren una determinada decisió, conscient o no de les seves conseqüències.

És la persona qui no corda el dispositiu de retenció a un infant, qui condueix quan ha begut, o qui no ha augmentat la distància de seguretat quan plouia.



Sovint ens preguntem per què fa això aquesta persona i què és el que fa que la gent tingui conductes que generen accidents. O dit d'una altra manera: Per què tenim comportaments de risc?

De fet, la pregunta hauria de ser una altra: Què és el que fa que la gent tingui un **comportament segur**? És a dir, què és el que fa que apagui el WhatsApp abans de conduir, que busqui un transport alternatiu si sospita que ha begut massa o que s'asseguri que el dispositiu de retenció infantil estigui ben cordat abans de començar la marxa?

Aquest nou enfocament, que fa la pregunta en positiu i no es centra en els comportaments incorrectes, ens obliga a anar més enllà en l'àmbit de l'educació per a la mobilitat segura.

Des del 2003 fins al 2014, a Catalunya es treballava en un model basat en els factors de risc. Es va crear una eina que ens permetia programar accions educatives i ens ofería una nova perspectiva per entendre el comportament de les persones. Aquesta eina s'anomenava GEMS (Guia d'educació per a la mobilitat segura). Proposava quatre "factores personals de risc" que explicaven el comportament de risc de les persones.

Així, es parlava de:

- Errònia o insuficient percepció del risc, centrada en els errors en la lectura dels elements globals que configuren el trànsit i que permeten la valoració del risc d'una determinada situació.
- Influenciabilitat, entesa com la tendència a actuar en funció de l'opinió o l'expectativa de les altres persones.

- Escassa consciència de mi mateix o mateixa, o poca consciència que el subjecte té sobre les seves pròpies decisions i dels motius que porten a prendre una determinada decisió.
- Manca d'adaptabilitat, que seria la dificultat d'adaptar-se a un entorn canviant, o d'ajustar-se als canvis personals físics i psíquics.

El model funcional d'aquest període es va modificar per diferents motius. D'una banda, com que era un model "en negatiu" estava més centrat a evitar comportaments insegurs que a generar els comportaments segurs. De l'altra, l'anàlisi per edats "castigava" algun factor personal de risc com l'adaptabilitat, que només es treballava amb la gent gran. A més, deixava fora alguns elements que en el decurs del temps s'han demostrat molt importants, com l'atenció.

Per tot això, l'any 2014 el Servei Català de Trànsit va reunir un conjunt de persones expertes en educació per a la mobilitat segura per replantejar-se aquest model.

Es va dissenyar un procés de recerca-acció on s'analitzava la mobilitat i l'estat de l'educació viària a Catalunya, i es va arribar a la conclusió que era necessari crear un model que fos fàcilment comprensible per els i les diferents professionals dels sectors educatiu, social i laboral, amb l'objectiu d'ajudar les persones a desenvolupar comportaments segurs. Per això calia que el nou model fos un model competencial.



Els models competencials s'han anat imposant tant en el context educatiu com en el laboral, que estan entre els àmbits principals de l'educació per a la mobilitat segura, no només en el nostre país sinó a tot el món. Així, els podem trobar tant

en l'educació obligatòria com en l'educació universitària, la formació professional, la definició de llocs de treball, la formació o la selecció (model de gestió per competències).

Però, què vol dir ser competent? I quines són les competències en l'àmbit de la mobilitat segura?

Donarem resposta a aquestes qüestions en els propers apartats.

10.5 Què és una competència



En Gabriel aquest cap de setmana ha decidit quedar-se a casa fent una mica de bricolatge. Volia construir una taula amb palets per a la terrassa.

Com que no sabia gaire com anava la cosa, ha estat mirant diferents tutorials per internet fins que ha cregut que en sabia prou.

Li ha posat molt bona voluntat, la veritat!

Ha estat amb la serra amunt i avall, i després amb el paper d'escatar, per deixar la taula ben polida. El cert és que li faltaven eines per fer-ho bé, i a més, amb les criatures donant voltes per la casa, també costa de fer bé la feina!

Al final, li ha quedat una cosa prou reeixida. Tothom li ha dit que li ha quedat un "tamboret" ben original.

En Gabriel es pot dir que no és un professional de la fusta ni del bricolatge. De fet, de petit, suspenia sempre l'assignatura de tecnologia. El cert és que, veient els tutorials d'internet sembla que ha après moltes coses. Però també sembla que, malgrat que pugui tenir els coneixements i l'actitud, li manca l'habilitat.

Si algú veu la taula que ha fet, ben segur que pensarà "*aquesta taula l'ha fet algú que no en sap, algú que és incompetent!*" I és que entenem com a competència la **capacitat de resoldre alguna cosa amb eficàcia**.

De la mateixa manera, alguna persona que el conegués podria dir: "En Gabriel fa molt bé les classes de filosofia, però fent bricolatge és un incompetent!", i és que entenem per competència també el **tenir jurisdicció** o capacitat d'ocupar-se d'alguna cosa. Per això diem, per exemple, que determinat jutjat no és competent per ocupar-se de determinat assumpte.

Una de les definicions de *competència* diu que són les "*funcions, tasques i rols d'un professional (incumbència) per desenvolupar adequadament i idòniament el seu lloc de treball (suficiència) que són resultat i objecte d'un procés de capacitació i qualificació*" (Tejada, 1999).

Hi ha diferents maneres d'interpretar les competències. Una d'elles ens diu que "*és allò que realment causa un rendiment superior a la feina*" (McClelland, 1973). Però sovint és difícil saber què és el que fa aconseguir l'excel·lència en una àrea determinada. Potser allò que fa que un o una atleta faci un rècord del món és difícil de copiar.

Per això preferim una definició més senzilla però més operativa:

Ser competent vol dir posar en pràctica de forma integrada els coneixements, les habilitats i les actituds personals en contextos i situacions diferents.

De tot plegat podem concloure els punts següents:

- Que les competències són un **constructe**, és a dir, una cosa que no existeix, que nosaltres definim.
- Que afecten un conjunt de comportaments relacionats entre si. Per fer una taula de fusta, en Gabriel ha tallat amb la serra, ha polit amb el paper d'escatar, etc.
- Que no es poden identificar amb atributs de la persona: en Gabriel és constant i positiu, però cap de les dues coses són una actitud.

- Són relativament permanents i impliquen l'execució amb èxit d'una activitat. Si l'activitat es fa amb èxit, podem pensar que la persona és competent. Si no es fa bé, es pot atribuir a una manca de competència o també a altres factors, com per exemple que li faltaven eines o que si hagués estat sol ho hauria fet millor.
- Tenen una relació causal amb el rendiment en algun àmbit concret, en el nostre cas, amb la mobilitat segura.

Un exemple de competència en el món educatiu pot ser la *Competència comunicativa lingüística i audiovisual*, corresponent a l'ESO.

En el món laboral, per exemple en la infermeria, una competència pot ser la *planificació i organització*, que ve definida com determinar eficaçment prioritats i fites estipulant l'acció, establint els termes i recursos requerits, incloent mecanismes de supervisió i control. Una altra competència que s'utilitza sovint és l'*assertivitat*, entesa com *comunicar i defensar els propis drets i idees de manera adequada, respectant les altres persones i les seves idees*.

La simpatia, per exemple, no és una competència, és una característica de la personalitat.

Si utilitzem una definició de competència més adaptada al nostre àmbit d'actuació, a la *Guía de competencias, Educación para la movilidad segura* de la Direcció de Trànsit del Govern basc, hi trobem la següent definició de competència:

Conjunt de conductes relacionades entre si que segueixen un mateix patró, fruit de la integració de coneixements, habilitats i actituds i que suposa la realització exitosa d'una acció en un context determinat.

Quedem-nos ara amb la definició de competència que dona la publicació *Competències de mobilitat segura: un model centrat en la persona*, del Servei Català de Trànsit:²

Ser competent vol dir utilitzar les potencialitats que una persona té en contextos i situacions quotidianes, d'una manera transversal i interactiva, en les quals es fa necessari integrar tant els sabers com les habilitats i les actituds. Implica una bona o excel·lent realització d'una tasca concreta en una cultura determinada.

2 SERVEI CATALÀ DE TRÀNSIT. (2014). *Competències de mobilitat segura: un model de prevenció centrat en la persona*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

En el cas de la mobilitat segura, seria el conjunt de conductes relacionades entre si, fruit de la integració de coneixements, habilitats i actituds que implica una excel·lent realització de la tasca de moure'ns de manera segura en l'entorn del trànsit, sigui com a vianant, passatger/a o com a conductor/a.

Ara que ja saps què és una competència, quines t'imagines que són les competències en mobilitat segura? Serviran per a tothom o seran diferents segons es tracti de vianants o de persones que condueixen? Quina serà la nostra tasca educativa en aquest model basat en les competències?

10.6 Competències de mobilitat segura: un model de prevenció centrat en la persona

Els valors

Diem en l'apartat anterior que les competències no són genèriques sinó que venen definides i són específiques per a un perfil professional o per un col·lectiu que està realitzant una tasca concreta.

En el nostre cas, la tasca és moure'ns d'una forma segura en l'entorn del trànsit, sigui com a vianant, com a passatger/a o com a conductor/a. Això vol dir que no definim una sola competència, sinó que en definim un conjunt que són necessàries per als rols que les persones tenen en la mobilitat, igual que fem quan es tracta d'una professió, uns estudis o una tasca. D'aquest conjunt de competències en diem *sistema de competències*.

Imaginem que volem analitzar el sistema de competències d'una esportista que juga a futbol. Haurem de veure quin tipus de futbol juga el seu equip, perquè potser és molt important passar la pilota, o potser ho és córrer molt.

Si portem aquest sistema dins de l'àmbit professional, haurem de definir primer què és el que entenem per un o una "excel·lent" professional. I això implica un judici de valor.

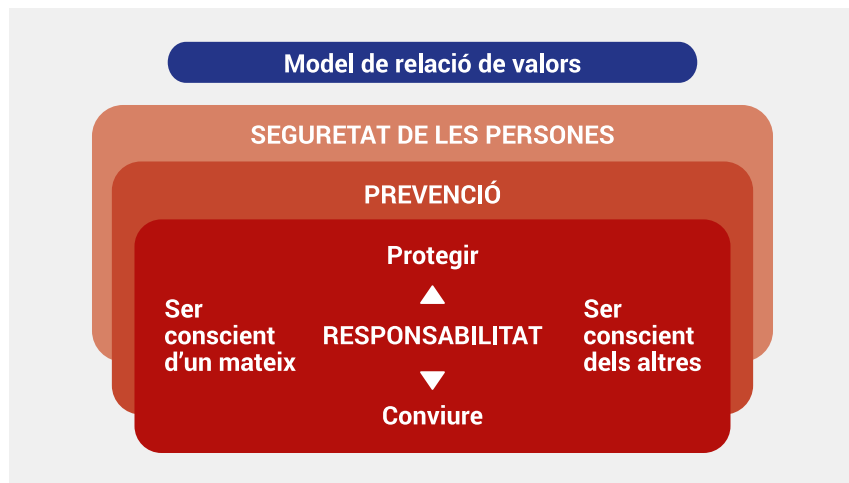
Un valor es demostra en la importància que donem a un determinat fet o acció. Els valors entren en el terreny moral. Si diem que per a nosaltres un valor que s'ha de treballar en l'educació viària és la solidaritat, el que haurem de fer és veure si, després de la nostra intervenció en un grup, hi ha més accions solidàries.



Però... Quins són els valors de la mobilitat? Fixeu-vos que normalment no posem només la paraula “mobilitat”, sinó que hi afegim “segura i sostenible”. Aquestes dues paraules ens han d'apropar a definir quins són els valors que escollim.

La nostra finalitat, com sabem, és reduir el nombre de morts i lesionats en accident de trànsit a Catalunya, fins a aproximar-se al que s'anomena visió zero. Les persones, sigui com a vianants, passatgeres o conductores, hi podem fer molt per aproximar-nos com a societat a aquesta fita. Però perquè això sigui possible, cal que ens sentim responsables d'aquest objectiu. La **responsabilitat** té a veure amb la nostra capacitat de “donar resposta” a les situacions i de “responsabilitzar-nos-en”. Per poder tenir responsabilitat, necessitem **ser conscients de nosaltres i de les altres persones**, ja que la responsabilitat és un valor que té a veure amb la possibilitat de preveure les conseqüències del nostre comportament i corregir-lo en funció de la previsió d'aquestes conseqüències. Aquest ser conscient d'un mateix o mateixa i, a la vegada, de les altres persones ens aproparà al fet de viure en societat, una societat compartida, on tothom té drets i deures, és a dir, ens portarà a **conviuere**. Convivència no vol dir “tolerar”. Implica el respecte mutu, l'acceptació d'unes normes comunes i d'una manera de fer diferent de la pròpia, i de col·laborar en la resolució dels problemes i situacions. És a partir del propi compromís de donar resposta que podem **protegir** i protegir-nos. Protegir és defensar alguna cosa per tal d'evitar-li un dany o un perjudici. La responsabilitat, per tant, a través d'aquest camí, que passa per conviuere i protegir, ens portarà cap a la **prevenció**, entesa com a acció anticipatòria per evitar un dany (prevenció ve del llatí i vol dir, literalment, “abans del succés”). La prevenció és una acció que es fa de forma anticipada per minimitzar un risc. L'objectiu és aconseguir que un perjudici potencial no es concreti. És un concepte molt relacionat amb la salut i la

vida. Això ens apropa al valor següent: la **seguretat de les persones**. La seguretat és la certesa, la garantia que alguna cosa s'acomplirà, en el nostre cas, que les persones no prendran mal. La seguretat s'entén no només com a integritat física, sinó també com el desig d'un món on es respecti la vida i la salut de les persones.



Les competències

En Terenci té 14 anys. Va en bicicleta a l'institut. Avui plou. Com que plou, ha sortit una mica abans de casa per poder anar més tranquil, perquè sap que el trànsit quan plou està més difícil. Porta posat el casc i capelina, i uns guants de ciclista. Per augmentar la visibilitat, duu els llums de la bicicleta encesos.

Segons sembla, en Terenci és fort en la competència **valoració de la seguretat, la vulnerabilitat i el risc**. És la primera de les cinc competències que es recullen a la guia *Competències de mobilitat segura: un model de prevenció centrat en la persona* publicada pel Servei Català de Trànsit.

Aquesta competència ens ofereix una visió des de l'anàlisi global del risc. L'assoliment de la competència ens permet valorar la seguretat de les accions viàries, la probabilitat d'un accident i el dany propi o aliè que se'n pot derivar. El resum en forma de pregunta és: "Puc fer o puc fer-me mal?"

En Terenci, per arribar a l'institut, ha de deixar el carril bici i entrar a un carrer amb dos carrils i molta circulació. Quan arriba aquí, sempre s'ho pren amb calma però amb

agilitat. Tracta de mirar a totes bandes, per poder veure si hi ha cap perill a prop, i és conscient que li toca seguir el ritme dels cotxes.

Si posem la nostra mirada cap a l'entorn, ens trobem amb la segona competència: **atenció, interacció i adaptació a l'entorn**. Aquesta competència ens permet percebre i seleccionar els estímuls significatius de l'entorn viari per adaptar-hi la nostra conducta, i respon a la pregunta: "Estic alerta i reacciono als canvis de l'entorn?".

De cop i volta, el carrer es torna lliscós. En Terenci, al primer moviment estrany que li fa la bicicleta, decideix desmuntar i fer aquest breu trajecte a peu, ja que es sent més segur.

El noi ha portat la mirada cap a dintre, per preguntar-se si es veu capaç de circular enmig d'aquell guirigall. Quan la mirada es dirigeix cap a nosaltres respecte de les coses que tenim la capacitat de fer, ens trobem amb la **gestió de les meves capacitats i els meus límits**. Es tracta, en aquest cas, de conèixer i valorar les meves capacitats actuals (físiques, psíquiques, psicofísiques, recursos, habilitats, etc.) per afrontar les situacions que el trànsit ens planteja. Respon a les preguntes: "Com estic? Què sé fer? Què puc fer amb seguretat?".

Ha parat de ploure quan a l'alçada d'en Terenci arriba la Gemma. Va amb bicicleta també, però no duu el casc i porta posats uns auriculars. En Terenci se li apropa i li diu que es tregui els auriculars i es posi el casc. La Gemma protesta una mica però finalment accedeix. En Terenci l'espera i segueixen junts cap a l'institut.

Quan enfoquem la mirada cap als altres, parlem de **gestió de la influència**. Ens permet reconèixer i valorar la influència mútua entre les persones (influència, pressió de grup, cultura), tot prioritant la seguretat. Respon a la pregunta: "Decideixo veritablement jo?". En aquest cas, en Terenci ha exercit la competència per influir sobre la Gemma, en lloc de deixar-se influir pel seu comportament.

De cop i volta, el cotxe del davant clava els frens i en Terenci l'esquiva com pot. S'ha endut un bon ensurt! Decideix aturar-se un moment per asserenar-se. Per sort, ha sortit abans de casa i avui no arribarà tard a l'institut.

En Terenci ha decidit aturar-se perquè ha pres consciència que s'ha posat nerviós.

Quan la mirada es dirigeix més cap al món del que sentim "per dintre", ens trobem amb la competència de **gestió emocional**. Aquesta competència ens proposa identificar i reconèixer l'emoció que sento, acceptar-la i sopesar les conseqüèn-

cies que pot tenir sobre la seguretat de la meva mobilitat. Respon a la pregunta: “Què sento i quines conseqüències té el que sento per a la mobilitat?”.

NOM DE LA COMPETÈNCIA	DEFINICIÓ	PREGUNTA-RESUM
Valoració de la seguretat, la vulnerabilitat i el risc	Valorar la seguretat de les accions viàries, la probabilitat d'un accident i el dany propi o aliè que se'n pot derivar.	Puc fer o puc fer-me mal?
Atenció, interacció i adaptació a l'entorn	Percebre i seleccionar els estímuls significatius de l'entorn viari per tal d'adaptar-hi la meva conducta.	Estic alerta i reaccio als canvis de l'entorn?
Gestió de les meves capacitats i els meus límits	Conèixer i valorar les meves capacitats actuals (físiques, psíquiques, psicofísiques, recursos, habilitats, etc.) per afrontar les situacions que el trànsit em planteja.	Com estic? Què sé fer? Què puc fer?
Gestió de la influència	Reconèixer i valorar la influència mútua entre les persones (influència, pressió de grup, cultura) prioritzant la seguretat.	Decideixo veritablement jo?
Gestió emocional	Reconèixer l'emoció que sento, acceptar-la i sopesar les conseqüències que l'emoció té sobre la seguretat de la meva mobilitat.	Què sento i quines conseqüències té?

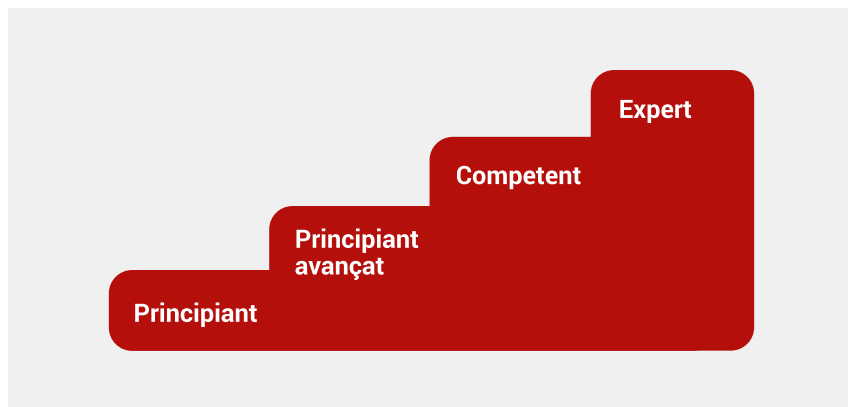
Els nivells

Imagina que arriba a la teva oficina una persona nova. No saps res d'ella i et toca explicar-li la feina. Què li preguntaràs? Què en voldràs saber?

Molt probablement la teva resposta a aquesta pregunta ha estat que voldries conèixer la seva experiència en aquest lloc de treball o en d'altres de semblants. Perquè la situació serà diferent si no ha fet mai aquesta feina que si l'ha fet durant un any, o si l'ha fet durant sis anys. El mateix ens passa amb les competències que s'organitzen per nivells. Hi ha diferents models per fer-ho, però un dels més populars és el dels germans Stuart i Hubert Dreyfus. Els dos van treballar a Ber-

keley, un era filòsof i l'altre era enginyer. En el seu llibre *Mind over Machine* (1986), on critiquen la concepció mecanicista de la Intel·ligència Artificial (IA) del moment, proposen cinc nivells d'aprenentatge: aprenent, aprenent avançat, competent, destre i expert. Aquest mateix esquema, reduït a quatre etapes, on fusionem el destre i l'expert, és el que s'utilitza en el model de competències de mobilitat segura.

El nivell de competent és el desitjat per a la major part de la població adulta. El nivell d'expert és només per a determinades persones, professions o situacions que requereixen d'un alt nivell de rendiment en aquella competència. El nivell de principiant implica un nivell d'autonomia i de resolució de problemes baix, que freqüentment requereix la supervisió per part d'una altra persona. El nivell de principiant avançat, tot i que suposa un progrés des del nivell anterior, no implica encara la total autonomia, ni la transferència dels coneixements, habilitats i actituds a situacions en contextos diversos. Quan diem d'algú que és, per exemple, un o una «principiant avançat», ens referim que té assolit el nivell de principiant i que està adquirint el nivell de principiant avançat, però encara no el té assolit totalment. Igual que quan diem d'un o d'una estudiant que està a tercer de l'ESO ens referim que cursa tercer de l'ESO però encara no el té superat.



Les competències no es desenvolupen totes al mateix temps. És possible que tinguem un nivell determinat en una competència i en una altra tinguem un nivell diferent. Per fer més gràfica la diferència entre aquests quatre nivells, els hem diferenciat amb els colors de les pistes d'esquí. Així, el color verd correspon al principiant, el blau al principiant avançat, el vermell al competent i el negre a l'expert.



Els nivells competencials, tot i que tenen a veure amb l'experiència, no depenen de l'edat. O sigui, podem trobar un jove que en una competència determinada estigui al nivell de competent, mentre que una persona més gran pot ser que estigui al nivell de principiant avançat.

Els rols en el món del trànsit

En Terenci anava en bicicleta. Per tant, era conductor. En un moment determinat, decideix baixar de la bicicleta i es converteix en vianant. Potser després de l'ensurt, si es sent molt nerviós, pot decidir deixar la bicicleta allà i agafar l'autobús per arribar a l'institut. Si ho fa, en aquell moment, serà passatger.

La finalitat del trànsit és moure'ns d'una manera segura, eficient i sostenible. Quan ens movem, ho fem a vegades com a conductors o conductores, a vegades com a passatgers o passatgeres i a vegades com a vianants. Però sigui en un cas o en l'altre, no deixem de ser les mateixes persones, i de tenir el nivell de competència que tenim.



En un proper capítol, desenvoluparem les competències i la seva relació amb els nivells i els tres rols de la mobilitat.

Capítol 11

Estils d'aprenentatge i perfils de formació



Ensenyem de la mateixa manera que aprenem. Aquest és el punt de partida d'aquest capítol, que ofereix dos models d'estils d'aprenentatge: el model de D. Kolb (activista, reflexiu, teòric i pragmàtic) i el model de la programació neuro-lingüística de Bandler i Grinder (visual, auditiu i cinestèsic).

També, explicarem els principals perfils que pot tenir una persona que es dedica a la formació (academicista, tecnològic conductista, humanista i crític). A més, podreu trobar dos qüestionaris, el primer segons el model de D. Kolb, que us permetrà conèixer el vostre estil d'aprenentatge i ensenyament, i el segon que us ajudarà a identificar el vostre perfil com a formadors o formadores.

11.1 Estils d'aprenentatge

En els capítols anteriors hem definit un marc psicopedagògic de referència per a la persona formadora a l'hora de pensar la intervenció formativa.

A partir d'aquest capítol estudiarem les eines que ajuden a desenvolupar la tasca formativa a 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 és la manera d'aprendre que tenen les persones. També la persona que forma o comunica tria, de manera més o menys conscient, un estil d'ensenyament.

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. Cadascuna 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 el grup de joves treballant i discutint sobre aquesta qüestió, sentirem que tenen maneres diferents d'arribar a una proposta: 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 de les seves amistats i intenta extreure'n conclusions generals, etc. Els procediments mentals i les actituds són molt diferents i a vegades oposats: 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 es basen en unes hipòtesis sobre com aprenem. Per exemple, l'afirmació "per memoritzar un text s'han de fer resums" segurament és un bon consell per a moltes persones, però possiblement per a d'altres és tan avorrit que produeix un efecte no desitjat, l'abandó de la tasca.

Tendim a pensar que les altres persones pensen com nosaltres. És per això que la majoria de docents proposen activitats partint sobretot del seu propi estil d'aprenentatge, ja que senten o pensen fermament que és el millor per a tothom. Evidentment, la seva proposta didàctica i metodològica anirà bé per a una part del seu alumnat, aquell que té el mateix estil d'aprenentatge, però potser serà poc adequada per a la resta del grup, que no se sentirà en sintonia amb l'activitat proposada.



Així doncs, és necessari diversificar les propostes i intentar emmotllar-se a estils diferents d'aprenentatge per incentivar la participació i l'aprenentatge del màxim nombre possible de participants.

És interessant, també en la població adulta, que cada persona reflexioni i conegui el propi estil de referència i busqui autònomament estratègies d'aprenentatge en les quals se senti còmoda.

Tot i que tothom té una manera pròpia d'aprendre, per poder estudiar com aprenem s'han intentat descriure diferents apropaments i procediments mentals que utilitzem per conèixer coses noves. Els hem agrupat 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, 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 mental de la realitat: la representació visual, auditiva i cinestèsica de la programació neurolingüística.

11.2 Estils d'aprenentatge de David Kolb

La millor manera per entendre els diferents estils d'aprenentatge és conèixer primer el propi. Així doncs, cal començar aquesta exploració justament amb la pregunta: Com aprenc, jo?

Per tal de fer-ho, us proposem que responeu el qüestionari d'estils d'aprenentatge que trobareu a l'annex I d'aquest capítol. Es tracta d'un qüestionari elaborat per

Francesc Esteban a partir dels estils de D. Kolb. Un cop completat el qüestionari, podeu tornar a aquest punt per continuar llegint i interpretar quin és el vostre estil. Feu-ho ara, si us plau.

Partint del model de David Kolb, el qüestionari identifica la manera en què cada persona aprèn coses noves i elabora els seus models de pensament.

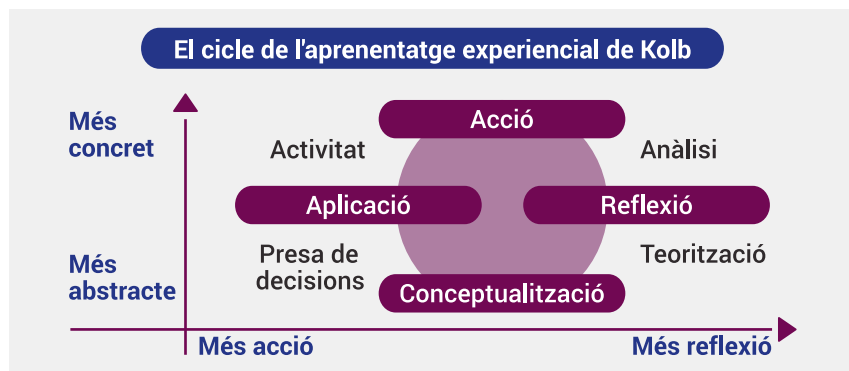
Els quatre estils que es proposen són l'activista, el reflexiu, el teòric i el pragmàtic.

Un dels punts interessants d'aquest qüestionari és que permet conèixer l'estil d'aprenentatge que caracteritza tant les persones participants com les formadores.

11.3 El cicle de l'aprenentatge i la teoria de l'aprenentatge experiencial

Des del punt de vista de la teoria de Kolb, una bona sessió de formació ha de cobrir els quatre estils d'aprenentatge. Conèixer el propi perfil com a persona formadora també ajuda a desenvolupar aquelles tasques per a les quals s'està més capacitada i a completar l'equip docent amb professionals que aportin perfils complementaris. Aquesta teoria de Kolb rep el nom de *teoria de l'aprenentatge experiencial* i es compon de quatre etapes successives.

Anirem explicant les diferents etapes posant com a exemple el procés d'aprenentatge d'una persona formadora, per tal de veure com utilitza el cicle de l'aprenentatge de Kolb.



Segons David Kolb, l'aprenentatge és un procés global i és important 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 de la formació a l'aula representa una experiència professional i personal, tant per a la persona participant com per a la formadora. En aquesta primera fase es tracta de generar experiència, de manera intuïtiva, sense donar un marc teòric previ. Per exemple, proposar al grup diferents tipus d'activitats i en funció dels resultats veure què motiva les persones destinatàries i quines necessitats d'aprendre manifesten.

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'una persona formadora, la sessió que ha realitzat ha estat com l'esperava? S'ho ha passat bé? I les persones participants? Quina pot ser la causa que algunes persones es possessin agressives?, 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 hem detectat problemes d'atenció i participació del grup, si el que fèiem i dèiem no suscitava la seva curiositat, podem recórrer a un llibre sobre motivació, d'on treure alguna teoria o model per millorar el seu interès per a la propera vegada.

4. **Aplicació:** és el moment de 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, la persona formadora va a l'aula amb un model previ que integra tot el que ha après fins al moment. Per exemple, comença la sessió preguntant a les persones participants què saben sobre el tema que es tractarà. El punt de partida de la persona formadora és diferent de la del punt 1, perquè ara sap que per als i les participants és important expressar la seva opinió.

Com es pot veure, en el nostre exemple 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 quan aprèn. En funció d'això es poden definir quatre estils diferents d'aprenentatge: activista, reflexiu, teòric i pragmàtic.

1 Activista	Prefereix la primera etapa, l'experiència o l'acció. La seva filosofia és provar-ho tot. Vol entrar en l'activitat només arribar a l'aula. És sociable, tendeix a sortir de voluntari/ària i li agrada canviar de tasques sovint. No l'interessa la formació a llarg termini. La seva consigna és "aquí i ara!".
2 Reflexiu	Prefereix la segona etapa, la reflexió. Es deté a pensar, avaluar i analitzar. S'interessa pels problemes des de diferents perspectives. No s'apressa per arribar a les conclusions. És molt prudent, se situa a un costat i observa. Freqüentment calla. Intenta no participar en els exercicis. L'observació i l'anàlisi són el seu punt fort.
3 Teòric	Prefereix la tercera etapa, la conceptualització i l'anàlisi, però més encara la síntesi. S'interessa per les teories, els models i els esquemes. Sempre para atenció durant les classes magistrals 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. Evita allò superflu i té preferència per les associacions i les interrelacions. Li encanten els desafiaments intel·lectuals. A l'aula exigeix fonaments seriosos. No pot aprendre si se li demana que treballi sense un propòsit clar.
4 Pragmàtic	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" o poc pràctic.

11.4 Els sistemes de representació mental

Per aprendre o per memoritzar informacions utilitzem representacions mentals de la realitat.

Per exemple, podem pensar en l'última conversa que hem tingut amb alguna persona de la feina i 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 corporal, 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 que 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 ens serveixen per veure tres formes diferents de representacions mentals: a la primera l'anomenem visual; a la segona, auditiva, i a la tercera, cinestèsica.

El sistema de representació visual

Si una persona és visual, preferirà llegir a escoltar, li agradaran els esquemes i resums, i tendirà a tenir una memòria "fotogràfica". Quan et parli d'un llibre que ha llegit, et pot dir coses com "sí, ho recordo perfectament: era un esquema que estava a la pàgina de la dreta, al costat d'una fotografia d'un carrer de la ciutat".

Visualitzar ens ajuda a establir relacions entre diferents idees i conceptes. Quan un o una participant té problemes per relacionar conceptes, moltes vegades es deu al fet que està processant la informació de forma auditiva o cinestèsica.



La capacitat d'abstracció, així com la capacitat de planificar, està directament relacionada amb la capacitat de visualitzar.

Les persones visuals aprenen millor quan llegeixen o perceben la informació a través del sentit de la vista. 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 concentra més en el que es diu. Escoltar li és 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. Quan estudia, per exemple, prefereix llegir en veu alta el text per recordar-lo.

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, el nom de 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, quan tornem a pujar-hi de seguida ens tornarà a sortir.

Aprendre utilitzant el sistema cinestèsic és lent, molt més lent que amb qualsevol dels altres dos sistemes, el visual i l'auditiu. Per exemple, es necessita més temps per aprendre a escriure amb un teclat 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.

11.5 Els principals perfils de la persona formadora

“La virtut principal que ha de tenir una persona formadora 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 o estil formatiu de la persona formadora.

Un perfil és el conjunt de capacitats i competències que posseeix una persona o un determinat col·lectiu, i que li permet assumir les tasques pròpies d'una determinada professió.

Segurament si d'una persona formadora analitzem què fa, com ho fa i, sobretot, per què ho fa, podem aconseguir una millora dels seus resultats.

El perfil permet donar un nom al nostre estil formatiu per saber què fem i com ho fem i cap a on va la nostra línia de treball. Sobretot ens permet veure si el que pensem que hauríem de fer i el que fem realment coincideixen. El perfil ens dona pistes per saber què hem de millorar.

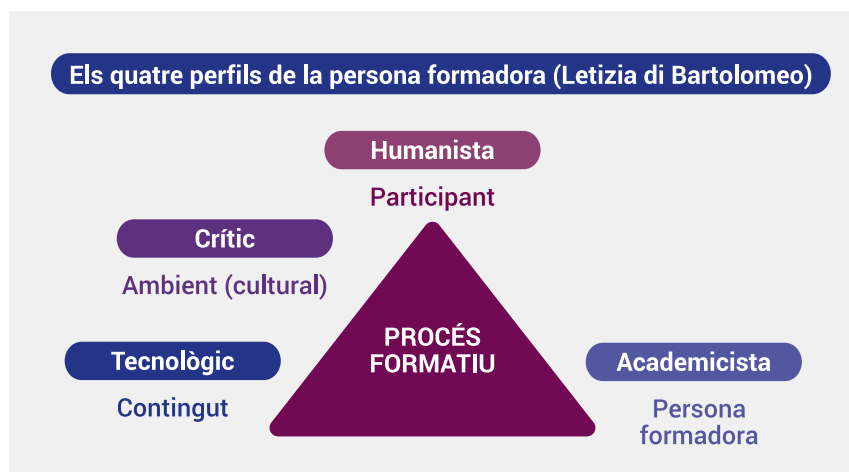
Els quatre perfils de la persona formadora segons Letizia Di Bartolomeo¹

Segons aquest model, hi ha quatre perfils bàsics que pot tenir una persona formadora:

¹ Vegeu DI BARTOLOMEO, L. *Tesis doctoral: Perfils dels formadors d'adults. Notes per a un currículum de formació de formadors*. Barcelona: UAB, 1995.

- El perfil academicista
- El perfil tecnològic conductista
- El perfil humanista
- El perfil crític

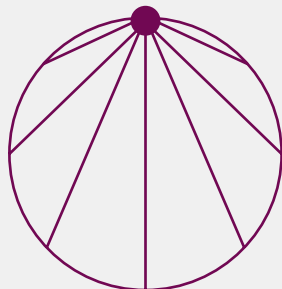
Tal com ja vam proposar quan parlàvem dels estils d'aprenentatge, suggerim fer el qüestionari de perfils que trobareu a l'annex II per avaluar el vostre estil de formació. En acabar, continueu amb la lectura del text.



1. El perfil 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. La persona formadora academicista abusa de la confiança en el seu saber i considera la persona participant com una simple receptora de transmissió. Aquest model de formació és el més proper al model escolar tradicional, lligat a la imatge del *mestre-pare* o *mestra-mare* que custodia la veritat, i al concepte de formació com a transvasament de coneixements i/o habilitats “de l'ampolla plena al got buit”. Per tant, la persona participant té substancialment una funció passiva, de recepció, i tot el procés de formació es centra en la persona formadora: pren les decisions, gestiona les relacions amb el grup, tria els continguts, estableix una relació amb cada participant i avalua. És la veritable protagonista de la formació.

Esquema de comunicació entre la persona formadora i alumnes (model academicista)



La persona formadora de perfil academicista es sent preparada en la seva matèria i creu que amb això ja n'hi ha prou per poder transmetre-la de forma oportuna. Dedicar la major part de les seves sessions a les explicacions teòriques. També duu a terme activitats pràctiques, però sempre sota el seu control. La persona participant pot sentir en aquesta situació dependència del seu judici i de la seva aprovació. Gestiona l'avaluació com una activitat de control i de selecció. Expressar judicis sobre les persones que aprenen li sembla normal i forma part de la seva feina. Reprodueix el rol patern/matern tradicional: dona consells als i les 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 més que aturar-se a pensar-los i a programar-los els té al cap. El mateix passa amb la programació, que sol ser per temari i sense gaire variabilitat metodològica. Quasi mai es qüestiona, sinó que culpabilitza les persones destinatàries del fet que no aprenguin perquè no s'impliquen a fons o no estan capacitades per fer certes activitats. La col·laboració amb col·legues de treball és escassa, perquè no existeix un saber compartit i cada docent se sent únic/a i irreplicable en el seu estil. La tutoria es desenvolupa de forma paternalista: ajuda qui aprèn si creu que val la pena i ho mereix. No es dedica un temps específic al seguiment individual de les persones participants, sinó que es realitza al passadís abans o després de la sessió de formació.

Les tasques pròpies d'aquesta persona estan estretament relacionades amb l'aula i creu que el seu treball és una qüestió de vocació.

2. El perfil tecnològic conductista

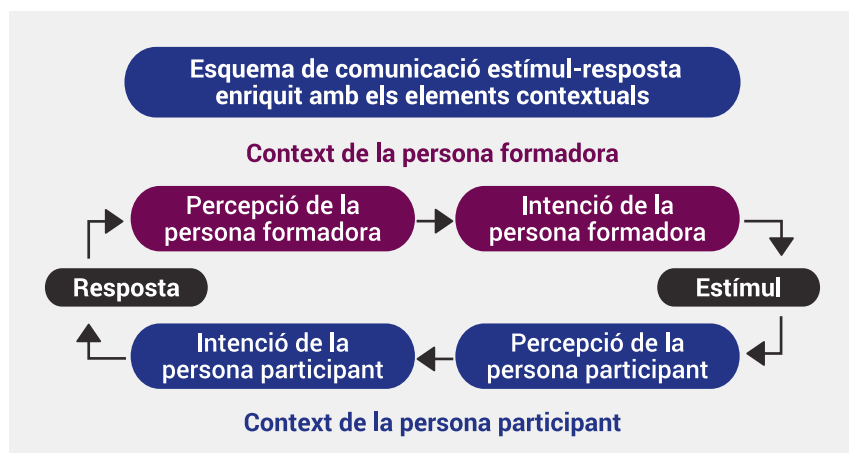
El terme “tecnològic” evoca les teories que proposen la racionalització de la formació amb l'objectiu d'augmentar l'eficàcia dels resultats que es poden obtenir.

El terme “conductista” es relaciona amb les teories de l'aprenentatge vist com una resposta directament relacionada a un determinat estímul. L'esquema E-R (estímul-resposta) va ser elaborat per la psicologia conductista i la seva influència en l'educació va ser veritablement revolucionària ja que 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 d'aprenentatge, però, al mateix temps, els anys i els nous estudis han fet evidents els límits de l'esquema estímul-resposta: els éssers humans no som ratolins engabiats, sinó que posseïm 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.

Per això l'esquema de comunicació estímul-resposta tradicional (vegeu el següent dibuix) va ser oportunament revisat introduint el context en el qual es desenvolupa la comunicació educativa.



El perfil que proposem remarca que l'aprenentatge basat en aquest model formatiu és un *condicionament operant* (B. F. Skinner), o sigui que la resposta de qui aprèn depèn directament de l'estímul rebut. Un estímul que té el poder de prevenir l'aprenentatge que implica.

L'origen d'aquest perfil és tecnològic i experimental, el seu objectiu principal és la racionalització del procés de formació i la seva transformació des d'un tot nebulós i abstracte a verificar de forma objectiva la qualitat dels resultats.

Aquesta teoria trenca amb la subjectivitat habitual de l'academicisme. No reconeix ni accepta que cada docent tingui el seu mètode i que no hi hagi una comparació amb un paràmetre formatiu objectiu. Per a moltes disciplines, especialment les tècniques, la tecnologia de la formació és particularment indicada, ja que descompon les habilitats operatives en objectius jerarquitjats i ordenables en unitats didàctiques verificables.



En aquest model, l'activitat de la persona formadora se centra, doncs, en el contingut del taller: les persones destinatàries han d'aprendre certs continguts i la persona formadora els ha de transmetre de forma eficaç i eficient.

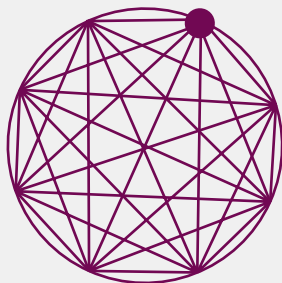
La relació amb les persones destinatàries és en certa manera formal, sense que el component afectiu sigui important. L'avaluació és contínua i l'única cosa que val la pena verificar és la consecució dels objectius d'aprenentatge. Com que l'avaluació és objectiva, es fan servir proves també objectives, normalment amb preguntes amb 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.

La persona participant aconsegueix una sensació de seguretat i ha de tenir clar en tot moment l'objectiu a aconseguir. Les persones formadores treballen en equip per tal que l'acció formativa sigui homogènia i racional, i creuen que el seguiment del procés és l'únic mitjà per superar els obstacles personals durant l'aprenentatge.

3. El perfil humanista

Esquema de comunicació entre persones formadores i alumnes (model humanista)



El terme humanista es basa en l'obra del psicòleg clínic nord-americà Carl R. Rogers. Els seus coneixements sobre l'ésser humà, en els aspectes conscients i inconscients, van derivar d'una llarga experiència com a terapeuta.

La teoria de Carl Rogers s'adapta plenament al món de l'educació i de la formació. El perfil humanista planteja una formació a mesura dels interessos i les necessitats de la persona destinatària i reconeix la importància de la disposició a aprendre i de la motivació com a motors del procés d'aprenentatge.

La persona formadora humanista s'interessa i s'ocupa de la influència que els estats emocionals poden produir en la dinàmica educativa i reconeix com a fonamentals el desenvolupament, la revisió i el canvi d'actituds o de mentalitat, tant que defineix l'aprenentatge com un canvi i aquest canvi com un desplaçament d'actituds.

La visió holística proporciona un nou punt de referència del procés de formació: les actituds, la mentalitat, la disposició personal a aprendre o a ensenyar.

En resum, és el món dels valors i les actituds, importants i determinants, si bé difícils d'esquematitzar i de descriure racionalment.

Segons aquest model, la persona participant no és una simple receptora del saber, sinó que arriba a la formació amb expectatives, sentiments, frustracions pròpies respecte a ella mateixa, a la matèria i/o als resultats. Tot influeix en la capacitat d'aprendre i s'ha de tenir en consideració per evitar produir un saber superficial, sense arrels.

En aquest perfil la formació se centra en el procés i en el grup destinatari, que participa a la gestió de tots els moments del procés de formació. La dinàmica de grup s'acompanya d'un treball individualitzat perquè cada participant pugui treballar a partir de les seves necessitats.

La comunicació es centra en el grup i la persona formadora té una funció facilitadora. El seguiment de les persones participants forma part integrant del curs.

La separació amb l'ensenyament formal tradicional és forta en aquest model: el grup de participants determina molts aspectes de la sessió de formació, en col·laboració amb les persones formadores.

4. El perfil crític

El punt de partida de la formació crítica és que molts factors de la qualitat resideixen en el context social i polític, en la desigualtat, la marginació, la falta de respecte dels drets humans i la discriminació d'alguns grups o col·lectius.

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.

La persona formadora es mostra sensible a les característiques culturals del grup destinatari de la formació, més que a les individuals de cada persona.

També en aquest cas la formació té per objectiu un canvi, però no només 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'una persona formadora implicada, 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 a 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 de la persona formadora, que 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 de la població. Un model d'igualtat d'oportunitats per a les persones adultes implicades en la formació.

En l'àmbit organitzatiu i didàctic, la persona formadora 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 és la recerca contínua de relació amb tots els moviments d'innovació que perse-

gueixen el mateix objectiu: és a través de la participació en diferents xarxes innovadores que pot trobar la força per resistir a un context desfavorable. Participar en grups i associacions que comparteixin la seva finalitat li donarà aquesta força per seguir endavant.

A continuació recollim en una taula resum els detalls més característics de cadascun d'aquests perfils:

TAULA RESUM DELS PERFILS	ACADEMICISTA	TECNOLÒGIC CONDUCTISTA	HUMANISTA	CRÍTIC
Centrat en:	Persona formadora	Matèria	Participant i procés	Canvi
Actituds	Creu que posseeix la veritat, que la persona participant no en sap i que l'ha d'instruir si vol ser un bon o una bona professional.	Pensa que és l'expert/a en la matèria i que sap organitzar i programar bé el seu treball. Creu que si sap fer tot això, la persona participant aprendrà.	Creu que la seva tasca és destriar què necessita la persona participant i arribar a l'objectiu servint-se dels coneixements col·lectius. 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. La persona formadora es dirigeix a l'individu mitjà, que acostuma a tenir un rol passiu.	El que més interessa de la persona participant és el seu nivell de coneixements i de destreses en la matèria específica que s'imparteix.	El punt de referència és l'aproximació al grup i el seu coneixement. Es requereix una participació contínua del grup.	El grup és l'únic protagonista, la persona formadora també hi hauria de pertànyer i tenir-hi una relació personal important.

TAULA RESUM DELS PERFILS	ACADEMICISTA	TECNOLÒGIC CONDUCTISTA	HUMANISTA	CRÍTIC
Centrat en:	Persona formadora	Matèria	Participant i procés	Canvi
Disseny d'objectius	La persona formadora 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 a les persones destinatàries.	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 de les persones participants.	La transmissió verbal és poc efectiva. És preferible el descobriment directe per part dels individus participants amb l'oportunitat de la persona formadora.	La investigació i els seus mètodes de desenvolupament.
Avaluació	La persona formadora avalua pràcticament per si sola, 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 subjectes 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:	Persona formadora	Matèria	Participant i procès	Canvi
Seguiment de les persones que aprenen	Sovint adquireix característiques de "paternalisme".	Serveix per aclarir dubtes sobre la matèria.	Bon moment per aprofundir en característiques individuals, que difícilment poden sorgir en la dinàmica de l'aula.	El seguiment individual no té gaire importància.
Treball en equip	Parlar amb col·legues i intercanviar idees i consells és útil i aconsellable, però no es fa de manera sistemàtica.	Les persones formadores 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.	La persona formadora és part del grup destinatari.
Qualitat de la persona formadora	Depèn que tingui molts anys d'experiència, que fa madurar les seves capacitats.	Ser experta en una matèria i posseir les capacitats didàctiques i organitzatives per portar a terme el seu treball: no hi ha grans diferències entre les persones formadores.	La persona formadora és sobretot "comunicadora" del saber i d'actituds, capaç d'adaptar-se a diversos públics i organitzacions.	La persona formadora crítica és abans que res investigadora, 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:	Persona formadora	Matèria	Participant i procés	Canvi
Punts forts	Tothom ha tingut a la vida un "gran mestre" o una "gran mestra" que li va impregnar amb la seva presència.	La tecnologia ha canviat moltíssim la perspectiva de la formació: des d'un procés sense racionalitat en mans d'una persona i de les seves capacitats, a activitat controlada, científica i avaluable.	La filosofia humanista de l'aprenentatge recupera amb molta força la relació amb cada una de les persones participants, que se situa al centre del procés i el determina. Centrant-se en l'individu i les seves peculiaritats, es rescata la capacitat d'aprendre individual.	El perfil crític imposa una dimensió social i cultural fins ara completament desconeguda. Recupera el perquè es fan les coses, 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 "guru"; a vegades es tenen més limitacions de les que es coneixen. Això pot provocar cert avoriment i 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/a 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. La persona facilitadora no pot intervenir gaire en el procés d'aprenentatge i, per tant, els temps individuals diferents i els obstacles de cada individu 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 suficients 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 Kolb²

Aquest qüestionari s'ofereix amb un propòsit didàctic i no diagnòstic.

Instruccions: Trobareu a continuació un conjunt d'afirmacions al voltant del/de la docent i la docència. Situeu-vos en el rol de persona formadora i puntueu 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	Tenir clar l'objectiu és indispensable per 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 de la persona formadora és ajudar els altres a pensar.
8	La planificació acurada és indispensable per començar la formació.
9	Un bon consell per a una persona formadora 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 a la persona formadora.
14	Una idea és bona només si és pràctica i operativa.
15	Observar és la millor manera d'aprendre.

² Qüestionari dissenyat per F. Esteban.

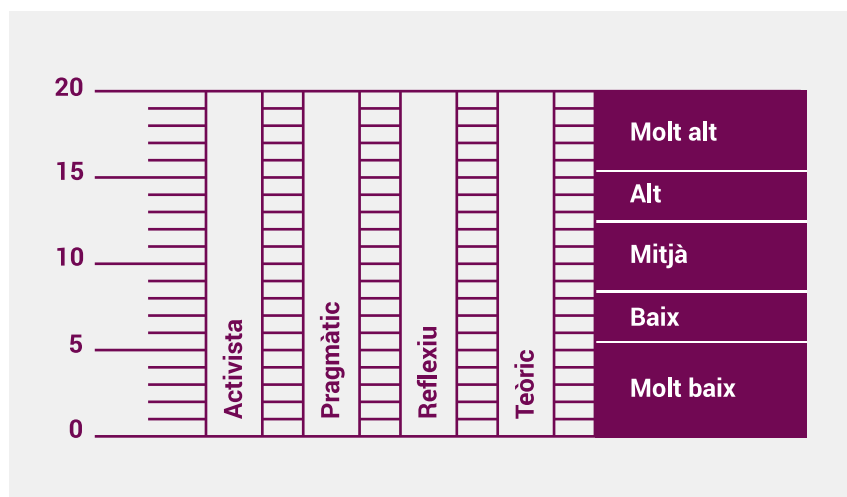
16	No hi ha res tan pràctic com una bona teoria.
17	La formació ha de donar fruit a curt termini.
18	Prefereixo una recepta operativa que no pas que em facin pensar.
19	Abans de decidir una cosa, convé explorar molt bé totes les alternatives.
20	Només la formació sistemàtica genera aprenentatge.
21	Necessito 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 a les persones participants, millor.
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 solucionar-lo.
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.

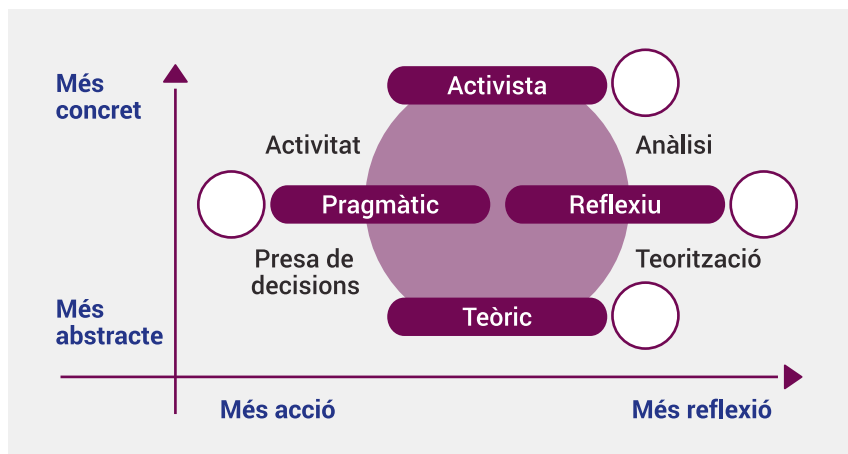
1	5	9	13	17	21	25	29	33	37	AC=
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	PR=
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	RE=
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	TE=

Col·loqueu les puntuacions finals en els dos gràfics següents, sabent que:

- **AC** = ACTIVISTA
- **PR** = PRAGMÀTIC
- **RE** = REFLEXIU
- **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.



En el segon, veiem 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 persona formadora³

Instruccions: Concentreu-vos en la vostra activitat de formació. En cada un dels ítems que componen l'inventari trobareu quatre alternatives possibles. Atorueu 4 punts a l'alternativa amb què estigueu més d'acord; 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...
<input type="checkbox"/>	Que la persona formadora sigui bona professional.
<input type="checkbox"/>	Que els temes estiguin ben programats i explicats.
<input type="checkbox"/>	Partir de les necessitats de la persona participant.
<input type="checkbox"/>	El desenvolupament i el canvi del grup i de la seva cultura.
2	Afirmacions sobre la formació
<input type="checkbox"/>	La persona formadora ha de fer una bona programació dels temes a ensenyar i assegurar que la persona participant aprengui els continguts.
<input type="checkbox"/>	Les persones formadores estan per conèixer el que la persona participant necessita. La persona formadora i el grup de participants han d'aconseguir els objectius conjuntament.
<input type="checkbox"/>	El procés de formació té sentit si treballa per a l'emancipació de l'individu i del grup.
<input type="checkbox"/>	La persona formadora és l'experta en el tema i ha de decidir què és millor per al grup destinatari en cada moment.
3	Respecte de la persona participant
<input type="checkbox"/>	La persona formadora hauria de tenir una forta vinculació amb el grup de participants i compartir amb ell la cultura i els problemes.
<input type="checkbox"/>	En el fons, tots els grups de participants són més o menys iguals.
<input type="checkbox"/>	El grup destinatari de la formació és el punt de referència continu i ha de participar activament en el procés de formació.
<input type="checkbox"/>	Cal conèixer el nivell inicial de coneixements i habilitats que la persona participant ja posseeix sobre la matèria que s'ha d'ensenyar.

³ Qüestionari dissenyat per L. Di Bartolomeo, 1996.

4	La metodologia de la persona formadora
	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 de la persona participant, amb la guia de la persona formadora.
	S'ofereixen activitats molt ben programades i amb la possibilitat, per part de la persona 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 la persona formadora i les activitats que proposa. L'avaluació és contínua i les persones destinatàries hi participen activament.
	L'avaluació és sempre un punt de partida per iniciar una nova espiral de canvi.
	S'ha d'avaluar sobretot si la persona participant ha aconseguit els objectius que la persona formadora havia proposat.
	Al final de la sessió, la persona formadora ha d'avaluar els coneixements del grup de participants per tal de veure si han entès els temes proposats.
6	La persona formadora excel·lent...
	És experta 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 una bona comunicadora, capaç d'adaptar-se a grups diferents.
	Facilita amb els seus coneixements el canvi i la recerca en el grup destinatari.

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 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=
Total dels 4 perfils						60

- **El total de les A** us donarà el total del perfil acadèmicista.
- **El total de les T** us donarà el total del perfil tecnològic conductista.
- **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 metodología de la formació: el ROA



A partir d'un cas, el capítol explica per què en algunes situacions la formació no va aconseguir els seus objectius. Repassa 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 provat en la formació per a la mobilitat segura, entre altres camps, al qual anomenem ROA.

12.1 Com aprenen les persones ?

Quan hem de fer alguna cosa, ens preguntem encara que de forma inconscient: «**Com** ho podríem fer? Quin **mètode** podríem utilitzar per dur-ho a terme?».

El mètode és **la manera de fer** una cosa, el procediment o els passos que es segueixen per obtenir el resultat.

Imaginem la situació següent:

«Una vegada un pare va dir a la seva filla adolescent que no deixava de singlotar:

–Tinc **un mètode** infal·lible per treure el singlot!

–Ah sí? –contesta la filla –. **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 la jove, posant-se vermella i deixant de singlotar.

–Oï 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 es veu que funciona si 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 grec *logos*, que vol dir "paraula, raó, teoria, tractat"), l'etimologia d'aquest mot ens indica que hi haurà una reflexió sobre alguna cosa, concretament sobre els mètodes.

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 quin resulta més convenient i per què utilitzar un o altre. 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 a 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. La persona formadora prepara prèviament un compendi dels principals consells per evitar el perill, i durant la xerrada els explica, intentant convèncer l'auditori de l'oportunitat de respectar-los al peu de la lletra, insistint en el 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. Durant la setmana següent, algunes persones assistents van recordant les normes de seguretat, però a mesura que els dies van passant, el record es va enfosquint.

En aquest cas, podem parlar d'**aprenentatge**? Les persones 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 nous**, la resposta és no. Si tot queda com abans, evidentment no hi ha hagut cap aprenentatge.

Posem per cas que la persona formadora 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 a prevenir accidents? Si fos així, ho aconseguim?

Per començar, s'ha de tenir present que és molt difícil ajudar la gent que no ha demanat ajuda. La intenció de la persona formadora és sentir-se útil i necessària 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 grup destinatari? Aquesta persona no ho sap. Segurament pensa que després d'haver participat en la seva xerrada, els i les participants tenen més informació, però desconeix si les normes per les quals va optar eren o no conegudes pel grup. En resum, aquesta persona simplement s'ha centrat en ella mateixa, en les coses que sap i pensa que són importants de saber.



Però, i si les persones destinatàries no l'escolten? Possiblement pensi que són irresponsables, temeràries, mal educades o ingrates perquè, després d'intentar salvar-los la vida, no hi posen de la seva part.

Com podríem resumir la seva metodologia, és a dir, la seva reflexió sobre la manera d'ensenyar?

Segurament aquesta persona creu que:

- El coneixement de les normes de conducta segura evita els accidents. Per tant, convé recordar-les o informar-ne.
- Si la gent no fa les coses és 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 la persona que forma 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 s'ensinya** i començar a reflexionar sobre **com s'aprèn**.

Es podria comparar la formació amb la feina d'una persona que treballa en una botiga de moda. Tothom sap que el que val no és el que a ella li sembla que queda bé al client o la clienta, sinó el que opina la persona que compra. Però se sap també que, si una persona surt de la botiga amb una peça de roba que no li queda bé, encara que se l'endugui satisfeta, 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. Hauríem de demanar-li de quin color el vol, partir del fet que té al

cap un vestit groc i, finalment, veure com podem 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'una adolescent que no vol portar el casc perquè el considera molest. Se la pot reprimir amb una sanció. Però en el supòsit que pretenguéssim educar i no imposar només la sanció, és necessari assumir com a punt de partida del recorregut educatiu el fet que aquesta persona coneix la norma, però que no vol portar el casc. El que proposem és tractar de treballar a partir d'aquesta idea.

Evidentment, les persones formadores han de saber com es canvien aquestes idees i com es provoquen nous aprenentatges per poder programar les activitats del curs.

Per esbrinar com aprèn la gent, proposem un resum de tres grans teories en les quals ens podem recolzar:

- La psicologia humanista de Carl Rogers.
- El pragmatisme de Dewey i l'aprenentatge basat en l'experiència de Kolb.
- 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 comprensió vegeu el cas següent sobre unes sessions de formació. Mentre el llegiu, és interessant reflexionar al voltant de quins elements o estímuls provoquen l'aprenentatge dels nois i les noies del poble des de la perspectiva de les persones que fan la docència. Després del cas serà interessant llegir les fitxes al final del capítol.

12.2 Tres sessions de formació al casal: anàlisi d'un 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 discoteca.

Un equip de tres persones és l'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. Les persones formadores reben l'encàrrec d'organitzar tres tardes de treball amb l'objectiu d'augmentar la consciència sobre el perill de beure alcohol i després conduir.

Les tres persones encarregades d'aquesta formació són en Joan, la Marta i la Teresa, amb molta experiència en formació en diferents àmbits d'intervenció. La regidora 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 bogeries 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 accidents de trànsit.

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 que ha mort era molt amic seu i vol participar en la formació per poder discutir sobre el tema. Pensant en ella ha programat 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 sobre aquest problema i quanta informació han pogut retenir.

Primer dia

Comença el curs i el primer dia la sala és plena i tothom està parant atenció. Quan la Marta comença a parlar de l'alcohol i dels seus efectes, l'auditori escolta atentament, però al cap de vint minuts l'atenció va baixant i alguns grupets de persones parlen entre elles. 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, algunes persones 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. Demana que el mirin i facin preguntes si alguna cosa no queda clara. El grup llegeix 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'acomiar-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 hi ha grupets de nois i noies 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 cap a fora a buscar-los i, finalment, entren ordenadament, tot i que continuen fent comentaris. A la sessió assisteixen més o menys la meitat de joves que en l'anterior, però les persones formadores 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 sobre el consum d'alcohol, encara que la immensa majoria opina que no es pot prohibir, 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 algú acudeixi a la cita. Al final només s'hi presenta un grup reduït, i es fa pràcticament impossible seguir amb el programa, amb la qual cosa la Teresa decideix parlar del motiu pel qual la resta del grup no ha vingut i s'acaba criticant la poca implicació de la joventut en el problema. La Teresa afirma que en el moment que es senten 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 volen 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 la regidora estan d'acord que finalment l'únic mitjà per aconseguir alguna cosa és posar més controls de policia fora de la discoteca, però les persones formadores es senten rabioses i ofeses pel desenvolupament del projecte.

DISCUSSIÓ DEL CAS

(reflexió metodològica)

Us proposem que feu un cop d'ull als diferents resums que trobareu a l'annex, al final del capítol. Després de llegir-los podeu tornar a aquest punt per reflexionar sobre les eleccions metodològiques que han fet les persones formadores del cas anterior. És important comparar les opcions que han escollit les persones formadores amb el que es proposa a les fitxes per entendre bé els conceptes que hi ha al darrere.

Tractem ara de veure quins són els elements o estímuls que provoquen l'aprenentatge dels nois i noies des del punt de vista de les persones que fan la formació.

Al cap d'aquestes persones probablement hi ha la necessitat de fer alguna cosa per prevenir els possibles danys causats pels accidents de trànsit al jovent del poble. 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**, que se centra en la seva veritat. Una imatge sàvia que parla i diu quin és el bé i el mal, que convenç a la gent dels errors que fan i que provoca la comprensió de la veritat 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 les tres persones docents del cas també pensen d'aquesta manera, ja que es preocupen inicialment de fer una **llarga transmissió d'informacions**. Aquest és un punt clau: moltes persones pensen que la informació és la base de la prevenció. Només en Joan, pel fet de tenir una filla directament afectada pel dramàtic esdeveniment, coneix l'estat vital en què es troben els nois i noies. Les altres formadores 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 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/a 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 la persona formadora se situa davant del grup de participants.

Tant la psicologia humanista de Carl Rogers com el pensament de Eduard Dewey o el de Malcom Knowles són teories més centrades en les persones participants que en les formadores. Com podem veure a les fitxes del final del capítol, l'aprenentatge és un procés (Eduard C. Lindeman) pel qual la persona 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 per part de les persones que imparteixen la formació. Analitzem el cas pas a pas i veiem què passa si en lloc de tenir el focus en la persona formadora i el contingut, el posem en el grup de participants.

Deia el cas:

...

Les tres persones encarregades d'aquesta formació són en Joan, la Marta i la Teresa, amb molta experiència en formació en diferents àmbits d'intervenció. La regidora 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 bogeries 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 accidents de trànsit.

L'acció formativa neix d'un judici negatiu sobre els i les 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 que ha mort era molt amic seu i vol participar en la formació per poder discutir sobre el tema. Pensant en ella ha programat 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 sobre aquest problema i quanta informació han pogut retenir.

Aprenem el que considerem significatiu, segons Carl Rogers. Però, les persones participants consideraran significatives aquestes informacions?

Primer dia

Comença el curs i el primer dia la sala és plena i tothom està parant atenció. Quan la Marta comença a parlar de l'alcohol i dels seus efectes, l'auditori escolta atentament, però al cap de vint minuts l'atenció va baixant i alguns grupets de persones parlen entre elles.

Aquest és l'error principal: calia començar per les persones participants i els seus interessos. Els nois i noies arriben amb la necessitat de parlar de com s'han sentit i com ho estan vivint i, en canvi, es troben amb un llarg monòleg, i perden la confiança en les persones formadores.

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, algunes persones 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. Demana que el mirin i facin preguntes si alguna cosa no queda clara. El grup llegeix 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 del grup són el motor de la formació. La persona formadora ha de treballar amb elles.
- Tenir més informació varia el comportament de la persona?
- Cal tenir present les experiències anteriors dels i les participants.
- L'interès es centra en les coses que es viuen com a necessàries. Les persones 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 hi ha grupets de nois i noies 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 cap a fora a buscar-los i, finalment, entren ordenadament, tot i que continuen fent comentaris. A la sessió assisteixen més o menys la meitat de joves que en l'anterior, però les persones formadores pensen que això és lògic perquè, passada la novetat dels esdeveniments, només queden les persones realment interessades en el tema.

La confiança és molt difícil de recuperar, però si la persona formadora reconegué 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 sobre el consum d'alcohol, encara que la immensa majoria opina que no es pot prohibir, 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. Qui se sent culpable se sent malament, si les persones participants se senten atacades es defensen, i, per consegüent, es tanquen al canvi. Quan una persona es troba en una situació en què no pot autogovernar-se, tendeix a sentir ressentiment i resistència (Malcom Knowles).

Tercer dia

El tercer dia la Teresa espera debades que algú acudeixi a la cita. Al final només s'hi presenta un grup reduït, i es fa pràcticament impossible seguir amb el programa, amb la qual cosa la Teresa decideix parlar del motiu pel qual la resta del grup no ha vingut i s'acaba criticant la poca implicació de la joventut en el problema. La Teresa afirma que en el moment que es senten 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 volen 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 la regidora estan d'acord que finalment l'únic mitjà per aconseguir alguna cosa és posar més controls de policia fora de la discoteca, però les persones formadores es senten rabioses i ofeses pel desenvolupament del projecte.

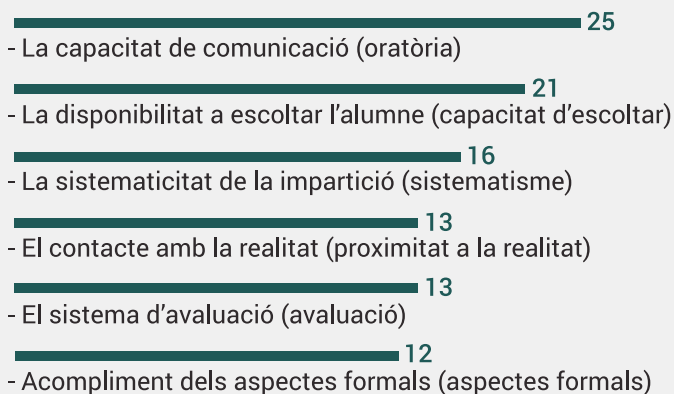
La formadora descarrega la seva frustració sobre les poques persones que han fet l'esforç de venir. Li ha mancat la humilitat que Eduard C. Lindeman reclama com la millor virtut de les persones formadores, així com renunciar a les pròpies defenses i intentar entendre el significat que l'experiència té per a l'altra persona (Malcom Knowles).

És necessari que la formació estigui centrada en el grup de participants si volem que sigui efectiva. Des del rol dels formadors i formadores resulta difícil a vegades adonar-se de què valoren exactament les persones que participen en 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 un indicador de quins són els seus interessos i expectatives.

què valoraven els i les estudiants del personal docent. L'element millor valorat era que la professora o el professor tingués habilitat per a l'oratòria (25%), mentre que altres aspectes com l'avaluació, el material o el sistematisme tenien un paper secundari. La sorpresa fou trobar que el 21% de la valoració venia donada per un factor definit com la capacitat d'escolta de l'alumnat, fet que estaria d'acord amb les tesis de Lindeman, Rogers i Knowles.

En una recerca realitzada en una institució universitària, vam poder comprovar¹

Definició i percentatge de les categories



¹ Veg. Esteban, *L'avaluació de la formació en una institució universitària*. Blanquerna, URL.

Llegint les fitxes resum es podrien intentar programar les tres sessions respectant el grup de participants, les seves necessitats i, sobretot, la manera com sabem que la persona 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

En l'educació per a la mobilitat segura no es tracta només 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 fem ús d'aquesta expressió estem utilitzant una metàfora ja que no podem desfer el camí que s'ha fet. Al que ens referim amb aquesta expressió és a començar a funcionar des d'un model de pensament diferent del que teníem après.

Imaginem la situació següent: dues persones que són parella que decideixen “tallar” la seva relació. En veure’s la vegada següent, la confiança que hi havia, la intimitat que compartien, pot fer que alguna d’elles es mostri agressiva o que, enmig d’una discussió, una li digui a l’altra “però amor meu...”. Pot ser que una de les dues tingui una altra parella. Però no n’hi haurà prou amb l’existència de la nova parella (un aprenentatge nou), sinó que caldrà *desaprendre* que són parella. Si no es dona 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 estar satisfets o satisfetes. En aquesta fase tenim molta motivació per rebre noves propostes.

Ara, cal posar-se el casc d’explorar i tractar de veure la realitat amb ulls nous. Explorar vol dir no deixar-se portar pel camí ja fet, és a dir, actuar sense por de veure què passa si es segueix un altre camí. En el cas de l’exparella anterior, explorar seria veure què són o què poden ser en el futur, si hi pot haver una amistat íntima, si només seran dues persones conegudes, o si han de mantenir una relació freda.

3. Reaprendre:

Reaprendre consisteix en una acomodació (provisional) dels nostres esquemes mentals anteriors per aconseguir una sensació d’equilibri. Decidim assumir provisionalment un nou comportament. Si funciona el mantindrem fins a la propera crisi.

El reaprenentatge implica automatitzar un cert comportament o deixar, de moment, de qüestionar-se 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 mantenir una amistat. Reaprendre serà aquest camí que farà que tinguin una relació d’amistat veritable.

Una altra metàfora per acabar d’entendre com funciona aquest procés és la següent:

Imaginem que tenim un got d’aigua i el posem al congelador. L’aigua, en congelar-se, ha agafat la forma del got. Si el descongelem, l’aigua tornarà al seu estat

líquid. Al procés de desaprenentatge, l'anomenem també *descongelació*, perquè consisteix a desfer una cosa que estava feta i tornar-la al seu estat inicial.

Un cop l'aigua torna al seu estat líquid, entrem en la fase d'exploració i busquem un altre recipient o contenidor amb una forma diferent del got. Un cop trobat aquest nou recipient, la fase de reaprendre consisteix a tornar a posar l'aigua al congelador, 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 les persones aprenem partint de la nostra experiència prèvia i que aquesta és indeslligable dels nous aprenentatges.

Així doncs, per poder connectar amb el grup de 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 la persona formadora 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 la persona responsable de la formació vegi que un dels subjectes no s'adona del risc que assumeix quan condueix després d'haver begut alcohol, sinó que fa falta que la pròpia persona 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 passar a **oferir noves experiències a l'aula**, noves maneres de veure les coses, propostes de millora, etc.

Finalment, si volem assegurar el canvi de conducta, caldrà **aplicar** els continguts de la formació a la realitat de les persones 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 i 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.

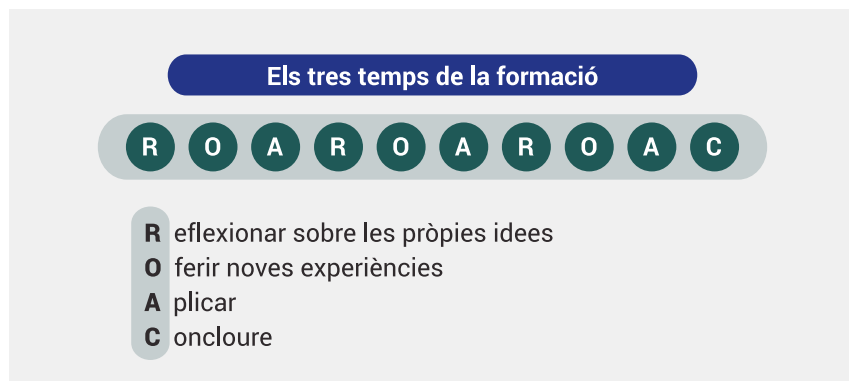
ROA²

Aquest mètode ens marca tres moments per a qualsevol aprenentatge:

- Reflexió sobre les idees prèvies.
- Oferta de noves experiències i oportunitat de formació.
- Aplicació a la realitat per part de la persona participant.

També hi ha un quart temps de formació en el qual globalitzem els continguts de l'aprenentatge:

- Concloure



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.

12.4 El ROA de la nevera, una analogia didàctica

Tot i que ja n'hem apuntat els trets bàsics, tractem d'explicar què vol dir el ROA i quina diferència hi ha respecte d'altres formes d'ensenyament.

Imaginem que hem convidat gent a sopar i la volem impressionar. Malauradament no hem tingut temps d'anar a comprar i haurem de recórrer al que tenim a casa.

Salvant les distàncies, això és el que fan les persones formadores cada dia, ja que disposen de poca estona per estar amb la gent i han d'aprofitar el temps al màxim per tal de crear el major canvi possible. Les persones que es dediquen a la formació treballen amb el grup de participants que troben, i normalment no poden aturar el procés de formació perquè aprenguin primer una altra cosa, ni seleccionar les persones que hi participaran.



Abans d'arribar a casa has intentat pensar com són i què els pot agradar. 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, la persona formadora ha de pensar en quins

problemes i quina percepció d'aquests tenen les persones participants 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 grup de participants, perquè en la formació tot depèn de l'ingredient fonamental: el **subjecte participant**. La persona formadora ha de conèixer què sap i com ho sap, i fer-lo conscient del que sap i del que no, per poder ajudar-lo a dur a la consciència el que pensa sobre el tema. Recordem que quan parlàvem de les actituds dèiem que sovint 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'interessen 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 el grup de comensals.



Una vegada la persona formadora ha tret a la llum les idees prèvies del grup, li ha d'oferir noves experiències d'aprenentatge. Si la persona participant ja té una experiència o un coneixement concret, 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 hi guanyem? Què aprèn la persona participant? El personal formador potser aconsegueix tranquil·litzar la seva consciència, però el grup d'assistents 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 si el sopar ha estat del seu gust, què ha cridat més l'atenció, etc. Això et servirà per si vols tornar a fer la recepta, i permetrà als convidats i convidades ser més conscients de l'experiència culinària que acaben de tenir.

Detecció	Detectar les necessitats de formació.
R	Fer sortir a la llum les idees prèvies del grup participant.
O	Oferir-li un contingut o un punt de vista nou.
A	Aplicar els nous coneixements o punts de vista a la realitat dels individus participants.
(C)	Fer que les persones participants puguin concloure o resumir el seu aprenentatge.
Avaluació	Avaluar la sessió i l'aprenentatge.

12.5 Aplicació del ROA a les sessions de formació al casal

En el cas que ens interessa, l'accident de trànsit dels quatre joves que hem pres com a exemple al llarg de tot aquest capítol, tenim la sort que les persones participants estan molt motivades 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 sobre les idees prèvies), que té com a úniques protagonistes les persones participants i les seves idees. En aquesta sessió hauria estat oportú preguntar com estaven, com havien viscut els fets, com se sentien i deixar que el grup, passant per moments de molta emoció i de desesperació, pogués arribar a parlar de com afectava l'accident la seva pròpia vida.

Seria suficient que s'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.

Les persones formadores 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, es tractaria de treballar sobre la idea que qualsevol persona pot tenir un accident i que per això és important per a tothom prendre mesures de prevenció.

Si durant la primera sessió s'ha 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 continguts, però el més probable és que el grup de joves ja tingui tota la informació sobre els efectes de l'alcohol en 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 «**A**» 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 meua vida per evitar els accidents?».

L'estímul inicial podria ser preguntes o un petit cas, però el més important és que tothom realment pugui parlar de la seva pròpia situació. 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 o una portaveu que posi en comú el que s'ha treballat.

Aquesta seria una bona manera de concloure «**C**». A les persones formadores 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.

Sessió típica

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 de les persones participants.

Resumir

Avaluar

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 de les persones 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 les persones participants practiquin els continguts 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 la persona participant

En el model metodològic que proposem des d'aquest llibre, les obres de la psicologia humanista són particularment significatives i mereixen 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 Carl Rogers deriven directament de l'experiència terapèutica amb les persones adultes. Aquest coneixement profund de l'ànim humà va ser reconduït cap a la creació de 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 o clienta** i l'ensenyament centrat en les persones participants en una formació. En la tradició psicoanalítica, el/la terapeuta mantenia en tot moment el control del procés, és a dir, que decidia quin trastorn tenia cada pacient i quin recorregut terapèutic hauria de fer per sentir-se millor. Durant les sessions, de fet, el/la terapeuta guiava la conversa emfasitzant alguns temes i deixant-ne d'altres de banda. Carl Rogers va revolucionar aquest principi afirmant i demostrant que el/la pacient (que passa a dir-se client) pot decidir de manera autònoma què necessita i dirigir el seu propi procés de creixement personal, amb el suport respectuós de la persona encarregada de la teràpia.

Aplicant el mateix principi a **la formació centrada en la persona**, Rogers resumeix les indicacions en cinc hipòtesis fonamentals:

Ensenyament i aprenentatge

1. No es pot **ensenyar** res a ningú que no ho vulgui aprendre, només es pot **facilitar** l'aprenentatge, atès que aprendre implica l'elecció i la llibertat del propi individu. Es poden elaborar tots els programes que es vulguin, però no es pot fer res si la persona participant no ha decidit lliurement que 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, allò que l'ajuda en el manteniment i en el creixement de si mateixa i en 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 impedit l'assimilació de noves estructures. Així, l'aprenentatge només és possible en presència d'un clima relaxat, de confiança, d'acceptació i de suport.

Culpar un grup de joves perquè no porten casc provoca un sentiment d'amenaça que reforça la resistència al canvi i, per tant, el manteniment de l'actitud actual.

5. En resum, la situació formativa que pot incentivar de forma més eficaç l'aprenentatge s'ha de caracteritzar per un clima on la persona no es senti amenaçada.

B. El procés de convertir-se en persona, 1961

A la segona de les obres citades, Carl Rogers aprofundeix en les afirmacions anteriors. 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 la persona participant

1. No es pot ensenyar a una altra persona com ensenyar.

2. Tot allò que es pugui transmetre fàcilment 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 a perdre la confiança en les 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 la persona descobreix i assimila per si sola.
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 s'adquireix a través del descobriment; cada persona hi ha d'arribar amb el seu propi procés.

6. Conseqüentment, l'actitud de la persona formadora ha de ser la de disposar-se a aprendre coses significatives i que influeixen en la seva pròpia conducta.

La mobilitat segura és un problema de tothom, fins i tot de les persones considerades expertes en el tema, també elles poden tenir accidents. Una persona formadora altament professional aprèn coses a cada sessió en què treballa. Ha de ser la primera a tenir una actitud de descobriment. Abans de demanar-ho, ho fa.

7. La millor manera d'aprendre i la més fàcil consisteix a renunciar a les pròpies defenses i 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.

Quan el procés d'ensenyament és significatiu podrem reconèixer els efectes següents:

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.

Canvis produïts per la formació centrada en les persones destinatàries

1. La persona comença a veure's d'una altra manera.

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 o estimada per l'altre, de voler formar part del grup i, per tant, és el primer pas per ser menys susceptible a ser influenciat o influenciada.

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 l'abús en el consum d'alcohol.

8. Té més capacitat d'acceptar les altres persones.

9. Percep de forma més clara el que passa dins i fora de si mateix/a.

10. Les característiques fonamentals de la seva personalitat canvien en sentit constructiu.

Per poder parlar de formació centrada en la persona Carl Rogers recomana el següent:

- Treballar sobre els **problemes reals de les persones**³ serà molt més fàcil que es produeixi un canvi significatiu si la persona 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 habitualment una persona que fa un curs pràctic o de desenvolupament personal estigui més motivada que si fa uns estudis universitaris en una institució en la qual se sent un subjecte passiu. La conseqüència immediata d'aquest principi és que el professorat hauria de permetre que l'alumnat mantingui un contacte real amb els problemes més importants de la seva existència.
- L'**autenticitat** de la persona formadora, que pot enutjar-se, ser sensible i simpàtica, 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.⁴
- **Acceptació i comprensió**: els aprenentatges significatius es produeixen només quan una persona se sent acceptada 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 per la persona destinatària com una oferta que pot utilitzar, triar o rebutjar segons les seves necessitats.⁵
- La motivació de base està representada per la **confiança** en què la persona destinatària realment pot arribar a autorealitzar-se, ja que davant d'un problema, de forma natural, desitgem aprendre, créixer, descobrir i crear.⁶ La funció de la persona formadora consisteix, doncs, a establir una relació personal amb el grup de participants i un clima favorable per al desenvolupament d'aquesta tendència natural.

3 Però, quins són els problemes reals pel que fa a l'educació per a la mobilitat segura? Un problema real és aquell que la persona considera com a tal.

4 Cal parlar de valors en l'educació per a la mobilitat segura per comprendre per què fem el que fem.

5 Si les persones destinatàries necessiten les informacions que té la persona formadora, el seu interès serà alt.

6 L'aprenentatge significatiu és natural i espontani.

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 de la persona formadora / facilitadora** que, substituint el concepte de mestre/a o instructor/a històricament vàlid, resumeix tots els continguts fins ara esmentats.

La figura de la persona formadora/facilitadora

1. La persona facilitadora 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.⁷



2. La persona facilitadora ajuda els subjectes a descobrir la raó per la qual es troben allà, individualment i com a grup, sense tenir por de treure a la llum objectius contradictoris i conflictius.⁸ La claredat dels objectius constitueix el punt de partida essencial d'un aprenentatge significatiu.

3. La persona facilitadora té en compte el desig del subjecte participant i el considera l'espurna i la motivació per a l'aprenentatge significatiu. S'ofereix com a guia només en els casos que la persona participant demostrï clarament el seu desig de ser dependent.⁹

7 La coherència entre el contingut i el mètode en l'educació per a la mobilitat segura exigeix que la persona formadora sigui l'exemple del que proposa.

8 Atenció: l'objectiu és de la persona participant, ella l'ha de definir.

9 Sovint és difícil per a la persona responsable de la formació prendre aquesta actitud, però és convenient que el grup s'autogestioni.

4. La persona facilitadora s'esforça per posar a disposició un ampli ventall de recursos per a l'aprenentatge, i dona total llibertat a l'hora d'utilitzar-los.¹⁰ Es considera a si mateixa com un dels recursos de què les persones disposen per aprendre.
5. La persona facilitadora accepta com a respostes significatives per part del grup tant les aportacions individuals com les col·lectives, i les valora de la mateixa manera.

Si un/a jove participant afirma que no vol portar casc perquè es despenja, la persona formadora 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, la persona facilitadora pot interaccionar dins 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 sessió, la persona formadora roman sempre atenta a la manifestació de sentiments profunds per part del grup i de les persones que en formen part, ja que poden expressar emocions i estats d'ànim que poden ser emprats de forma constructiva.¹¹
8. En la seva funció, la persona facilitadora s'esforça a reconèixer i acceptar els seus propis límits. Només així les seves respostes podran ser viscudes com autèntiques per part dels subjectes participants.

10 Cal que el grup d'assistents arribi, de forma independent, a definir les necessitats de canvi de conductes de risc.

11 La persona formadora 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). 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 o l'alumna es considerava com una 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 John 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.

Eduard Lindeman es va ocupar d'ensenyar persones adultes (*The Meaning of Adult Education*, 1926), però el que diu es pot fer extensiu a la formació a qualsevol edat. Segons aquest corrent de pensament, la persona destinatària de la formació té moltes coses a dir i fer, i cal tractar-la com un subjecte actiu. Això vol dir, en primer lloc, que cal reconèixer la importància 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 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 Kolb¹² (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, qualsevol tipus d'aprenentatge neix d'una experiència concreta,¹³ 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 són:¹⁴

- 1. Acció:** realitzar experiències concretes.¹⁵
- 2. Reflexió:** observar i reflexionar sobre les experiències portades a terme.
- 3. Conceptualització:** formular i derivar conceptes abstractes a partir de la reflexió.¹⁶
- 4. Aplicació:** verificar empíricament les teories elaborades.¹⁷

12 Per tenir més informació sobre David Kolb, vegeu el capítol referent als estils d'aprenentatge.

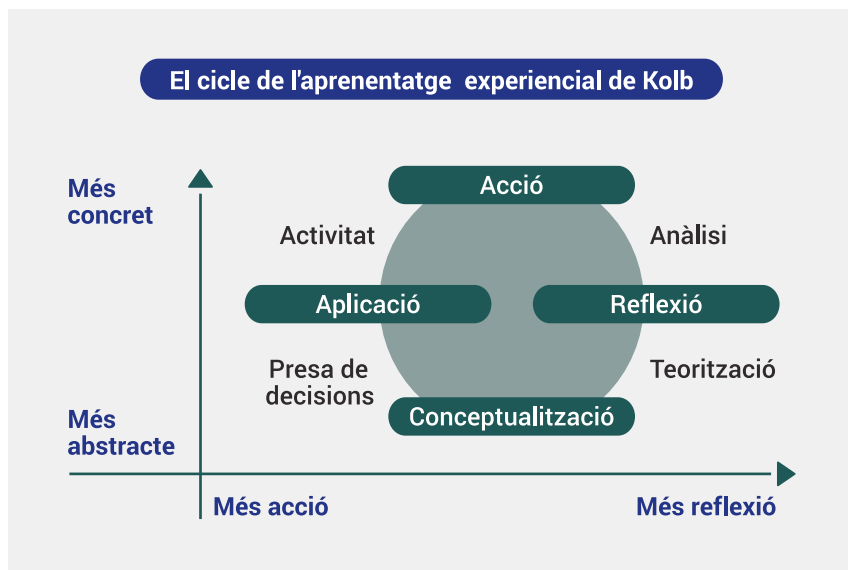
13 Teniu més informació sobre el model de Kolb al capítol anterior.

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 En cada sessió cal introduir una experiència concreta.

16 L'autor es refereix a la reflexió de les persones destinatàries, no de la formadora.

17 Totes les sessions acaben amb una aplicació.



El procés en qüestió és circular i infinit, i de declarat influx del pragmatisme.

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 les persones 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 poden afrontar la formació de les persones adultes. En una aula de persones adultes **l'experiència del o de l'estudiant compta com el saber del o de la docent**. Ambdós s'intercanvien al mateix nivell. A vegades és difícil saber qui està aprenent més, si la persona formadora o la destinatària.»*

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, infants o adolescents. La persona adulta 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, la persona adulta 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. **Autoconcepte.** La persona adulta posseeix un concepte de si mateixa com a persona autònoma i capaç d'autogestionar-se, però quan es troba en una situació en la qual no és considerada com a tal, això li provoca sovint el rebuig a la totalitat del procés, cosa que podria explicar molts dels desenganys obtinguts en cursos de formació de persones adultes.
3. **El paper de l'experiència.** Com ja hem vist, les persones adultes posseeixen, respecte als infants i els i les 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 influeixen més en 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 per part de la persona 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 la persona adulta sempre s'orienten a situacions de la vida real, no a les matèries d'estudi com en la tradició escolar. Per tal que la formació de persones adultes sigui efectiva, 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'una persona adulta 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* ha estat superada a partir de la consciència que el model andragògic, en realitat, s'assembla molt a l'emprat en l'educació infantil. L'escola ha anat evolucionant i utilitzant cada cop més un model 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 produïda pels 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 i les nenes

La taula representada a continuació intenta resumir les principals diferències entre l'aprenentatge dels infants i el de persones adultes. Està elaborada per Bruscaaglioni (1991) a partir de l'obra de Knowles *The Adult Learner, A Neglected Species*, on Malcom Knowles (1986) resumeix alguns principis que són la base de la teoria andragògica.

	HIPÒTESIS SOBRE L'APRENTATGE DELS NENS I DE LES NENES (PEDAGOGIA)	HIPÒTESIS SOBRE L'APRENTATGE DE LES PERSONES ADULTES (ANDRAGOGIA)
AUTOCONCEPTE	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepte basat en la total dependència de les altres persones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepte com a ésser essencialment autònom. • Conseqüentment, si la persona adulta 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 mateixa, i la seva reacció tendeix a ser de ressentiment i resistència.

	HIPÒTESIS SOBRE L'APRENTATGE DELS NENS I DE LES NENES (PEDAGOGIA)	HIPÒTESIS SOBRE L'APRENTATGE DE LES PERSONES ADULTES (ANDRAGOGIA)
IDENTIFICACIÓ D'UN/A MATEIX/A	<ul style="list-style-type: none"> • Un nen o una nena s'identifica permanentment segons definicions externes: qui són els seus pares, on viu, a quina escola va, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • La persona adulta s'identifica a si mateixa a través de les pròpies experiències: el que ha fet, com ho ha fet i com ho ha viscut. Per a una persona adulta l'experiència representa qui és ella. Així, en les situacions en què les seves experiències són menystingudes o ignorades, la persona adulta ho percep no només com un refús de la seva pròpia experiència, sinó com a un refús d'ella com a persona.
EL PAPER DE L'EXPERIÈNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • El nen o la nena 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 i les nenes, donada la manca d'experiència, difereixen entre ells/elles menys que les persones adultes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La persona adulta 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 nombroses experiències que han acumulat en el temps.
DISPONIBILITAT PER APRENDRE	<ul style="list-style-type: none"> • El nen o la nena té una disponibilitat quasi il·limitada per aprendre, a causa del seu desenvolupament biològic i de la pressió del sistema educatiu (que perceben com a normal i natural). 	<ul style="list-style-type: none"> • La persona adulta té una disponibilitat a aprendre més limitada: el seu interès està dirigit només cap a les coses que viu com a necessàries.
ORIENTACIÓ DE L'APRENTATGE	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants estan condicionats cap a un aprenentatge orientat a temes específics. Això deriva del fet que la seva perspectiva temporal cap al que aprenen és d'una utilització successiva. Per exemple, a l'escola aprenen per anar a la universitat; a la universitat, per treballar. 	<ul style="list-style-type: none"> • La persona adulta tendeix a orientar-se cap a un aprenentatge centrat en els problemes. Estarà disposada a aprendre 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 la seva relació amb les informacions.

El treball cognitiu amb conceptes ens aproparà al marc dels mapes conceptuals de Joseph 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 sobre el que pensa o imagina el grup respecte a un concepte i suggerint algunes tècniques per a la seva construcció.

13.1 Definició de conceptes

Comencem fent un petit exercici per a la classificació de diferents 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 continguts que la persona formadora vol transmetre. Però totes signifiquen el mateix? Quina diferència hi ha entre elles? Com es poden agrupar?

Una possible agrupació podria ser la següent:

Objecte cultural / contingut	<p>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.</p> <p>Fan referència a allò que, en formació, volem que aprengui la persona participant.</p>
Competència / comportament	<p>Són accions que volem que es facin o es deixin de fer. Un comportament desitjable és el resultat de diferents aspectes que es combinen entre ells: informacions, conceptes, habilitats, actituds, etc. Un exemple de competència és l'autoprotecció o la comunicació interpersonal efectiva.</p> <p>La competència (autoprotecció) ve demostrada pels comportaments (cordar-se el casc o el cinturó, posar-se el casc per anar amb bici...).</p>
Valors / creences	<p>Són les conviccions més profundes de les persones, les que no es veuen però que, de fet, influencien moltíssim la conducta, i deriven de la cultura, la família, el caràcter, l'educació, etc.</p> <p>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 les nostres accions. 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>
Saber / coneixement Informacions i conceptes	<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 transmetre.¹</p> <p>Un exemple de concepte és "primavera". Una informació és "La primavera comença el 21 de març".</p>
Actituds	<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>
Habilitats	<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.

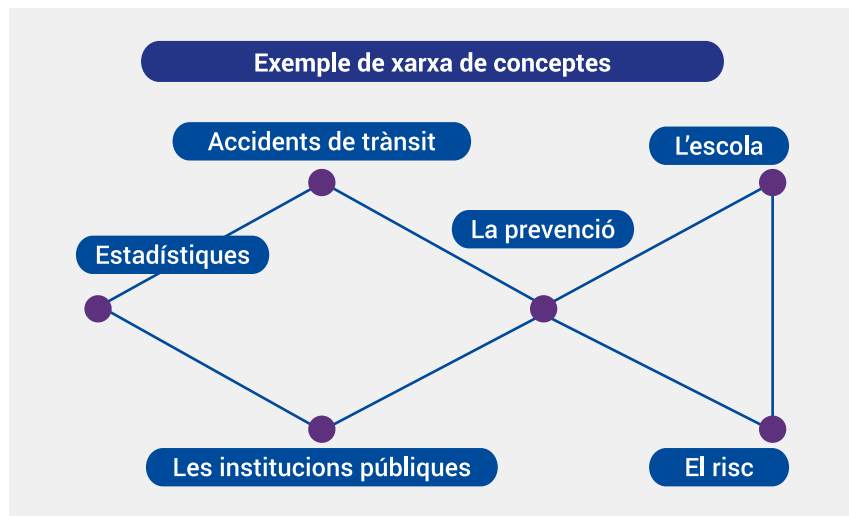
13.2 Anàlisi d'un coneixement

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 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 cada individu 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 expressats 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:

"La vorera representa un espai segur per als i les 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 hagueu acabat, seguiu llegint i compareu el vostre resultat amb el que us proposem.

Informacions:	Conceptes:
La vorera és un espai segur per als i les 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 i les vianants amb l'espai dels vehicles.	Vianants

Informacions:	Conceptes:
Un exemple d'espai compartit és el pas de vianants. En l'espai compartit, el risc és més gran.	Vehicle 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 David Paul Ausubel.

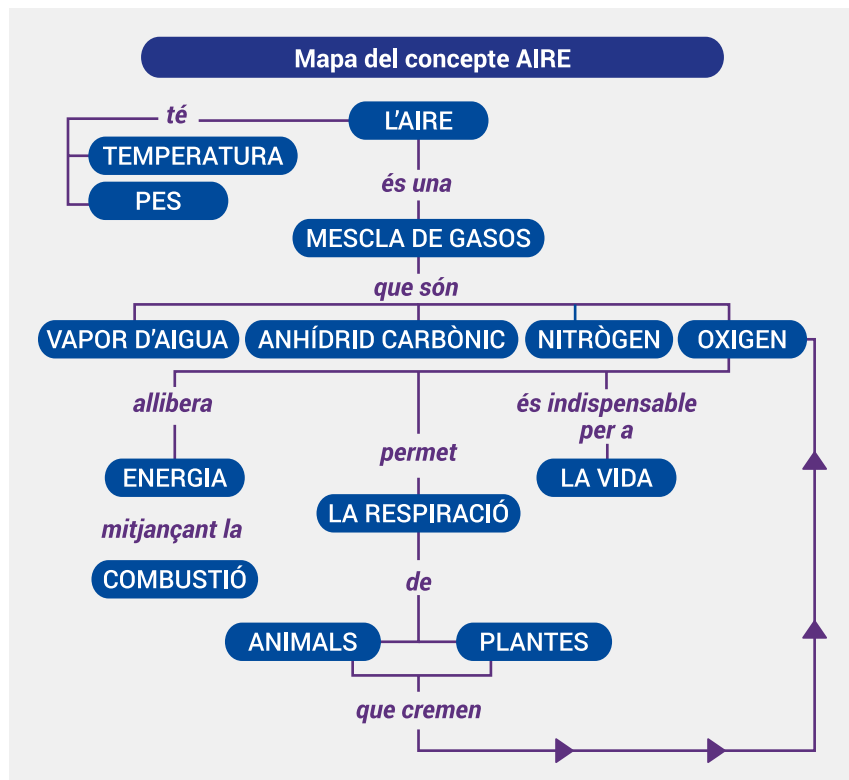
Aquest autor parla de l'aprenentatge significatiu en oposició a l'aprenentatge memorístic.

Segons Joseph 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 la persona formadora ha de treballar aquest concepte.



Segons Joseph 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 introduir al cervell un concepte de forma estable?

Mirem aquest exemple de mapa conceptual.



Com es pot veure, al o la 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.

Joseph 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 comprendre els coneixements que la persona 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.

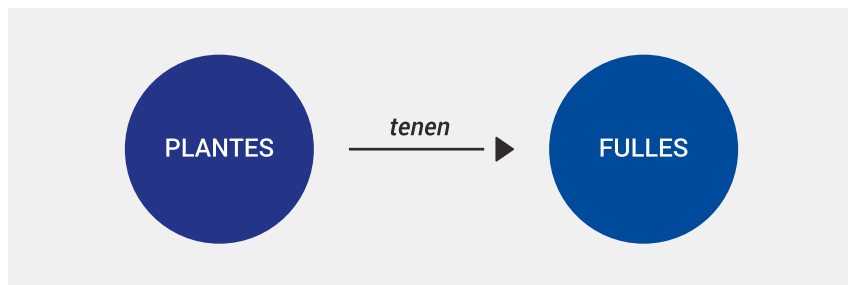
Paraules d'enllaç: són els verbs, les preposicions, les conjuncions, els adverbis i, en general, totes les paraules que no siguin conceptes. S'utilitzen per relacionar els conceptes entre si.

Proposició: és la frase amb un significat determinat que es forma per dos conceptes o més units 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

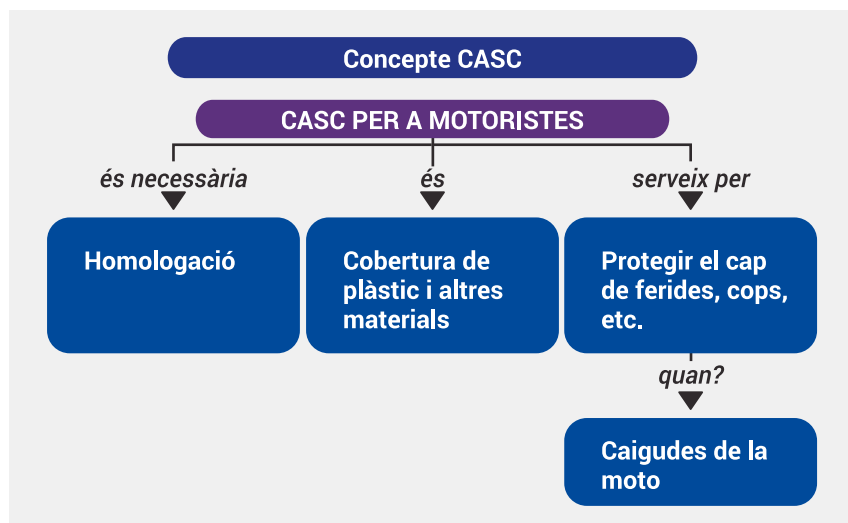


El mapa conceptual és una eina de treball per a la confrontació i l'anàlisi de les diferents maneres de pensar de les persones participants. Així doncs, ofereix oportunitats més enriquidores per a la consecució d'un aprenentatge significatiu.

13.4 Anàlisi d'un concepte

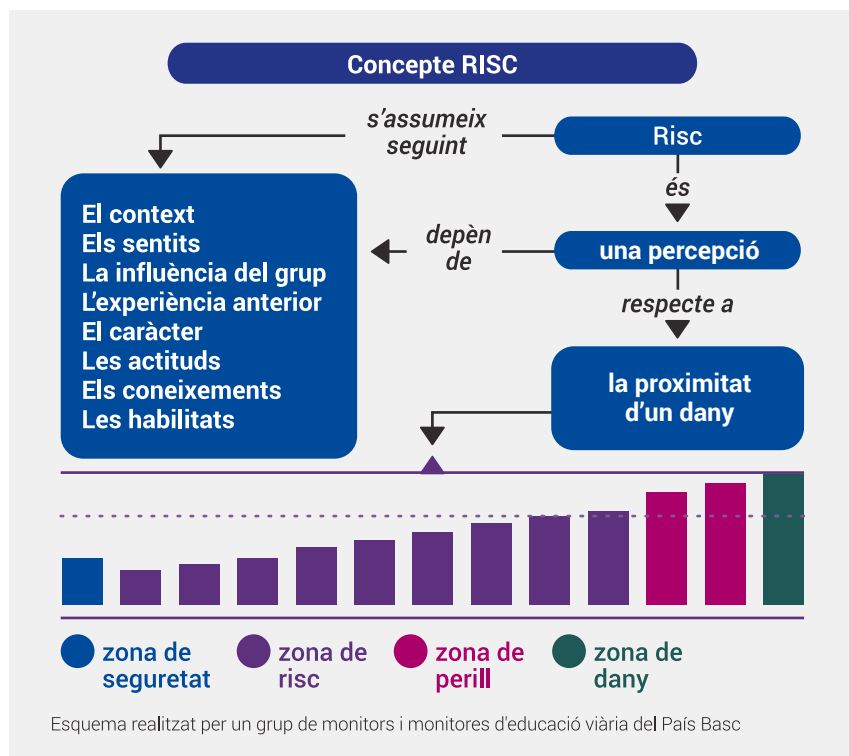
Per analitzar un concepte, o sigui la idea mental que tenim d'aquella cosa, fet, persona, animal, etc., va molt bé utilitzar un mapa conceptual, perquè ens permet visualitzar el que pensem de forma clara.

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

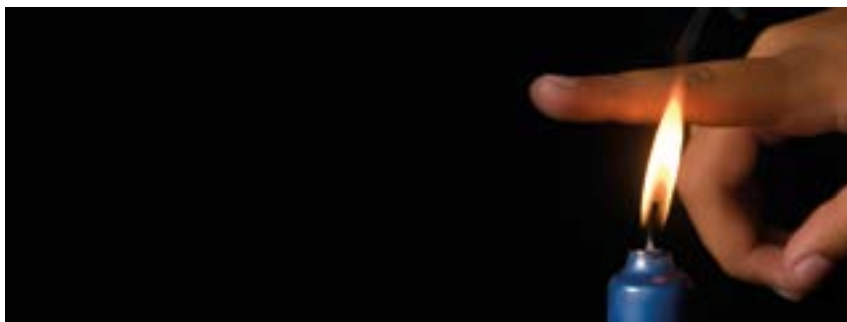


13.5 Com neix i com es desenvolupa un concepte?

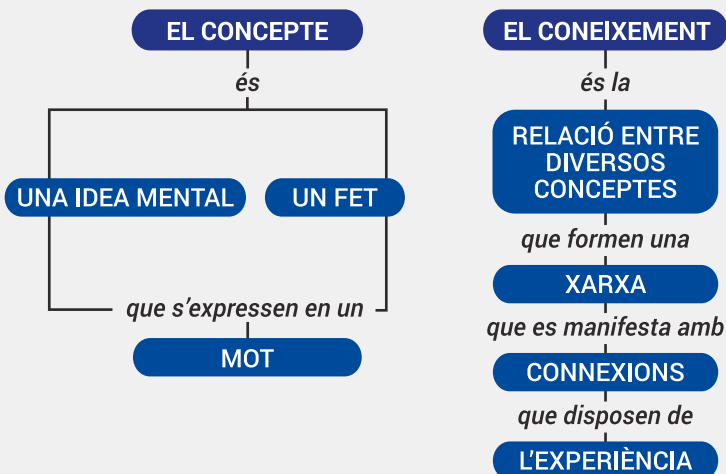
Com veurem mitjançant l'exemple següent, la base d'un concepte és una experiència.

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 va creixent va adquirint experiències diverses, que els adults del seu entorn li van definint com a perilloses: "No toquis aquí, que crema", "no pugis a 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", la nena s'imagina el gat esgarrapant-la i a ella mateixa plorant i tapant-se amb la mà la part esgarrapada... Així doncs, probablement un infant 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 no tocaré el foc"*.



Mapa conceptual de CONCEPTE i CONEIXEMENT



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 i les nenes, sinó també de les persones adultes.

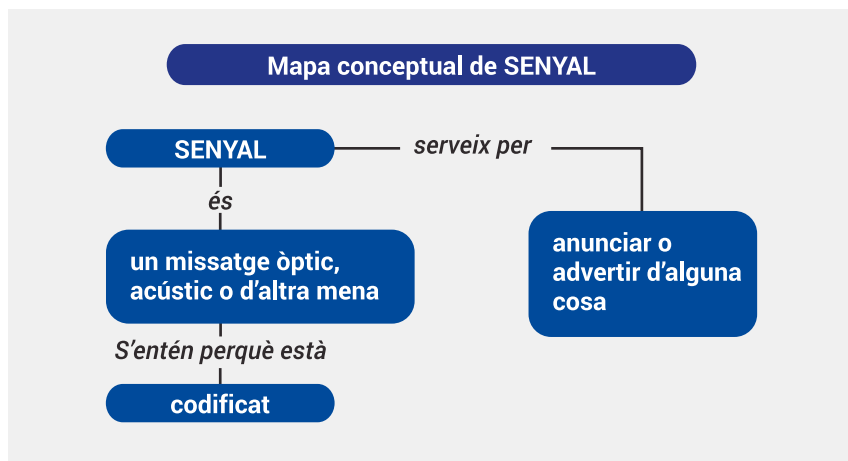
Imaginem una persona que ha participat a l'aula en un *dilema moral*. Si li preguntem què és, potser ens dirà que "un dilema moral és quan la persona formadora explica una història a un grup i tot seguit els pregunta què farien en el lloc del o la protagonista de la història, i després inicia un debat sobre les diferents opinions".

Aquesta persona coneixerà el concepte de *dilema moral* perquè ha viscut l'experiència prèviament.

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 viure i elaborar diverses experiències. En la mesura que tenim experiències diferents sobre el mateix objecte cultural, podem arribar a 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. Diagnòstic
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 la persona formadora 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 les persones formadores **és extreure què pensen, què saben o què s'imaginin les persones 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 proposem. No es pot suposar que la gent que participa senti parlar, per exemple, de senyals de trànsit per primera vegada.

La conversa clínica intenta esbrinar precisament això: què saben, què pensen o què imaginin sobre el tema que s'està treballant.

Permet aflorar les idees prèvies de les persones 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 comença preguntant. Per exemple, en aquest cas, "*Què 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 prèvia, seria una manera de col·locar el nou concepte sobre els anteriors i no sabríem si realment hi ha possibilitats d'integració dels nous continguts, si el concepte és nou o no per a les persones participants, si poden acceptar una altra manera d'entendre'l, 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 que tenen sobre un concepte les persones 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 de les persones participants: processos, formes de conceptualització, idees prèvies, conceptes espontanis, concepcions errònies (anomenades concepcions disformes).

2 Vegeu el capítol 11 corresponent a metodologia.

2. Integrar els conceptes científics propis de la matèria a impartir amb els conceptes espontanis i les concepcions disformes demostrades per les persones participants.

Metodologia de la conversa clínica

Fase I. Planificació de la conversa:

- La persona formadora construeix un mapa conceptual del concepte organitzador del tema que pensa desenvolupar. En el mapa, hi posa tot el que vol que els i les participants sàpiguen sobre aquell concepte.
- Hipotetitzo sobre els coneixements previs i els conceptes espontanis que tenen.
- Prepara les preguntes-estímul.

Fase II. Conducció de la conversa:

- Prepara un espai adient per a una conversa.
- Utilitza instruments de gravació per enregistrar el que diuen.
- Fa preguntes, com per exemple: Què és? Què fa? L'ha vist? Per a què serveix? Vols dir que...?
- Pren nota o registra la conversa i anota les respostes del grup a la pissarra.

Què NO s'ha de fer en la conversa clínica:

- Parlar molt
- Corregir
- Avaluar
- Comentar o donar la pròpia opinió
- Gratificar
- Censurar
- Suggestir
- Suggestionar

Cal recordar que la conversa clínica té per objectiu fer explícit el que saben les persones participants i, per tant, la persona formadora 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 fer èmfasi en 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 les persones 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 la persona formadora 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 les persones participants construeixen el concepte que els falta a partir de conceptes similars. Per exemple, si ens pregunten què és un *indicador competencial* podem arribar a donar una definició del concepte, perquè coneixem cada un dels conceptes implicats (indicador, competència) per separat i, per tant, en podem extreure una definició, si bé probablement no serà del tot exacta.

El diagnòstic permet determinar si el concepte que les persones participants tenen s'ha de:

- Construir des del principi (molt rarament).
- Corregir en cas de conceptes disformes.
- Integrar perquè el concepte existeix, però és incomplet o deficient.
- Reforçar el que és correcte i complet.

Imaginem, per exemple, la situació de grup següent:

Avui la persona formadora 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 de la persona formadora 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 la persona formadora

observa que poques persones 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. La persona formadora 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 qual-sevol 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 el concepte amb més senyals no destinats a la circulació amb vehicle, però que igualment són molt importants per a la mobilitat segura.



No obstant això, encara és més rellevant corregir algunes percepcions disformes del concepte que ens interessa.

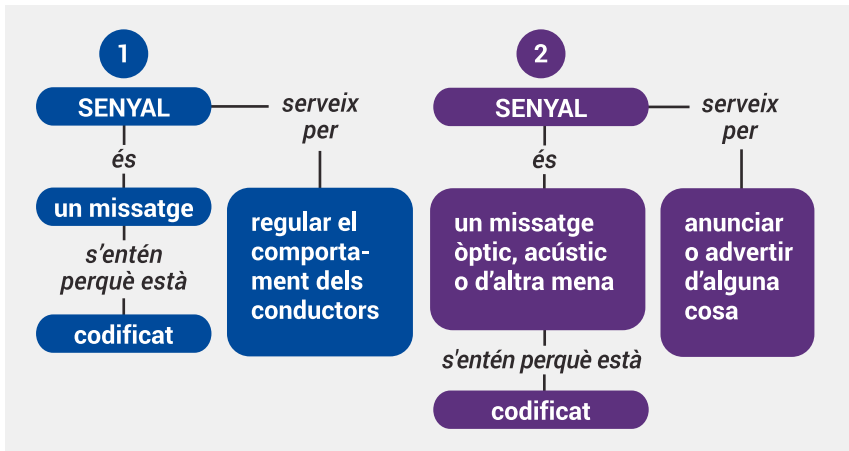
De fet, moltes persones segueixen percebent els senyals com una imposició de l'autoritat. D'una forma o altra, és com si els visquessin com un límit respecte

de la pròpia llibertat, com a provocadors d'un càstig injustificat per a qui no els obeeix, arbitraris i sense justificació real (perquè no es veien bé, perquè deien coses absurdes, etc.).

En aquest punt sí que és necessària una correcció del concepte, ja que els senyals viaris no són en cap cas una limitació injustificada de la llibertat individual, sinó que han de ser un ajut per a la persona que circula a peu o amb vehicle, per posar-la en alerta o per donar-li informacions respecte del camí que està fent.

Per exemple, la limitació de velocitat abans d'un revolt no té com a propòsit imposar una regla limitadora o sancionadora, sinó prevenir d'una possible percepció equivocada de la traçabilitat de la carretera.

A la pregunta de la conversa clínica anterior de "per a què serveix el senyal?", la idea d'alguns individus del grup és la que hi ha representada en el gràfic 1:



Aquesta matriu cognitiva (gràfic 1) que la persona formadora pot haver dibuixat durant l'escolta de la conversa clínica, s'ha de comparar amb el mapa conceptual del costat (gràfic 2) que ja hem vist anteriorment.³ De fet, recordem que el concepte i les informacions que es tenen al respecte 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 són disformes.

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 reforçar el concepte que el grup destinatari té 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 senzilla com dir a les persones participants que un senyal no serveix per al que elles 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 equivocac 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.

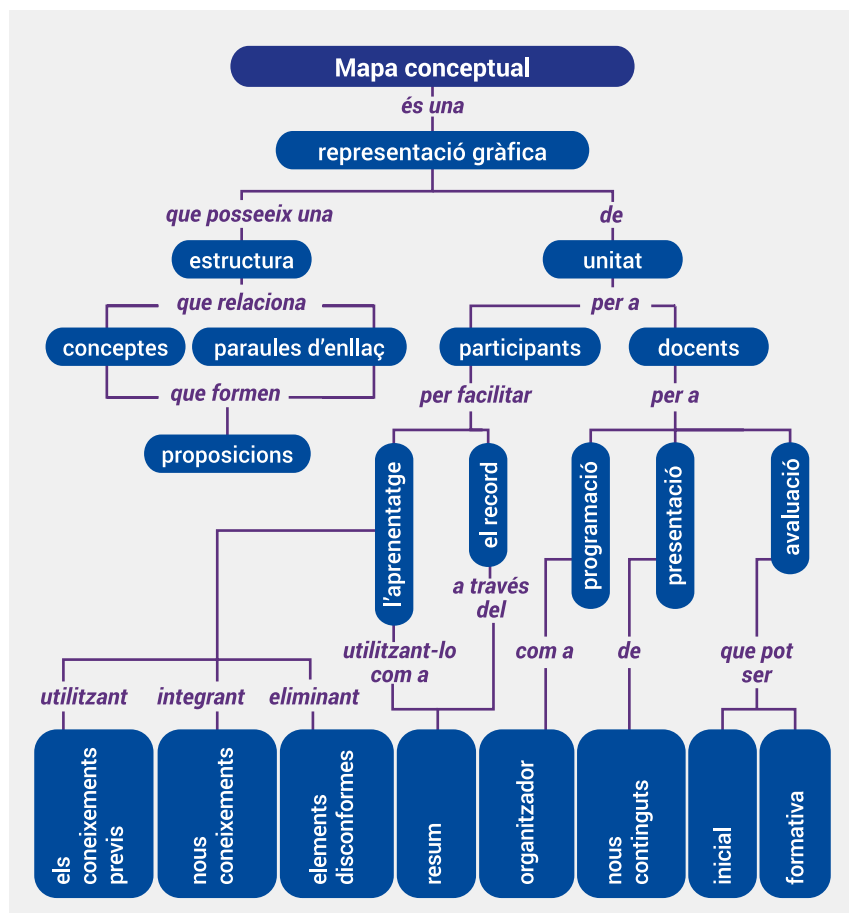
L'experiència que la persona formadora decideix proposar per revisar el concepte de senyal ha d'apuntar a veure per què neixen els senyals i per a què serveixen. Ha de triar les activitats diverses segons l'edat del grup de participants. Si es tracta de nens i nenes, possiblement utilitzaran el joc o una activitat en què predomini o que impliqui el cos i el moviment. Si, pel contrari, les persones participants són adultes, es pot recórrer a una simulació o a un cas real d'un individu del grup (autocas) o d'un cas proposat per la persona formadora, ja que els adults 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 una persona del grup, 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 o infractora 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 transmetre conceptes. Podeu tenir-ne més informació en el capítol següent, referit als diferents mètodes a l'abast de la persona formadora.

Com a 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 de la persona formadora



En aquest capítol reprendrem el concepte de mètode per parlar de la intencionalitat pedagògica de la persona formadora i la consegüent elecció del mètode adequat. Repassarem 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 i el judici, així com alguns dels mètodes corresponents a la transmissió de conceptes.

14.1 L'elecció del mètode

L'elecció del mètode depèn de molts factors, com el grup, el o la docent, el temps i l'espai, però sobretot depèn del que es vol transmetre en la formació.

Imaginem el cas d'una persona formadora que ha d'impartir una sessió amb un grup d'adolescents i que vol tractar els riscos que suposa circular amb un ciclomotor a una velocitat inadequada. Mentre prepara la sessió es pregunta: "Què faré demà amb aquest grup? 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, sabem que aquesta acció no produiria l'aprenentatge desitjat en el grup.

Ja hem vist que el punt de partida sempre és la persona 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... També cal que la persona formadora faci una altra reflexió, que en el cas de l'exemple serà: "si parlem 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, quina és l'adequada, quines són les actuals limitacions segons el vehicle i la via, etc.
- b) Discutir sobre les actituds que tenim respecte a la velocitat: què en pensem, la tendència a córrer i per què, el que fem realment, 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, si fem o no el mateix que les altres persones, etc.

Veiem, per tant, que l'enfocament del problema pot ser molt diferent i requerir activitats també molt diverses en funció de les necessitats.

En resum, cada vegada que una persona formadora ha de triar un mètode, segurament ha de fer primer una elecció, que es correspon a la pregunta "què volem transmetre avui i aquí? Hi ha moltes activitats interessants que es podrien fer, però què decidim fer? Què vull que les persones assistents aconseguixin concretament?". La resposta a aquesta pregunta és justament l'objectiu de la formació. 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 i les participants poden aconseguir aquests objectius.

És important precisar a què ens estem referint quan parlem de mètode, metodologia, tècnica o activitat. Des del marc escollit en aquesta publicació, entenem per metodologia tant la ciència que estudia els mètodes com la manera que tenim de dur a terme un mètode concret. Per mètode, entenem el conjunt d'accions i tècniques que, coordinades entre si, dirigeixen l'aprenentatge de l'alumnat cap a determinats objectius. Segons el seu origen lèxic, el mètode descriu "el camí més adequat per a arribar a un fi". Una tècnica serà una manera, un estil d'aplicar un mètode, i en general es centra més en el conjunt d'eines per poder dur a terme un mètode. És més concreta. Sovint, la barrera entre mètode i tècnica es difumina i, a

efectes pràctics, moltes vegades s'utilitzen com a sinònims. En termes generals, però, per practicar un mètode es poden utilitzar diferents tècniques. Les activitats serien totes aquelles tasques que es fan per assolir els objectius, és a dir, una aplicació específica d'un mètode o una tècnica.

Posem un exemple per tractar d'aclarir aquestes diferències. Un dentista, preocupat per la salut bucodental de la seva clientela, pot desenvolupar un **mètode per tenir unes dents saludables**. El mètode consisteix en diferents procediments que ens permeten conservar les dents sanes. Pot incloure, per exemple, una **tècnica de raspallat de dents**, el consell d'abstenir-se de menjar dolços després de rentar-se les dents i altres aspectes. **L'activitat** serà "raspallar-se les dents".

Metodologia: ciència que estudia els mètodes.

Metodologia: manera de dur a terme un mètode.

Mètode pedagògic: conjunt d'accions i tècniques que, coordinades entre si, dirigeixen l'aprenentatge de l'alumnat cap a determinats objectius.

Tècnica: manera d'aplicar un mètode.

Activitat: aplicació específica d'un mètode o una tècnica.

Tornem a l'exemple de la persona formadora que està preparant la sessió amb adolescents sobre velocitat.

En una de les sessions ha decidit d'ocupar-se del quart dels punts descrits més amunt:

d) La percepció que tenim sobre la velocitat que normalment utilitzem per circular: què pensem de nosaltres i del nostre comportament, com ens veuen, si fem o no el mateix que les altres persones, etc.

Analitzant el sistema de competències que es troba a "Competències de mobilitat segura: un model de prevenció centrat en la persona", i que hem descrit al capítol 10, ha decidit triar la següent competència:

Gestió de la influència




Mirant el nivell de desenvolupament competencial dels i les participants es centra en el nivell de *principiant avançat* i el *rol de conductor*.

I així troba l'indicador que vol aconseguir:

Gestió de la influència. Principiant avançat. Indicador: M'adono que el meu entorn exerceix influència sobre mi i actuo en conseqüència.

Respecte del conductor, diu: “Quan vaig amb bicicleta o ciclomotor en grup, mantinc una velocitat còmoda per a mi encara que els altres vagin més de pressa”.

GESTIÓ DE LA INFLUÈNCIA	
Principiant avançat	<p>En situacions en què es produeix una pressió sobre el meu comportament, reconec la contradicció en què em situa i elaboro estratègies que em facin sentir més segur.</p> <p>En aquest nivell de competència, el grau de consciència de la contradicció entre el que un sent i el que el grup li demana es fa molt present. És el moment en què la persona pot desenvolupar mecanismes i estratègies per sentir-se segur (fingir, dir que no el deixen...).</p> <p>Així mateix, es comença a prendre consciència de la influència que genera l'entorn de forma subtil: quan ja fem una acció ens adonem que no hem pres una decisió conscient, sinó que ens hem deixat arrossegar.</p>

INDICADOR	
M'adono que el meu entorn exerceix influència sobre mi i actuo en conseqüència.	
EXEMPLES DE CONDUCTA	
	<p>M'adono que he començat a travessar el pas de vianants de forma automàtica quan he començat a realitzar l'acció, i decideixo l'opció segura.</p>
	<p>Encara que els altres baixin del cotxe pel costat de la calçada, jo baixo pel costat de la vorera.</p>
	<p>Quan vaig amb bicicleta o ciclomotor en grup, mantinc una velocitat còmoda per a mi encara que els altres vagin més de pressa.</p>

La persona formadora mira els suggeriments de continguts a treballar i veu com estan organitzats en *informacions* i *conceptes*, *habilitats* i *actituds* i *valors*.

Haurà de seleccionar els continguts que vol que aprenguin els participants i convertir-los en objectius pedagògics.

GESTIÓ DE LA INFLUÈNCIA	
SUGGERIMENT DE CONTINGUTS A TREBALLAR	
Informacions i conceptes	<ul style="list-style-type: none"> • Factors de risc: alcohol, drogues, velocitat, climatologia, entorn, etc. • Criteris de seguretat amb relació a d'altres usuaris de la via.
Habilitats	<ul style="list-style-type: none"> • Pensament sistèmic. Entendre que en la mobilitat estic en constant convivència amb d'altres persones i, per tant, que les meves accions no només tenen conseqüències en l'àmbit personal, sinó també per a d'altres persones. • Estratègies anticipatives i preventives. • Reconeixement de circumstàncies de perill.
Actituds i valors	<ul style="list-style-type: none"> • Protecció i autoprotecció. • Pensament social. • Convivència. • Seguretat de les persones.

L'elecció dels objectius és molt important perquè cadascun d'ells necessitarà la seva pròpia metodologia. En general, l'activitat que serveix molt bé per transmetre un concepte no s'adapta a l'adquisició 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 del grup**.
- **L'entrenament del grup en aquell mètode**.
- La **mida** del grup.
- **L'ambient físic** on es desenvoluparà l'acció didàctica.
- Les característiques de **l'entorn social**.
- Les característiques individuals dels **membres** del grup.
- L'experiència i la **seguretat** en la utilització de la tècnica per part del o la **docent**.

Com hem vist en l'esquema de la prevenció,¹ la manera correcta d'afrontar un risc és tractar els tres objectius, és a dir, *conèixer el perill, percebre'l i voler evitar-lo*. Imaginem que la persona formadora ha treballat en sessions anteriors els objectius relatius a *conèixer el perill i percebre'l* i, per tant, escull treballar amb els i les participants l'objectiu corresponent a *voler-lo evitar*.



En aquest punt del procés falta que la persona formadora pensi quines són les activitats que es podrien fer per aconseguir aquest objectiu.

Les activitats ens han de servir per generar un canvi significatiu en els i les participants.²

Per escollir el mètode ja hem dit que 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 l'objectiu que ens plantegem.

Com veurem al capítol destinat a planificació, utilitzarem el mètode ROA com una macroestructura amb una o més activitats per a cada temps de formació, de tal manera que a cada sessió hi haurà almenys un mètode per a la R, un 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.

1 Veg. apartat 10.3: Les fases de la prevenció.

2 Veg. cap. 7: "Com i per què canvia la gent".

14.2 Classificació i explicació dels mètodes

Tot i que és complex agrupar i classificar els mètodes, i diferenciar-los de les activitats, 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

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:

- 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 la persona formadora 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 i de mesura de les actituds. No obstant, també és interessant emprar les escales com un instrument de reflexió, 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 plantejarem parteix de la idea que és el mateix subjecte el protagonista del procés d'aprenentatge i de canvi.

Les escales d'actitud s'utilitzen sovint en la fase "R" del ROA (reflexionar sobre les idees prèvies que tenim) i permeten al o la participant pensar sobre la pròpia actitud de partida. També permeten que la persona formadora avalui les actituds del grup, però aquest segon objectiu queda sempre subordinat al primer. Una altra utilització de les escales d'actitud consisteix que el subjecte s'adoni dels canvis que ha fet, omplint al principi una escala o qüestionari i tornant-la a fer al final de la formació, de tal manera que es puguin veure les diferències. Això també permet a la persona formadora valorar l'aprenentatge que s'ha produït.

Existeixen múltiples tècniques per analitzar 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 altres models que tenen sis o quatre punts, en el cas que es vulgui una declaració a favor o en contra de l'afirmació, o, en el cas de 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 a les persones formadores ordenar els i les participants respecte a una idea. És per això que també s'anomenen escales ordinals.

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 la persona formadora. De vegades es pot complementar amb una part oberta per obtenir més informació qualitativa.

Exemple d'escala de Likert:

	Molt d'acord	D'acord	Indiferent	En desacord	Molt en desacord
Els i les participants aprenen més pel seu compte que amb la persona formadora.	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 o professora que ho ensenya.	1	2	3	4	5
De vegades, els i les participants no entenen les explicacions.	1	2	3	4	5
És preferible conèixer personalment els i les participants.	1	2	3	4	5
Qui aprèn bé no comet errors.	1	2	3	4	5
Tots els i les participants presenten si fa no fa les mateixes dificultats.	1	2	3	4	5

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 la persona formadora, en la persona 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 o una 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/a:

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 alumne/a i estudiant.

Aquest tipus d'escala, que és una eina de tipus qualitatiu, permet preguntar pels conceptes clau que ens interessin. 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 i les 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 i les 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 la persona formadora 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”, “les persones que corren molt...”.

Per exemple:

Completeu les frases següents:

Les persones aprenen millor quan...

M'agraden més les classes si...

Un/a professor/a ensenya millor quan...

El/la millor/a estudiant és qui...

Evidentment, es tracta d'un instrument de tipus qualitatiu, molt útil per a grups no gaire grans. És una escala projectiva, que mostra 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 la persona participant la 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 per les mateixes persones participants poden servir per assolir aquest objectiu.

2. Mètodes propers a la realitat:

- Joc de rol (*role-playing*)
- Simulació
- Demostració
- Teatre i representacions
- Mètode del cas/autocas

La formació vol incidir en la realitat. Per fer-ho, empra sovint dispositius pedagògics que permetin acostar-se al més possible a situacions reals, sobretot quan treballar amb la mateixa realitat no pot ser, 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'acostar-se al més possible a la realitat, a l'experiència de la persona participant.

Joc de rol (role-playing)

Es tracta d'una dramatització (representació) en la qual els i les participants s'han de ficar a la pell d'un personatge i intentar actuar com ho faria aquest, però des de la seva pròpia perspectiva. La resta del grup pot fer observació de l'activitat.

Diverses persones representen una situació assumint els rols del cas, que després s'analitza veient com s'han sentit els personatges i com ho han vist les altres persones del grup.

El joc de rol sobretot pretén que els i les participants projectin les seves actituds en la situació viscuda. La prova d'això és que el mateix joc de rol amb diferents subjectes pot donar lloc a situacions molt diferents.

Aquest mètode, com veurem, pot ser de poca durada i gairebé improvisat o tenir una forta estructuració i anar amb material inclòs.

Un exemple de joc de rol típic en l'educació viària pot ser el següent: agafar tres participants voluntaris i dir-los que són amics i amigues que estan a la terrassa d'un bar en un poble veí. Un dels subjectes no sap conduir i ha d'estar a casa en mitja hora perquè ha de marxar a l'aeroport, el segon és la persona que ha de conduir i ha begut i el tercer personatge està fent les pràctiques de conduir, però no puja a examen fins la setmana vinent. Finalment, es demana que representin la situació.

Com que es tracta de veure com resoldre la situació, cada persona es posa a la pell del personatge, però actua en funció de criteris propis.

Un altre exemple podria ser un fill o filla que arriba de matinada a casa i es troba amb el pare o la mare que l'està esperant. En els jocs de rol, apareixen sovint tocs d'humor per part dels i les participants, i a vegades també hi ha tocs de dramatisme que poden moure emocions profundes.

La persona formadora 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 i les actrius es llueixin. Igualment, si percep que alguna persona està molt afectada emocionalment per l'activitat (cosa que passa rarament, però que pot succeir), tractarà d'acollir-la i de fer que es senti compresa, sense donar gaire més transcendència a la situació.

És interessant acabar el joc de rol amb un aplaudiment, per agrair als i les participants la seva implicació, 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 del grup i permet que aflorin les seves actituds i emocions.

A vegades, els jocs de rol estan molt més pautats, de manera que cada participant pot rebre un full on estigui descrit el perfil psicològic del seu personatge, el que 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.

És important seleccionar bé les persones que participaran al joc de rols, de manera que generin "joc escènic".

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 activitats és que en la simulació el subjecte exerceix el propi rol, mentre que en el joc de rol la persona participant s'ha de posar a la pell d'una altra persona. 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 sense els perills de volar realment, aleshores és una simulació. Si en canvi el que fa és posar-se a la pell d'un o d'una pilot 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 una altra, d'una noia que circula sense casc amb un ciclomotor. El policia atura la noia. Si el que es vol és que tant l'un com l'altra 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 suposa que hi ha una resposta correcta, aleshores, per al participant que fa de policia, no seria un joc de rol, sinó una simulació. La policia que fa de noia, 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.

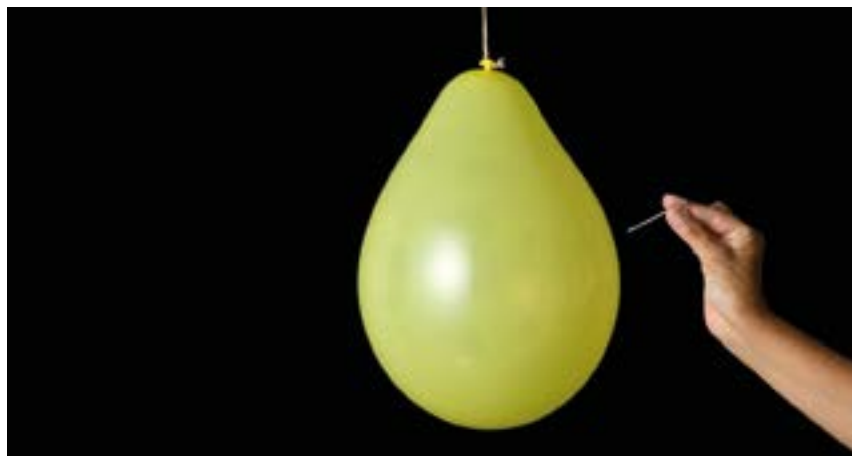
En la simulació, hi ha una resposta correcta i el que estem treballant és la competència (la conducta) o l'habilitat, i no tant les actituds.

Un exemple viari típic pot ser el següent: els i les 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 de policies que assegurin que no hi ha perill).

El que anomenem "pràctiques", en general, són això, simulacions que fem per adquirir més seguretat en aquella destresa.

Demostració

La demostració és una tècnica molt propera a la realitat. Normalment, el o la docent imita el comportament o conducta amb els moviments que cal fer per tal de mostrar com es fan les coses.



Donat que es tracta de moviments senzills, no cal que el grup els repeteixi ja que se suposa que amb l'observació ja aprenen prou per poder fer-ho després autònomament. És el cas, per exemple, que es produeix quan en una botiga ensenyen al futur comprador o compradora la utilització d'un aparell.

Quan té una dimensió d'habilitat que cal practicar, moltes vegades, els subjectes participants hauran de repetir el mateix que ha demostrat el o la docent. En el cas de la simulació anterior del pas de vianants, la demostració seria quan primer ho fa la persona formadora abans que ho facin els i les participants.

La demostració té també una altra dimensió: pot fer veure les conseqüències en un entorn controlat d'un comportament inadequat. La demostració utilitza elements que permeten "demostrar" als i les assistents les conseqüències d'una acció, i serveix perquè vegin què passa quan es produeix, per exemple, una determinada conducta errònia. 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 "protegir". 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 en què la demostració la fa el o la docent, mentre que qui simula són els i les 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 i les assistents, les emocions que es generen, no

en els actors i les actrius, sinó en el públic. La lectura dramatitzada de contes va en el mateix bloc metodològic, vist que algú (o la persona formadora, o una participant) llegeix o explica una història per tal de fer moure les emocions del públic. 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 i actrius de carn i ossos, es tracta d'una gravació videogràfica, la metodologia substancialment segueix sent 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: explicar una situació i analitzar-la per arribar 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 com Harvard.

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 que són estrictament cognitius o procedimentals, sobretot els que s'utilitzen a les escoles de negocis. El cas provoca efecte en els i les participants en la mesura en què hi ha una identificació. Si falta aquesta, 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 subjectes del grup. 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:

- 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. 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., que

podríem agrupar amb el nom de “mètodes 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. Finalment, sota el títol de “grups de discussió”, hem agrupat 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 i les 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 de persones que fan l’entrevista. En el primer cas, la persona formadora o un membre del grup de participants executa el rol de persona entrevistadora, mentre que les altres escolten; i només en una segona fase, els subjectes participants fan preguntes, quan la primera part s’ha exhaurit. En el segon cas, a 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.



Una altra tècnica és el **diàleg o debat públic** que enfronta dues visions diferents d’un mateix fenomen. Normalment sol comptar també amb la presència d’una persona formadora/moderadora. Es tracta que els subjectes participants es facin una idea sobre un tema a partir de la confrontació de dues postures oposades.

Els membres del grup escolten el debat i fan preguntes als o les ponents. A vegades, el rol de ponent pot ser desenvolupat per algun membre del grup o per un grup de participants, si tenen el nivell d'abstracció suficient.

La següent activitat 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 de la persona convidada 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 o experta. Es diferencia de la taula rodona en què, en aquesta darrera, la primera intervenció és més breu i ve dirigida per la persona conductora de la taula, en lloc de ser decidida per o la ponent.

El **panell** és, de fet, una tertúlia entre persones expertes, en què, d'una forma lliure, discuteixen sobre el tema que ha fixat la persona moderadora. Aquesta intervenció 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 forcem les respostes, el nostre cervell no té temps de posar fre al contingut que surt, i això fa que les solucions 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 deixar 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 i de les participants sobre un tema. Per exemple, la persona formadora pregunta: "què sabeu sobre el casc", i els i les participants tracten de dir tot el que en saben. Això permet recollir informació i portar a la consciència del grup el que sap sobre determinat aspecte. En aquest sentit, aquesta activitat és molt propera a la conversa clínica, on la persona formadora formula per ordre les preguntes que corresponen a les diferents branques del mapa conceptual.

Xiuxiueig

És una bona activitat perquè el grup discuteixi al voltant d'un tema. Permet, amb el mínim de moviment, que tothom digui la seva. Es tracta simplement de comentar amb la persona del costat 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 subjectes de verbalitzar el seu pensament, de tal manera que converteix en activitat les ganes de la persona participant de comentar amb la del costat.

Phillips 66 (o Phillips 6.6)

Seguint amb les activitats de treball en petit grup, una clàssica és el Phillips 66. Rep el nom del conferenciant americà J. Donald Phillips (1948), que volia rebre retroacció dels individus participants en les seves sessions. Com moltes de les seves activitats es desenvolupaven en espais escolars i teatres, era difícil que els subjectes poguessin parlar i dir la seva. Phillips els agrupava en subgrups de sis persones, les tres de la filera del davant es giraven per parlar amb les 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 a aquesta tècnica se l'anomena Phillips 66. Es diferencia de les altres en què permet que tothom parti-

cipi, en lloc d'escoltar l'opinió d'una minoria. 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 d'una 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 a arribar, moment en què el o la portaveu de cada grup llegeix el que hi ha escrit en el paper.

Petit grup de discussió o treball en petits grups

La persona formadora dona una tasca al grup, que pot ser, per exemple, 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. Llavors parlariem de treball en grup. L'elecció d'una o altra tècnica dependrà del grau de formalització dels resultats i del temps disponible, superior en el cas del treball en grup.



Normalment, en el treball en petit grup sol haver-hi un o una representant que exposa el treball realitzat davant del plenari. El nombre de subgrups no hauria de passar de sis per facilitar tant la supervisió de la persona formadora com l'exposició final per part dels i les participants. El nombre de participants de cada subgrup generalment és de quatre a sis persones.

4. Mètodes de discussió i confrontació:

- Dilema moral
- Debat, fòrum o discussió de grup
- Judici

La discussió entre els membres del grup estimula el canvi de punt de vista, permet confrontar les idees prèvies, arribar a acords, expressar emocions i desplaçar actituds. La discussió pot tenir com a tema un cas, un concepte, una anècdota, un joc o qualsevol altre estímul. Un dels mètodes que aconsegueix major canvi i millor implicació per part dels i les participants és el dilema moral. El debat, fòrum o discussió de grup ha estat esmentat ja en un apartat anterior, quan parlàvem de les tècniques de treball amb experts.

El **judici** és una altra activitat que pot ser útil per replantejar els propis criteris sobretot en nois i noies entre els 8 i els 14 anys. Com veurem, és una tècnica de treball actitudinal que simula un judici on s'utilitzen tots els rols que hi podrien participar.

El dilema moral

Imaginem la següent situació, 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 veuen que si no s'afanyen no arribaran a temps al concert i perdran els diners de les entrades que els han costat tant d'aconseguir.

El lloc del concert es troba a quatre quilòmetres 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-ho tot, només tenen cinc euros. S'han d'afanyar, ja que el temps passa i pel carrer no hi ha ningú, sembla un desert.

–Què fem? Ens porta en David o hi anem a peu?”



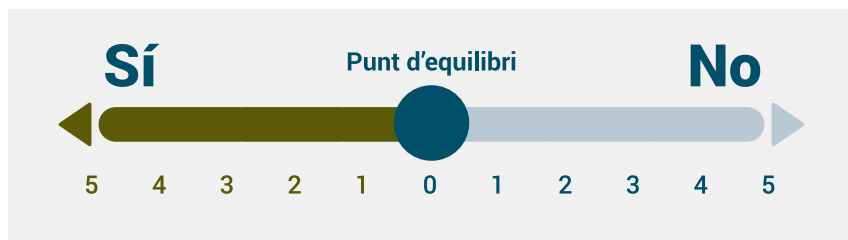
Imaginem-nos que ens trobem en la situació dilemàtica anterior, i que tenim aquella edat... Què fariem i per què? Aniríem amb en David al concert que tant ens ha costat, encara que en David estigui marejat, o hi aniríem a peu i ens perdriem mig concert?

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 si ens estressin 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 la persona 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 persones treballadores socials, pot no ser-ho en un grup de professionals d'informàtica.

La història es presenta de forma que, de manera individual i privada, decideixen quina de les dues possibilitats escullen. A continuació es creen dos grups, en funció de la decisió que hagi pres cada participant. Cada grup (a vegades subdividit en petits grups) reflexiona al voltant de la pròpia decisió. Després d'aquesta fase, s'obre la 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. Abans d'acabar la discussió, cada participant té temps de manifestar les seves pròpies conclusions i aprenentatges.

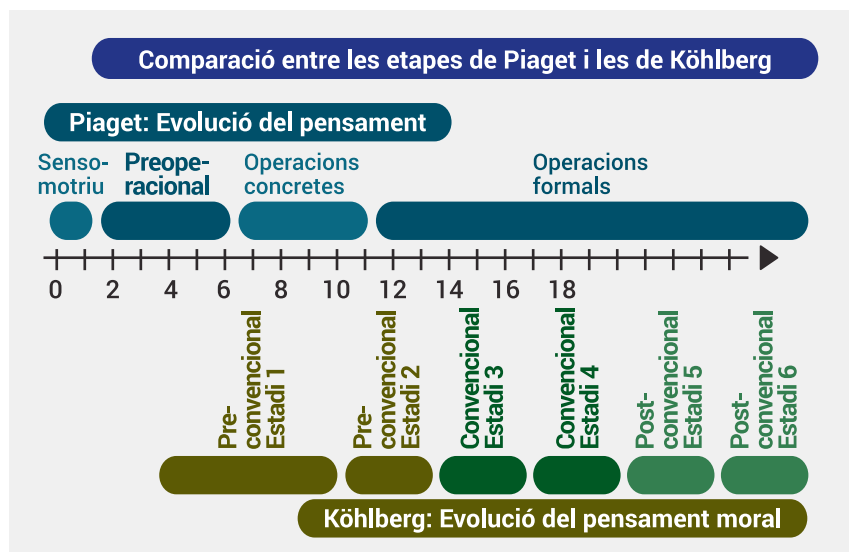
En resum, el dilema...

1. És una situació problema. En aquesta situació els i les participants han de prendre una decisió d'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**. No n'hi ha d'haver una de correcta!



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. **Fa pensar.** Prendre aquesta decisió implica esforç: haver de decidir i d'analitzar la decisió que pren la persona fa que es **replantegei** el que pensa i per què.
5. **Identificació amb la història:** un dilema funciona si hi ha un procés d'**identificació** dels subjectes amb la història i els seus personatges. Pot ser que un dilema útil per a persones d'una determinada **edat** no sigui adequat 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), seguidor de Dewey i 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.



Köhlberg, seguint l'esquema de Jean Piaget, defineix sis estadis de desenvolupament evolutiu agrupats en tres nivells: el preconventional, el convencional i el postconvencional. Com que el judici moral és una abstracció, es necessita un determinat grau de desenvolupament per arribar-hi. Per això, fins als 3-4 anys d'edat no es desenvolupa el judici moral.

El **nivell preconventional** està format pels estadis d'orientació de càstig i d'obediència, i el d'orientació instrumental i relativista. En aquest nivell, els infants responen a les regles culturals i al que denominen bo o dolent, i ho interpreten en funció de les conseqüències físiques o el plaer que li pot proporcionar una acció (càstig, premi), o en termes del poder físic de les persones que estableixen o fan complir les regles.

Les normes no estan interioritzades, són externes, i el valor moral es fonamenta en els desitjos i necessitats individuals de l'infant i en les conseqüències de les seves accions. Així, és bo fer cas al mestre o la mestra perquè és qui té el poder, i també està bé menjar caramels encara que t'hagin dit que no en el cas que t'agraïdin 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 nivell fa un esforç per definir valors i principis morals que tinguin valor i aplicació universal, és a dir, per sobre de si mateixa, del propi grup i, fins i tot, del mateix sistema. Molt poca gent arriba a l'estadi sis.

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'iguals o amb persones que gaudeixen de la nostra confiança.

Presa de perspectiva. Descentrar-se permet veure les coses des del punt de vista de l'altra persona. Una manera de provocar això, si no es produeix de forma espontània, és demanar als i les participants que facin un canvi de rols a l'hora de defensar les seves posicions, de tal manera que les persones que estaven a favor defensin la posició contrària i a l'inrevés.

Una de les activitats que es 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.

Com a docents 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 preconventionals	Arguments convencionals i postconvencionals
A favor		
En contra		

Exemples de dilemes morals en funció de l'edat

Hi ha diversos materials audiovisuals amb dilemes relacionats amb l'educació per a la mobilitat segura.³ A continuació oferim quatre dilemes que es podrien utilitzar en situació d'aula. És important, abans de fer-ne un, haver vist algun exemple de com s'ha de desenvolupar.⁴

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 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 i amigues. Esteu parlant del 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 llances lluny. Tothom corre per veure on va a parar: oh, no!, la pilota acaba al mig de la carretera, a la mitjana que separa els dos carrils. Els nens volen la seva pilota: era nova i de cuir! Els teus amics i amigues 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

³ *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.

⁴ *Orientacions metodològiques*. Barcelona. Servei Català de Trànsit.

has lligat. Se t'ha fet tard: són dos quarts de tres, has perdut l'autobús i si t'uneixes a un grup 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. La colla que va caminant ja surt; el noi de la moto espera una resposta ja...

Vas a casa a peu amb el grup 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, 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. Viu en una urbanització una mica allunyada de la ciutat, on no arriba el transport públic. A més a més, és una persona generosa, que et porta en cotxe sempre que ho necessites i que acompanya cada dia uns avis fins al casal perquè puguin sortir de casa i distreure's. 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 dona excel·lents resultats, ja que implica molt les

persones que hi participen. Substancialment es tracta de replicar un judici, amb totes les figures que hi intervenen: jutge/essa, advocat/ada, fiscal i testimonis. Es tracta d'un joc de rol organitzat, en què cada persona 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:

- Jocs
- Exercicis analògics o jocs de dinàmica de grups
- 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 del risc. Tots tres pretenen el mateix: donar una experiència al subjecte que li permeti reflexionar. Aquesta experiència no és directa de la realitat, sinó que el que pretenem és 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 l'infant necessita imitar les persones adultes, projectar les seves fantasies i 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 o la nena ha d'iniciar la capacitat simbòlica. Fins aquí només hi ha la capacitat de reproducció i la repetició a partir de situacions que parteixen de la iniciativa de la persona adulta o que moltes vegades es presenten per atzar.



Dels dos als sis anys l'infant juga d'una manera egocèntrica. Es tracta de jocs senzills, en general individuals, en els quals no juga amb altres infants, sinó al mateix temps. 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 i les participants poden 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, fins i tot en la persona adulta.

En aquest apartat no entrarem a classificar els jocs, ni a descriure'ls, ja que podreu 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.

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 o jocs de dinàmiques de grup

Els exercicis analògics, coneguts també com a jocs psicològics o dinàmiques de grup, estan pensats per permetre que la persona que hi participa es conegui més a si mateixa i els 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 la persona participant.

Aquests exercicis sovint cal que siguin dirigits per una persona experta en dinàmica de grup. La participació del grup és, normalment, molt forta i activa, encara que l'objectiu del joc està pensat i estructurat per la persona formadora. L'exercici analògic pretén afavorir la transferència dels aprenentatges des del joc a la realitat, utilitzant l'estímul del joc com a manera de vèncer la resistència i obviar la negació. Per a algunes persones, per contra, la sensació de "jugar" fa que no s'impliquin prou en l'activitat, o que no realitzin la transferència 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 les competències per a la mobilitat segura.

Jocs de percepció de risc

Naturalment, els jocs tenen un gran atractiu per a qualsevol franja d'edat, però

sobretot ho són per als infants i adolescents. Aquest fet sempre assegura la motivació i la participació del grup destinatari.

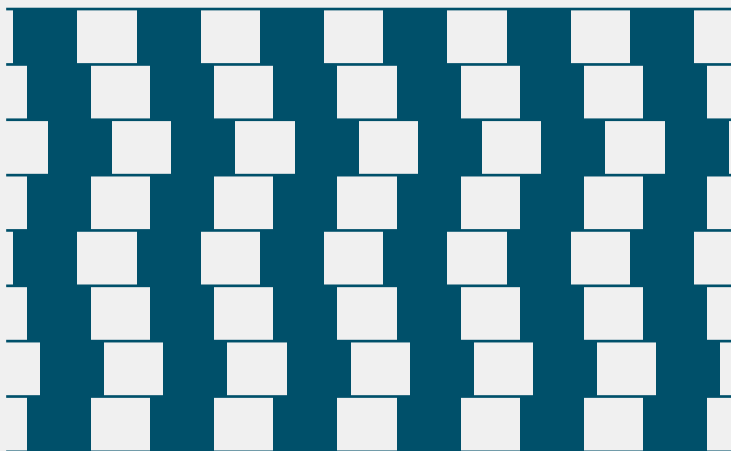
Els jocs permeten aflorar la part que tenim de competitivitat, de tal manera que, centrats en la seva dinàmica, fàcilment fem evidents automatismes de decisió i de comportament. Si preguntem a la gent si posaria en perill la seva vida per aconseguir una entrada d'un concert, probablement la majoria ens 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. 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 i més segura.



Treballar la percepció ens permet prendre consciència i vivenciar 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 de la resta del grup), jocs de percepció (exercicis de Gestalt), circuits d'habilitat (jocs de gimcana, o dur una pilota de ping-pong en una cullera), etc.

Són paral·leles les línies horitzontals?



Al mateix temps, cal recordar que el joc o l'exercici analògic que proposem 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 una part del temps per a l'anàlisi de l'activitat i la discussió en grup, per poder reflexionar sobre el que han observat i experimentat i sobre quines poden ser 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? 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 de la persona formadora; són els i les participants que han d'arribar a la conclusió adequada.

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 són dos mètodes que depenen molt de l'habilitat de la persona formadora.

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. La persona formadora pràcticament l'única cosa que fa és proposar la discussió. En el **mètode socràtic**, el control per part de la persona formadora és més gran però menys evident. La persona formadora ajuda mitjançant preguntes a reflexionar sobre la realitat, però en cert sentit, l'itinerari el decideixen els i les participants amb les seves respostes. En la **conversa guiada**, en canvi, la persona formadora té molt clar on vol portar al grup, però ho fa mirant de seguir els impulsos dels mateixos individus i el fil de la seva conversa. La conversa guiada, per tant, tot i que sembli des de fora una tertúlia, té un full de ruta preestablert, que la persona formadora anirà adaptant en funció de les respostes del grup, 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 divulgador del pensament i de la metodologia de Sòcrates.



El seu mètode consisteix a fer preguntes que porten a la reflexió, amb el propòsit que l'individu s'adoni de les contradiccions dins del seu propi sistema de pensament, per definir què vol dir un o altre terme, i per arribar a la conclusió que no sempre el pensament i la conducta van pel mateix costat.

El mètode socràtic, per tant, consisteix a fer preguntes sobre el que opinen els membres del grup respecte a un tema amb l'objectiu de buscar la causa darrere de les situacions, sense aportar informació nova des de fora. 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 seves causes. Una persona del grup diu: "Han tingut l'accident perquè són tontos". Aquesta afirmació sembla que calma els ànims de la resta de 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 i les participants de pensar el perquè amb més profunditat. Una persona 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 prenguessin el revolt tan de pressa?" La resposta de la persona que se sent atrapada pot ser: "Doncs no ho sé, jo no hi era!" La formadora detecta que hi ha una fuga i que hi ha una certa sensació de tensió a la sala i replica, dirigint-se primer a la persona que havia parlat 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 van fer aquesta conducta. Segons vosaltres, què és el que va fer que fessin aquesta conducta?" Alguna de les persones participants apunta que

potser havien begut, i la conversa pot derivar cap a per què beuen els i les joves. També, algú pot dir que potser el conductor o la conductora no en sabia prou, el que pot fer que la conversa derivi cap a si una persona jove té prou habilitat o no per conduir.

En el mètode Socràtic, la direcció de la conversa la tenen els i les participants. La persona formadora, si més no inicialment, vol només aclarir el propi procés als participants. Vol ajudar-los a pensar.

Conversa guiada

En el cas de la conversa guiada, en canvi, l'estratègia és molt diferent. L'actitud de la persona formadora sembla la mateixa, però, en aquest cas, té clarament establert de què vol acabar parlant. Ha decidit prèviament un "full de ruta" amb els punts intermedis pels quals cal passar abans d'arribar al seu objectiu. Per seguir l'exemple anterior, la formadora podria haver pensat el següent:

"Aquest grup de joves tornava a les tantes de la matinada de la discoteca, i la persona que conduïa havia begut molt. Si dic que la causa de l'accident és la irresponsabilitat respecte del consum excessiu d'alcohol, que quan es condueix no s'ha de beure mai i que la resta d'acompanyants no han de pujar amb una persona que ha begut, es posaran a la defensiva. En lloc de dir jo les coses, és millor que les digui el grup, 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 possible manca d'experiència, per acabar reconeixent que una de les causes és l'alcohol. Això generarà acord, sens dubte, però encara no hem arribat al fons de la qüestió. Portarem la conversa al fet que bevem en companyia, i d'aquí arribarem a la influenciabilitat. Això ens portarà a parlar de com ho podem fer per no caure en aquest parany, i 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 la persona que condueix begui. Des d'aquí arribarem al concepte de "voluntari/ària sense beure", que ens apropa a la companya que els volem presentar".

Pot ser que la conversa vagi cap a altres temes, però la persona formadora té clars quins són els camins que ens aproparan a l'objectiu, de tal manera que, encara que el grup es desviï, tornar cap al full de ruta establert és relativament senzill. Cal tenir paciència i no forçar el grup a entrar on no vol entrar ni accelerar les conclusions, ja que la gràcia de la metodologia és justament que, des del punt de vista de la persona participant, sigui una conversa, però des del punt de vista de la persona formadora, sigui guiada.

7. D'informacions i conceptes:

- Mapa conceptual
- Conversa clínica

Molts són els mètodes que pretenen la transferència de coneixements. L'explicació teòrica o la classe magistral són mètodes molt coneguts. Altres mètodes, com els de treball en grup o els mètodes de discussió, serveixen també per posar en comú els coneixements previs del grup. Remarcarem aquí dos mètodes dels quals ja hem parlat en el capítol referit a la transmissió de conceptes: el mapa conceptual i la conversa clínica. Ambdós segueixen la mateixa teoria cognitiva d'Ausubel, com ja vam veure i, en cert sentit, formen part de les mateixes estratègies metodològiques. De fet, podem dir que la conversa clínica el que fa és portar a la llum el mapa conceptual inicial dels i les participants. Com que ja n'hem parlat al capítol anterior, us hi remetem per a una major informació. També podreu trobar la fitxa de cada un al capítol següent (Dossier de mètodes).

14.3 Exemple de programació

Hem vist fins ara tant l'esquema ROA com els diferents mètodes a l'abast de la formació. Havíem dit, quan parlàvem del ROA, que molts serveixen per a diferents fases. En el capítol següent tractarem de fer una taula resum. Com a exemple, a continuació proposem un esquema simplificat d'una planificació que ens permeti veure la relació del ROA amb els diferents 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 inacabades: "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 tenir una conducta assertiva 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 i les participants expressen els seus sentiments i aprenentatges.

Com podem veure, en la fase R (Reflexió) hem seleccionat el mètode d'una escala d'actituds de frases per acabar. Després de respondre individualment, obrirem una discussió de grup sobre si decidim a partir del que pensem o ens deixem influir per les persones que ens envolten. No es tracta pas d'arribar a una conclusió sobre el tema, sinó de fer aflorar el que pensen els membres del grup. Quan pensem que les idees ja s'han expressat, passarem a la fase de l'O (Ofertament), 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 (Aplicació) ens permet vivenciar una experiència en què hi ha dificultat per poder portar a terme una conducta assertiva. La fase C (Conclusió) proposa una roda d'intervencions en què els i les participants reflexionen sobre l'experiència viscuda en la sessió i a quines conclusions han arribat.



Capítol 15

Dossier de mètodes a l'abast de la persona formadora



A continuació presentem en forma de fitxes els diferents mètodes i activitats que hem exposat en el capítol anterior, per tal que es puguin consultar d'una manera més esquemàtica. Abans de la fitxa de cada mètode, proposem una taula resum per veure si un mètode serveix per a la "R", la "O", la "A" o la "C" del ROA, i si serveix per a coneixements (CO), habilitats (HA) i/o actituds (AC) en mobilitat segura.

Quan el mètode és molt adient per a aquell objectiu, el trobareu en ombrejat fosc, i quan sigui adient però amb condicions per a aquella fase o tipus de contingut, estarà en ombrejat clar.



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. Escala d'actituds:

- Escala de grau d'acord (Likert)
- Escala de definició de conceptes
- Escales de frases inacabades (Wilson)

ESCALES D'ACTITUD I QÜESTIONARIS

Definició	Les persones participants contesten individualment una escala o qüestionari, generalment escrit. En el cas que existeixi una correcció o interpretació, la fan elles mateixes. Es posen en comú els resultats o les opinions i es fa un debat sobre el tema.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Fer aflorar les idees prèvies 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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 la persona participant respongui el que ella creu que nosaltres volem obtenir. - Distribució de l'escala entre els i les participants. Assegurar el silenci però fer que no sembli un examen. A vegades pot anar bé una mica de música de fons. - Les persones participants omplen l'escala. - Es donen instruccions per a l'autocorrecció, 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, calen uns 15 minuts per respondre l'escala i 45 per a la discussió.
Organització espacial i recursos	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - Pot ser útil passar un altre cop la mateixa escala al final de les sessions, perquè les persones 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. - Si s'ha d'aplicar a molts grups (com una avaluació de la satisfacció, per exemple) es pot utilitzar Likert amb alguna pregunta oberta.

2. Mètodes propers a la realitat:

- Joc de rol (*role-playing*)
- Simulació
- Demostració
- Teatre i representacions
- Mètode del cas / autocas

JOC DE ROL (*ROLE-PLAYING*)

Definició Dues o més persones representen una situació de la vida real, assumint els rols del cas.

Objectius

- Participar i alliberar inhibicions.
- Desenvolupar la comunicació.
- Dramatitzar solucions alternatives als problemes.
- Desenvolupar la comprensió en col·locar-se al lloc de les altres persones.
- Aclarir i modificar les pròpies actituds.
- Desenvolupar destreses personals i interpersonals relatives a les professions.

Metodologia

Primera fase: Planificació per part de la persona animadora/formadora del grup.

- Explicació de la tècnica i de l'objectiu de la sessió.
- Distribució dels papers entre les persones escollides o voluntàries del grup (actors i actrius).
- Elecció del subgrup d'observadors/ores (si es considera necessari).
- Elaboració dels guions de representació per part dels actors i actrius.

Segona fase: Desenvolupament. Representació dels guions elaborats.

- Discussió i anàlisi de la sessió un cop finalitzada la representació, començant pels actors i actrius, seguint pels observadors/ores i implicant l'auditori.
- Elaboració de la síntesi de la sessió per part de la persona formadora.

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/ores.
- 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 i actrius, 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	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar una destresa que si es fes 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	
	<p><i>Primera fase:</i> Planificació per part de la persona animadora/formadora del grup.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicació de la tècnica i de l'objectiu de la sessió. - Elecció de les persones participants, si escau. - Distribució del material (papers, casc, material informàtic...) entre les persones escollides o voluntàries del grup. - Tria del subgrup d'observadors i observadores (si es considera necessari). <p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realització de la simulació. - Discussió i anàlisi de la simulació, començant pels que han realitzat la simulació, seguint pels observadors/ores i implicant l'auditori. - Elaboració de la síntesi de la sessió per part del coordinador/a.
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/ores. L'escenari ha de tenir els elements necessaris per a la representació.
Observacions	<ul style="list-style-type: none"> - 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/La docent o una altra persona executa una acció per fer veure com es fa, o per fer veure les conseqüències que pot tenir una acció.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - 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	
	<ul style="list-style-type: none"> - Un cop preparat l'ambient de l'acció, la persona formadora o demostradora realitza els procediments de l'acció, pas a pas, perquè les persones participants, amb un rol d'observadores, puguin veure com es fa aquesta acció. - Si escau, les persones participants realitzen després l'acció, que la persona formadora o demostradora corregeix.
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 les persones 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 i les participants.

TEATRE I REPRESENTACIONS: REPRESENTACIÓ TEATRAL, VIDEOGRÀFICA O CONTES NARRATS O ESCENIFICATS	
Definició	Les persones 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	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilitzar-se al voltant d'un fet. - Reflexionar al voltant de les causes o conseqüències d'una conducta. - Sentir emocions.
Metodologia	
	<ul style="list-style-type: none"> - Preparació del públic perquè tinguin una actitud favorable a escoltar. - Realització de l'activitat. - Comentari de les persones participants, si escau.
Grandària del grup	Gran-petit. Limitat a vegades pel nombre de persones que pot discutir sobre el contingut generat, 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	<p>En funció de l'activitat, pot ser necessari desplaçar-se a un altre indret, o moure la disposició espacial de les persones 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 entre els i les participants.</p>
Observacions	<ul style="list-style-type: none"> - 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 de les persones 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 per la persona formadora o participant és analitzada en petit grup, es veuen les causes de la situació, els factors intervingents i les conseqüències possibles.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Analitzar les causes, conseqüències o possibles solucions d'una situació. - Identificar-se amb situacions. - Discutir i intercanviar experiències. - Adquirir destreses d'anàlisi.
Metodologia	
	<ul style="list-style-type: none"> - El formador/a explica la metodologia del cas i les seves fases. - Es formen petits grups, d'entre quatre i sis persones. - Es distribueix el material escrit o bé la persona formadora o una participant expliquen el cas. Discussió en petit grup: anàlisi de les causes, de les conseqüències, dels factors implicats, dels sentiments o emocions que ens provoca... - Exposició en el gran grup per part de les persones representants de cada subgrup. - Discussió en gran grup.
Grandària del grup	<ul style="list-style-type: none"> - Treball en petit grup, entre 4 i 6 persones per subgrup. - Exposició dels o les portaveus, no més de 8 subgrups. - Treball en plenari, no més de 40 persones.
Durada	Una hora, aproximadament.
Organització espacial i recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupació en petits grups, en rotllana, en un espai que permeti l'exposició dels i les portaveus i la discussió general sense moure gaire l'espai. - Fotocòpies o material per al cas. - Paperògraf o pissarra 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:

- Treball amb experts: taula rodona, panell, simposi, fòrum, etc.
- Pluja d'idees
- Xiuxiueig
- Phillips 66
- Grups de discussió
- Mètode del cas/autocas

TAULA RODONA

Definició	Un equip d'experts i expertes (entre tres i sis) sostenen punts de vista divergents o contradictoris sobre un mateix tema, i els exposen al grup de forma successiva.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Veure diversos punts de vista sobre un mateix tema. - Formar-se fets i opinions sobre problemes i temes de discussió. - Augmentar el propi interès cap a determinades qüestions, motivant-se a la investigació o a l'acció cap a la recerca de solucions. - Prendre una postura crítica davant els fets de debat.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Planificació per part de les persones expertes i moderadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assignació de les parts de la temàtica, torns i punts clau de la discussió. - Preparació dels punts i apartats assignats, per il·lustrar la discussió. - Preparació de les preguntes que centraran el debat i l'interès de l'auditori. <p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentació del tema i dels diversos components per part del moderador/a. - Exposició per part dels experts i expertes de la 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/a intervé 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, farà la síntesi del que s'ha discutit. 	
Grandària del grup	Gran, també es pot fer amb grups petits, amb els quals hi ha més possibilitats de participació del grup.
Durada	60-90 minuts. 8 o 10 minuts per cada membre de la taula i després preguntes de l'auditori.
Organització espacial i recursos	Només es requereix que els experts/ertes estiguin asseguts en una mateixa taula (forma semicircular), en un lloc visible per part de l'auditori. Normalment el moderador/a se situa al centre.
Observacions	Imparcialitat del moderador/a 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 i expertes desenvolupa diferents aspectes d'un tema o problema de forma coordinada i sistemàtica.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - 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 (experts/ertes, moderador/a).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assignació de les parts de la temàtica. - Preparació de les comunicacions concises i organitzades, ajustant-se a la distribució dels temps. 	
<p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentació del tema i dels i les components per part del moderador/a. - Exposició de forma ininterrompuda de la informació preparada per part de cada expert/a. - Preguntes de l'auditori. 	
Grandària del grup	Gran.
Durada	60-90 minuts. Depèn del nombre d'experts/ertes, s'aconseja disposar d'uns 15 minuts per a cada intervenció.
Organització espacial i recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Els membres que exposen i el moderador/a han d'estar en un lloc alt i ben visible. - És necessària una taula de dissertació-exposició, on els experts/ertes, per torns, exposen les seves comunicacions.
Observacions	<ul style="list-style-type: none"> - Encara que aquesta tècnica, per definició, no permet la participació de tot el grup, el moderador/a propicia 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 dona el cas, com el fòrum, el debat públic, etc. - El punt fort d'aquesta tècnica està en la selecció precisa dels experts/ertes, i en el fet que ofereixin visions complementàries sobre el tema. La part que cadascú tocarà s'haurà de consensuar amb anterioritat.

FÒRUM, DEBAT O DISCUSSIÓ DE GRUP	
Definició	El grup discuteix informalment sobre un tema o problema conduït per la persona formadora.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar lliurement idees i opinions en un clima informal de mínimes limitacions. - Obtenir una imatge del que pensa el grup. - Expressar el propi punt de vista.
Metodologia	
<ul style="list-style-type: none"> - Aquesta tècnica no exigeix una preparació prèvia, tot i que els i les integrants han de tenir un mínim coneixement del tema abans de començar. - La persona formadora ha de centrar la qüestió d'estudi, assenyalant els aspectes formals a respectar (temps curts d'intervenció, objectivitat en les explicacions, respecte pels altres, tot i que es puguin debatre les seves idees). - Per acabar, el coordinador/a fa 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/a estigui en un lloc visible per a tothom. Si és possible, les persones participants han de poder interactuar amb llibertat.
Observacions	<ul style="list-style-type: none"> - 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 (expertes-especialistes en el tema) que conversen davant un auditori sobre un tema o problema.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - 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 de la persona formadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elecció del tema significatiu o d'interès per el grup. - Selecció dels "experts/expertes" sobre el tema, que ofereixen punts de vista diferents, tenint en compte que: <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.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La persona formadora presenta els "experts/expertes", acota el tema d'estudi i explica els procediments a seguir. - Els experts/expertes desenvolupen la conversa segons el guió establert, evitant la retòrica i propiciant l'interès. 	
Grandària del grup	Indiferent.
Durada	El debat ha de durar entorn dels 30 minuts. A continuació, s'inicia un diàleg amb l'auditori i les persones experts contesten les preguntes del públic.
Organització espacial i recursos	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - S'aconsella que aquesta tècnica, al final del seu desenvolupament, porti a d'altres: fòrum, Phillips 6.6, etc. segons les necessitats i objectius del grup. - El punt fort de la tècnica és que dues persones escullin dos punts de vista extrems de manera que facin que el públic es posicioni. El moderador/a vigila el procés, i llença propostes al grup perquè discuteixi i acabi de posicionar-se.

PANEL·L	
Definició	Un grup d'experts/expertes debat un tema en forma de diàleg o conversa de manera informal i dinàmica.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Obtenir informació precisa, àmplia, específica, des del punt de vista de cada especialista. - Reflexionar i discutir.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Planificació (per part de les persones expertes i el moderador/a).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reunió d'intercanvi i comunicació entre els experts/expertes. - Acordar el tema de discussió. - Acordar les normes de la discussió. 	
<p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentació del tema i dels components per part del moderador/a. - Exposició i discussió sobre el tema, de forma flexible i espontània. - Resum per part de la persona moderadora insistint en les qüestions clau. 	
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 i les assistents.
Observacions	El moderador/a centra el debat, pregunta pels aspectes no tocats, fa la síntesi dins d'un pla d'acció flexible, sense tornos, per aconseguir els objectius proposats i evitar la dispersió.

ENTREVISTA O CONSULTA PÚBLICA	
Definició	<ul style="list-style-type: none"> - Un/a especialista és entrevistat/ada 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/a és l'enllaç entre el grup i l'expert/a. És qui estableix el nivell de la discussió.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Obtenir informació, opinions, coneixements especialitzats, actualització de temes, etc. sobre una qüestió o qüestions d'interès grupal. - Centrar l'interès sobre el tema gràcies a l'entrevistador/a. - Investigar un tema en profunditat.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Preparació de l'entrevista.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elecció de l'entrevistador/a, en funció del tema. Ha de ser una persona cordial, amb facilitat de paraula i amb coneixement sobre la qüestió d'interès. - Elecció de l'expert/a i reunió prèvia per a l'entrevista, intercanvi de punts de vista sobre el tema, organització de l'estructura de l'entrevista, distribució de temps, etc. 	
<p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentació de l'expert/a i de l'entrevistador/a per part del coordinador/a, 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/a, al final de l'entrevista, per aclarir o completar alguns aspectes no tractats. - Es poden fer, al final de l'entrevista, preguntes des de l'auditori. 	
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/a i l'entrevistador/a. Si és petit cal optar per una disposició circular. Es poden emprar mitjans i recursos si l'expert/a ho considera necessari (projector, pissarra, etc.).
Observacions	La persona entrevistadora ha de tenir en compte que és el nexe d'unió entre l'expert/a 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 un/a especialista davant l'auditori sobre un tema d'interès grupal prèviament establert.
Objectius	- Obtenir informació sobre una o diverses qüestions d'interès grupal. - Investigar una temàtica en profunditat.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Planificació per part de les persones entrevistadores, expertes i moderador/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elecció dels i les representants del grup (entrevistadors/ores) que són el "nexe" entre la persona especialista i el grup. - Intercanvi d'idees sobre el tema, qüestionari, estructura del diàleg, distribució de temps, etc. entre les persones implicades. 	
<p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentació del tema, dels components i de la dinàmica a seguir per part del moderador/a. - Inici de l'entrevista a partir d'una pregunta, 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/a 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/ores, taula d'entrevistats/ades, taula del moderador/a, en lloc visible i audible per part de tot el grup.
Observacions	- Poden emprar-se variants en incorporar més persones expertes (taula rodona amb entrevistadors/ores, panell amb entrevistadors/ores, etc.). - Les persones participants poden realitzar un treball previ respecte al contingut i/o respecte a l'entrevistat/ada. Poden fer elles mateixes 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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/a, que apunta les paraules que diuen les persones participants.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Trobar noves opcions o noves solucions. - Estimular la pròpia creativitat. - Extreure pensaments sobre un tema. - Treure noves idees no censurades per l'esperit crític.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El grup seu en cercle. - La persona formadora, dempeus, escriu la consigna a la pissarra. - Les persones participants fan una roda i van dient el primer que els passa pel cap amb relació al tema. - La persona formadora pren nota del que diuen i recorda, si cal, que no s'han de censurar les idees de ningú i que encara que siguin idees boges, van bé igual. - Es fa la roda de paraula almenys un parell de vegades, segons la grandària del grup. 	
<p><i>Segona fase:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Un cop recollides les aportacions dels i les participants, s'agrupen, relacionen, descarten i es discuteixen les idees emergides. - Si es vol trobar una solució creativa, es pot fer una altra roda d'aportacions 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. 	
Grandària del grup	Fins a unes 25 persones.
Durada	Una hora aproximadament.
Organització espacial i recursos	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - Participar al debat. - Analitzar, compartir informació, reflexionar, desenvolupar el pensament crític i la capacitat de síntesi.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Planificació.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicació de la tècnica i de l'objectiu de la sessió. - Distribució dels i les 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. 	
<p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 de la persona formadora. 	
Grandària del grup	Gran o mitjà, dividit en parelles o trios.
Durada	A fixar: de 5 a 10 minuts.
Organització espacial i recursos	<ul style="list-style-type: none"> - No requereix d'una organització espacial determinada. - És important que es parli en veu baixa (per això la tècnica s'anomena xiuxiueig).
Observacions	<ul style="list-style-type: none"> - 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 6.6	
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	<ul style="list-style-type: none"> - Sentir ganes de participar-hi i desenvolupar la seguretat i la confiança necessàries per fer-ho. - Facilitar la pròpia presa àgil de decisions. - Veure l'estat general d'una qüestió.
Metodologia	
<p><i>Primera fase:</i> Planificació.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicació de la tècnica i de l'objectiu de l'activitat. - Distribució, de manera dirigida o a l'atzar, dels i les integrants del grup gran en subgrups. - Elecció dels secretaris/àries corresponents per part dels membres dels grups. 	
<p><i>Segona fase:</i> Desenvolupament.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussió i treball en subgrups durant el temps estipulat. - Elaboració de la síntesi de les aportacions del subgrup. - Informe, per part dels secretaris/àries dels subgrups, de les pròpies aportacions al plenari. - Síntesi final per part de la persona formadora de les conclusions. 	
Grandària del grup	<ul style="list-style-type: none"> - De 4 a 6 persones per subgrup. - Un màxim de 8 subgrups si han d'exposar les conclusions.
Durada	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - Necessitat d'informar sobre l'ús de la tècnica i la limitació del temps. - Importància de considerar tots els subgrups en la síntesi.

PETIT GRUP DE DISCUSSIÓ	
Definició	Intercanvi mutu, cara a cara, d'idees i opinions entre els i les 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	
<ul style="list-style-type: none"> - Dividir les persones participants entre el nombre de grups triats. - Escollir el moderador/a i també els altres papers presents a la discussió, com el secretari/ària, els observadors/ores, 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 la persona formadora 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	<ul style="list-style-type: none"> - Les intervencions han de ser breus (de 2 a 3 minuts), s'ha d'evitar la monopolització i garantir la participació de tothom. - 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/a, 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:

- Debat, fòrum o discussió de grup (apartat 3. Mètodes de treball en grup)
- Dilema moral
- Judici

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 les persones, que les fa evolucionar d'estadi.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Comunicar i comprendre les idees de tots en un clima de respecte. - Replantejar les idees.

Metodologia

Preparació de l'espai: Les persones participants formen un cercle amb les cadires.

Presentacions: Presentació de la persona formadora i de les participants, si escau.

Introducció al dilema: Per tal de posar en situació els i les participants, el formador/a explica què és un dilema i com es desenvoluparà l'activitat.

Explicació de la història o visió del vídeo: Un cop preparada la situació, el formador/a explica o fa visionar la història escollida.

Elecció: Cada participant pren la decisió sobre què farà el o la protagonista i s'agrupen segons la decisió presa.

Conversa en petits grups: Les persones 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.

Exposició dels i les 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/a portaveu addicional al grup més petit.

Discussió: En aquesta fase cadascú pot expressar la seva opinió, així com canviar de banda en qualsevol moment.

Conclusió: És molt important que el dilema quedi obert i sense solució, per seguir incentivant la discussió lliure sobre el tema.

Grandària del grup	Entre 15 i 25 persones.
Durada	Entre 30 i 90 minuts.
Organització espacial i recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Connexió a internet 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	<ul style="list-style-type: none"> - Les persones participants simulen un judici amb totes les seves fases, han de recollir informació, preparar els testimonis i les proves, etc. - 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 la participació de les persones. Es tracta de replicar un judici, amb totes les figures que hi intervenen: jutge o jutgessa, advocat o advocada, fiscal, així com els i les testimonis pertinents. És un joc de rols organitzat, en què cada jugador/a ha de recollir arguments a favor de la postura que defensa. La discussió, provocada d'aquesta manera, inclou aspectes de tipus tècnic, emocional, actitudinal, moral, legal i sociològic.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Comunicar i comprendre les idees de tots en un clima de respecte. - Replantejar les idees. - Incrementar les informacions i conceptes relacionats amb el tema.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - La persona formadora distribueix els diferents rols: partidaris/àries, adversaris/àries, jutges/jutgesses i observadors/ores. Les persones escullen l'advocat/ada, el/la defensor/a i el/la fiscal. - Els i les participants recullen informacions, preparen les argumentacions i sol·liciten "testimonis". - Arribat al judici, es distribueix la sala com un jutjat on la persona formadora fa de cap de la sala. - Els i les assistents 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, les persones 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:

- Jocs
- Exercicis analògics
- Jocs de percepció de risc

Com que es tracta 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. Podeu consultar més informació al capítol anterior.

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 i les participants a qüestionar-se les pròpies conviccions.
Objectius	- Reflexionar sobre els estereotips que tenim. - Adonar-nos de les contradiccions internes del propi sistema de pensament.
Metodologia	
La persona formadora fa preguntes sobre una situació, una afirmació o un judici expressat pels i per les assistents. Demana que defineixin els termes que utilitzen i que vagin a l'arrel de les coses, preguntant el perquè del "perquè". Sovint reconceptualitza el que diuen les persones 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 la persona que duu la conversa estigui en un lloc visible per tot el grup. Si és possible, els i les 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'abús per no cansar massa el grup. Pot ser interessant apuntar les definicions consensuades al paperògraf o pissarra.

CONVERSA GUIADA	
Definició	Mètode de conducció del grup que, sota la forma aparent d'una tertúlia, va conduint els i les participants cap al lloc previst, a través d'un "full de ruta" en què es defineixen els punts intermedis pels quals s'ha previst que passi el grup.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre els estereotips que tenim. - Adonar-nos de les contradiccions dins del propi sistema de pensament. - Discutir i opinar sobre diferents temes.
Metodologia	
La persona formadora fa preguntes sobre una situació, una afirmació o un judici expressat per part de les persones participants i demana que defineixin els termes que utilitzen i que vagin a l'arrel de les coses. A partir de les respostes i del debat, proposa altres preguntes al grup, fent-les parlar 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/a estigui en un lloc visible per a tot el grup. Si és possible, les persones participants han de poder veure's i interactuar amb llibertat.
Observacions	És un bon mètode també per enllaçar diferents activitats i que la sessió sigui més "rodona".

7. D'informacions i conceptes:

- Mapa conceptual
- Conversa clínica

MAPA CONCEPTUAL

Definició	<ul style="list-style-type: none"> - És la representació gràfica d'un concepte que n'aporta la definició i els principals atributs i que permet la comprensió dels coneixements del o la participant, així com la relació amb altres conceptes que ja coneix. - Agrupa conceptes, paraules d'enllaç i proposicions. - 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.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Representar gràficament els principals atributs d'un concepte. - Visualitzar la representació gràfica del concepte. - Evidenciar l'aprenentatge produït.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Identificar les paraules d'enllaç significatives. Poden ser verbs, preposicions, conjuncions, adverbis... (és, es produeix quan, serveix per...). - Construir les proposicions.
Grandària del grup	Màxim 25 persones.
Durada	Una hora, aproximadament.
Organització espacial i recursos	<ul style="list-style-type: none"> - El mapa conceptual, com a mètode, pot ser construït per la persona formadora i/o pels i per les participants. - Pot ser interessant disposar de material informatiu que ajudi a reflexionar sobre el concepte. - Paper i bolígraf, o si la mida del grup ho requereix, una pissarra.
Observacions	El mapa conceptual pot ser construït amb les persones 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.

CONVERSA CLÍNICA

Definició	És una modalitat de diagnosi, un instrument que, a partir de l'observació, les preguntes del formador/a i el no judici del que diuen els i les participants (per això s'anomena clínica), intenta explorar les seves representacions mentals.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar la matriu cognitiva. - Extreure què pensem, què sabem o què imaginem sobre el concepte que es vol treballar. - Aflorar les idees prèvies sobre el concepte (R de ROA). - Elaborar el mapa conceptual inicial. - Identificar les parts conegudes, les disformes i les desconegudes d'un concepte.
Metodologia	
<p><i>Primera fase.</i> Planificació de la conversa. La persona formadora construeix el mapa conceptual que pretén transmetre als i les participants: pensa en els coneixements previs i els conceptes espontanis que poden sorgir i prepara les preguntes-estímul.</p>	
<p><i>Segona fase.</i> Conducció de la conversa. <ul style="list-style-type: none"> - Prepara un espai apte per a una conversa. - Prepara instruments de gravació per enregistrar el que diuen els i les participants. - Fa preguntes com, per exemple: Què és? Què fa? L'heu vist? Per a què serveix? Vols dir que...? </p>	
<p><i>Tercera fase.</i> Protocol de la conversa. 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	<ul style="list-style-type: none"> - Pissarra o paperògraf per apuntar el que diuen els i les participants, dispositiu per enregistrar la conversa, si és possible. - Mapa conceptual, final previst per fer-hi anotacions.
Observacions	<ul style="list-style-type: none"> - És important introduir a la tècnica, en el cas que sigui la primera experiència, i insistir que es tracta de dir el que pensem i no jutjar el que diu la resta del grup. - La conversa clínica és un mètode de diagnosi i, per tant, de "R" de ROA.

Capítol 16

L'avaluació



Tenim al cap un concepte d'avaluació centrat en el món escolar (avaluació com examen que posa el professorat). Aquest 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 feu 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. Us demanem que us hi entretingueu un parell de minuts. Escriviu almenys 12 coses. Per fer la pluja d'idees, es pot seguir la pregunta-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 senten la paraula *avaluació* pensen immediatament en un examen, en ser jutjades, i fins i tot l'associen a passar una mala estona, patir ansietat o por.

Si la persona responsable d'una empresa expressa una afirmació del tipus "hauríem d'avaluar la feina que estem fent", sovint a molts treballadors i treballadores aquesta informació els provoca un estat d'inquietud, de crítica i, a vegades, de pànic.

L'experiència escolar tendeix a condicionar 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 o la participant, la comparació dels objectius amb els resultats, etc.

No obstant, a la pràctica, la interferència del concepte escolar d'avaluació és molt forta, i convé revisar aquesta vivència i les seves característiques principals per reconèixer la seva influència en la pràctica educativa de cada persona formadora.

Imaginem una escola de les tradicionals. Intentem veure què hi ha i què hi passa:

- Pupitres en fila.
- Nois i noies distrets.
- El o la docent dalt de la tarima.
- Els i les alumnes asseguts al pupitre, en fileres.
- El o la docent parla.
- L'estudiant escolta i pren apunts.
- Si els i les alumnes parlen, sovint se'ls amenaça amb un examen o un càstig.
- De l'avaluació depèn el futur de l'alumnat.
- El o la docent sempre té raó.
- L'estudiant 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'estudiant respecte al professor o professora.

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 del vell model d'avaluació escolar es poden resumir de la manera següent:

1. **Els criteris d'avaluació són implícits:** el professorat no explica en cap moment quins són els criteris segons els quals pensa avaluar.
2. **L'alumnat té un rol passiu:** no participa ni decideix res en el procés d'avaluació però les seves conseqüències són importants per al seu futur.
3. **L'avaluació és unidireccional:** l'estudiant és l'únic objecte de l'avaluació, mentre que 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 o profes-

sora, 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 és víctima d'una espècie de bloqueig i tendeix a rendir per sota del que realment sap.

6. **Les reaccions emotives:** l'estudiant amb característiques de personalitat que no segueixen el model escolar (per exemple, infants moguts o inquiets) obté pitjors resultats que les persones més properes al model escolar.

7. **L'avaluació és ineficient:** sovint mesura característiques de l'alumnat 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 docimològic,¹ vist que la utilització a l'escola de proves vàlides i fiables és molt escassa.

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. Viu també l'avaluació com un fet puntual i no com un procés.

10. **L'aplicació del reforç negatiu:** la majoria del professorat ignora els principis relatius al reforç positiu i continua pensant que davant d'una mala nota l'estudiant 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'estudiant 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 professorat sigui definitivament i en última instància un criteri personal, la seva idea del que l'estudiant hauria de ser i del que no és.

¹ La docimologia és la ciència que estudia l'avaluació.



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 o filles, que sovint van més enllà del que infants i joves volen ser en realitat, responent a exigències de satisfacció relacionades amb la visió de la vida que tenen els 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 la persona formadora es deixa portar pels automatismes, reproduceix i perpetua el model.

16.3 A la recerca d'un model avaluatiu diferent

Quan el o la 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.

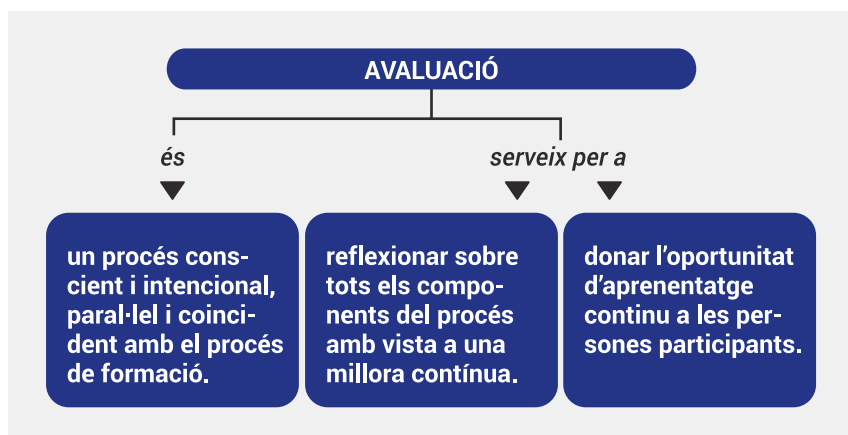
Però si parlem de formació de persones formadores el problema és més greu. Certament, elles no es poden permetre renunciar al concepte d'avaluació, i per això és inevitable lluitar contra aquesta idea prèvia provinent del model escolar i intentar eliminar-la definitivament, per substituir-la, després, pel concepte d'avaluació suggerit més endavant, el qual s'allunya de l'avaluació escolar i busca al-

tres 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 durant una acció formativa és un procés continuat de reflexió, durant tota la duració de la intervenció, una reflexió constant, un observatori permanent del que està passant, amb la intenció de promoure una millora contínua del que s'està fent.

L'avaluació contínua i formativa és un procés en què les persones participants segueixen aprenent i l'acció formativa millora amb elles.

Quan una persona s'adona que no ha entès un concepte, per exemple, i el torna a mirar, està aprenent. L'avaluació li ha servit per aprendre'l. L'avaluació és una part del procés d'aprenentatge.



16.4 Com avalua la persona formadora?

Hem vist com l'avaluació és un model que portem interioritzat i com surt 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: escriure o verbalitzar-les. És per això que us proposem fer l'exercici següent, ja que permet fer aflorar el pensament avaluatiu.

Completa les frases:

- Avalu per...
- Estic satisfet/a amb l'avaluació que faig quan...
- Avaluar bé per a mi vol dir...
- A prop meu veig moltes maneres d'avaluar, per exemple:
 -
 -
- Si hagués de definir la meva manera d'avaluar, diria que...
- Les emocions o sensacions que sento a l'hora d'avaluar són...
- M'agradaria poder avaluar...

Si llegiu les frases que acabeu d'escriure, veureu com probablement a vegades ens pot sortir el model avaluatiu escolar. Us demanem que ara responeu el qüestionari següent, que té a veure amb les vostres pràctiques avaluatives com a persones formadores. 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 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 fa abans de l'acció formativa i es refereix, per exemple, al contacte previ amb el centre per veure quines són les seves necessitats.
- b) Avaluació inicial:** es fa 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 i les destinataris.
- c) Avaluació del procés:** es fa 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 fa 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 què recorden, què els va agradar més, etc.

16.6 Objectes d'avaluació

Hem vist una classificació en funció de quan s'avalua. Ara en farem una altra en funció de l'objecte de l'avaluació, és a dir, del que avaluem.

Pel que fa a l'objecte de l'avaluació en el camp de la formació, s'ha acordat 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 Donald Kirkpatrick:

1. L'avaluació de les reaccions o... els ha agradat el que hem fet?

Mesura la satisfacció pel que fa a la sessió, la matèria, la persona formadora i els altres aspectes de la formació que convingui avaluar. Normalment aquesta avaluació es fa durant la sessió o al final per mitjà 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 de la persona responsable respecte al que s'espera de les persones participants, per tenir una referència en el moment d'analitzar els resultats dels qüestionaris. Si l'objectiu de la formació era provocar un canvi de paradigma, podem esperar que les persones participants quedin confuses i amb por, no podem esperar una satisfacció plena de totes. Si, en canvi, l'objectiu de la formació era explorar noves propostes, possiblement les persones quedin tranquil·les i satisfetes.

A vegades, si es passen moltes enquestes les persones tenen tendència a respondre d'una manera burocràtica.

2. L'avaluació dels aprenentatges o... realment què han après?

És la clàssica divisió en coneixements, habilitats i actituds. Sens dubte és molt més fàcil explorar les primeres dues variables que no pas la tercera.



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 cada participant 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.

Malcom 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 una persona formadora 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 i les usuàries un feedback que els faci participar del procés formatiu i seguir aprenent.
- 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 permet controlar els resultats de la formació abans, durant i després del procés, i també representa una reflexió contínua de l'educació per a la mobilitat segura sobre si mateixa. 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 la mateixa funció dels o les observadores 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.

Qui avalua?

- Docent
- Codocent
- Altres docents
- Pares i mares
- Mestre/a
- Discent
- Agents socials
- Ajuntament
- Cap o responsable

Però, evidentment, l'equip de persones formadores 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 persona formadora o monitora pot avaluar les seves accions, però, allà on el nombre ho permeti, també hi ha la possibilitat que una persona de l'equip que no intervingui directament en aquella acció prengui la responsabilitat de ser-ne l'avaluadora. 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, la mesura en què s'ha arribat als objectius, la metodologia emprada, si els i les participants han après, la mateixa persona formadora, 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 i les agents de l'avaluació (qui avalua) poden ser participants, docents de l'escola, persones formadores, famílies, l'administració per a la qual treballem, veïns i veïnes 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'avaluïn participants, però seria possible que les famílies 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 obliga a utilitzar registres d'observació, mentre que la satisfacció dels i les participants ens suggereix l'ús d'enquestes o de focus grup.

Tot seguit es proposa l'exemple d'un model senzill d'un pla d'avaluació: a les columnes, hi ha possibles avaluadors/ores (és a dir, *qui avalua*); a les files, 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:

EXEMPLE DE PLA D'AVALUACIÓ ANUAL					
Qui avalua?	Persona formadora	Participant	Família	Mestres	...
Què avalua?					
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/a</i> Sempre			<i>Entrevista col·lectiva no estructurada</i> Reunió al juny amb els tutors/ores	
Aprenentatge dels i les participants	<i>Test</i> Una mostra al juny	<i>Autoavaluació</i>		<i>Escala de Likert</i> Una mostra al juny	
Persones formadores		<i>Escala</i> Sempre			
Canvi de conducta			<i>Escala</i> Mostra al març		
Impacte sobre el context					<i>Entrevistes</i> Persones significatives al juny

En el nostre exemple, hem decidit que mesurarem la satisfacció per mitjà d'un qüestionari que passarem als i les participants al final de cada acció i d'un altre que passarem al professorat també al final de cada acció. 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 que aquests eren de caire actitudinal, passarem una escala d'actituds. Tot i que l'han d'omplir els i les participants, avalua la mateixa persona formadora que analitza l'escala. Aquest instrument també es passarà com els anteriors al final de cada acció formativa.

Com que hem fet canvis en la nostra metodologia, ens interessa avaluar-la i conèixer també l'opinió docent davant del canvi de mètode. L'opinió es recollirà en una reunió d'avaluació amb els tutors i les tutores 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 s'avalua mitjançant una autoavaluació al final de cada acció, en el mateix acte en què es passen els qüestionaris de satisfacció. També s'ha previst passar uns qüestionaris de coneixements (test) i d'actituds (Likert) al mes de juny a una mostra d'estudiants (una de les classes per cada centre educatiu).

Juntament amb el qüestionari de satisfacció, s'avaluen 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 i les 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 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 de les persones destinatàries	
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 d'elaboració pròpia. 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		
Encerleu 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

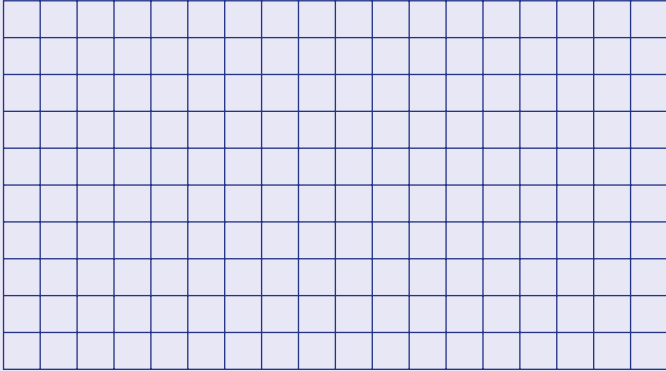
Aquest instrument permet mesurar la percepció dels i les destinataris respecte de l'acció formativa proposada d'una manera projectiva. Mesura el grau de satisfacció.

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/a...	Penso que jo com a conductor/a...
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 la persona destinatària té al final d'una acció formativa. 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.	
<p>+ Intensitat</p>  <p>- Intensitat</p>	
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 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 de les persones destinatàries a partir de la seva percepció. Recull, per tant, la percepció del o la 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

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 de les persones "silencioses".		
	6. FRENAR Ajuda les persones 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 tothom a dir el que senten.		

Aquest instrument, típic per avaluar la conducció de grups, és un registre d'observació de la conducta de la persona formadora a l'aula i el pot omplir una persona observadora, per exemple un o una companya de professió. Serveix per mesurar la capacitat de la persona formadora per conduir el grup i la seva actitud de centrar-se en la persona destinatària. En el cas que s'apliqui en una simulació, serveix per mesurar les habilitats de conducció del grup d'un o una participant.

Instrument núm. 6

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ DEL O LA 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

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				
Persona/ones formadora/ores											
17				Ha sabut dinamitzar el grup.			0	1	2	3	
18				Ha estat clara en les seves exposicions.			0	1	2	3	
19				Ha mostrat competència en els temes tractats.			0	1	2	3	
20				Ha estat receptiu/iva 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 de la persona destinatària respecte a tots els aspectes de l'acció formativa que se li ha proposat.

Capítol 17

La planificació de la formació: de les competències, a l'aula



Aquest capítol vol ser una guia per passar del repertori competencial “Competències de mobilitat segura: un model de prevenció centrat en la persona” a la programació de les activitats d’aula. Seguint els principis i la visió estratègica que les competències suggereixen, aprendrem a dissenyar objectius i a utilitzar l’esquema de programació.

17.1 On volem anar?

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’Àlicia.

–Així és igual cap a on vagis –va interrompre el Gat.

–...sempre que arribi a algun lloc –explicà l’Àlicia.

–Oh! Sempre arribaràs a algun lloc –digué el Gat–, si camines prou...¹

Potser com a participant o 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 la persona formadora com en el o la participant.

¹ Fragment d’*Alicia en el país de les meravelles*. L’autor, Lewis Carroll (1832-1898), era escriptor, poeta, fotògraf, dibuixant i matemàtic.

Si fem ús de l'exemple d'Alícia, és veritat el que diu el gat: si tenim la força de caminar molt sempre arribarem a algun lloc. Però tenim prou temps per caminar i perdre'ns? És realment allà on volem anar?



Normalment, els i les professionals de la formació tenen un temps limitat per aconseguir el màxim de resultats. Per aquest motiu és fonamental que sàpiguen exactament què volen que aconseguixin les persones participants.

La intenció és la força de l'acció

Si pensem en una situació de la nostra vida personal o professional en la qual sentíem amb intensitat què ens feia falta i on volíem arribar, és molt possible que recordem la força que aquesta voluntat ha donat a tot el que dèiem i fèiem. De la mateixa manera, moltes de les persones que admirem gairebé sempre ens donen la sensació de seguretat pel fet de tenir una idea clara i saber-la transmetre amb molta intencionalitat.

També en les representacions artístiques, la força i l'energia que sentim moltes vegades depèn del fet que el director o directora expressi una forta intenció de transmetre un missatge o una idea. En aquest cas, sortim del teatre o del cinema amb una forta impressió, amb ganes de reflexionar sobre el tema que ens ha proposat, pensant i sentint coses noves. En canvi, si l'actuació o la dansa que hem vist no tenia una intencionalitat clara, ens quedem amb la sensació confusa de no haver aprofitat el temps ni els diners.

En una obra de teatre passa una mica el mateix que a les sessions de formació. Qui dirigeix l'obra, de la mateixa manera que el formador o formadora, no té gaire temps a disposició i, en canvi, és molt important que arribi a comunicar els valors i els principis que considera rellevants.

Pensar i sentir amb claredat on volem arribar, és a dir la intenció, és fonamental per donar força a la nostra acció.

17.2 Els objectius de la programació

La detecció i l'anàlisi de necessitats permeten especificar els objectius de l'acció formativa, que es poden definir com el resultat que s'espera de les persones participants en acabar la formació.

Per tant, són els objectius els encarregats de fixar els continguts i de definir la durada, 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 o la 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 la persona 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, es pot proposar *"que la persona reflexioni sobre la necessitat de posar-se el casc cada vegada que va amb moto"*, i en aquest cas sí que es podrà verificar al final de la sessió si la reflexió s'ha produït o no.
2. L'objectiu fa referència al comportament de la persona participant i no a l'acció de la formadora. És a dir, l'objectiu no és *"explicar la importància de no conduir després d'haver begut"*, perquè aquesta acció la fa la persona formadora i no assegura cap canvi ni cap aprenentatge en el o la participant; sinó *"que la persona percebi el perill que suposa conduir després d'haver begut"*, que és una acció que es pot comprovar a l'aula.

Com veurem, els objectius es poden posar en infinitiu. Convé no oblidar que l'objectiu és el que volem que aconsegueixi la persona que assisteix a la formació. 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 les participants, no les formadores. Una manera d'evitar la possible equivocació és utilitzar la fórmula *"Que el o la participant diferenciï els conceptes de risc i perill"*. És important que l'objectiu estigui centrat en la persona que aprèn, i tant l'ús de l'infinitiu com la perífrasi *"que el o la participant"* són correctes. Per abreviar, es tendeix a escriure l'objectiu en infinitiu, però on posa *"diferenciar"* (per exemple), aconsellem llegir *"que el o la participant diferenciï"*.

3. Els objectius s'han d'expressar de forma clara i unívoca: tothom els ha d'entendre de la mateixa manera. Així, si diem "*que el o la participant conegui el valor de protegir la pròpia vida*", cada persona pot entendre una cosa diferent. És més clar per a tothom dir "*que el o la 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 o la participant conegui...*", no sabem ben bé què vol dir conèixer, però si diem "*que el o la participant compari o distingeixi...*", és més fàcil que la persona formadora 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 d'assoliment 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, però no és l'objectiu en si mateix, ja que aquest 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 actual. De la convenció de l'Associació Nord-americana de Psicologia de 1948, en surt una comissió 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 desenvolupat per autors posteriors, en general és poc utilitzat, ja que es tracta d'una conducta observable.

Dins de cada domini es poden trobar diferents nivells i 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 (annex 1). Us hi adrecem per tal de poder seguir l'exemple següent.

La primera decisió que haurem de prendre, per tant, és elegir el domini del nostre objectiu. Imaginem que en aquest cas escollim el *domini* **cognitiu**. Tot seguit haurem de veure a quina categoria ens estem referint (segona columna). Les opcions que tenim són: coneixements, comprensió, aplicació, anàlisi, síntesi i avaluació. Volem que el o la 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 se'ns 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, o que un verb de la llista sigui inadequat per a un cas concret.

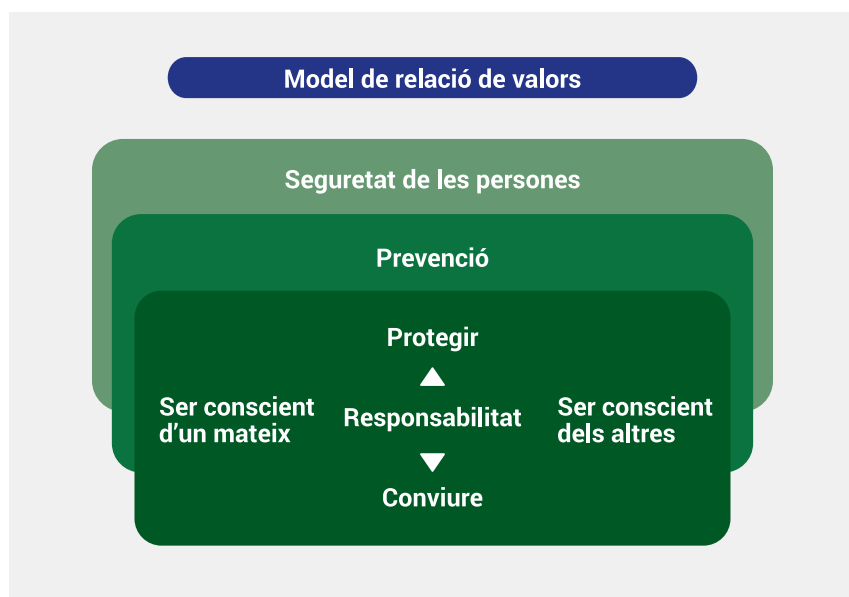
17.3 Els valors dins la planificació estratègica de l'educació per a la mobilitat segura



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 persones formadores en educació per a la mobilitat segura i sostenible (EDUMS) en general i en conjunt: "On volem arribar a Catalunya o al nostre context fent EDUMS? 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 finalitat. El segon nivell és més específic, més personal de cada formador o formadora, i té a veure amb la programació de la l'acció: "Què vull que aprenguin les persones que participen demà? Com?".

El primer nivell de planificació estratègica el trobem a la publicació **Competències de mobilitat segura: un model de prevenció centrat en la persona**, que ens indica quins són els valors que han d'orientar la nostra praxi. Tot i que ja han estat explicats al capítol 10, els recordarem per a una millor comprensió de la lectura.



Els valors, com ja sabem, ens serveixen en temps de dubte per aclarir cap a on hem d'anar. Són com una brúixola per al navegant.



Imaginem una persona a qui ofereixen una feina a l'estranger on, malauradament, no hi pot anar amb la família. Acceptar la feina representa un munt de diners i un progrés personal i professional, però vol dir també saber que mentre duri (cinc anys), no podrà compartir la vida amb la seva parella ni veurà créixer els seus fills. Acceptar la feina implica un progrés professional i la possibilitat de comprar una casa i millorar el poder adquisitiu, però vol dir també perdre's la vida de família. Renunciar a la feina vol dir escollir l'estar amb la família, però també oferir-los una vida més austera. Què és més important? Què ha d'escollir de manera que no se'n penedeixi? Com n'és d'important la parella i els fills? Com n'és d'important la feina i la satisfacció professional?

Quan la persona formadora reflexiona sobre la seva feina, ho fa d'una manera semblant...

"Després de la meva intervenció, els i les participants estaran més a prop de ser responsables, de conèixer amb els altres, de protegir i protegir-se? Ajuda realment aquesta acció formativa a la prevenció? Es notarà que ha augmentat la seguretat de les persones després d'assistir a l'acció? Sabent el que sé del grup d'assistents, és millor incidir en la consciència de les pròpies accions? O estan en un moment en què és millor centrar-se en el fet que siguin conscients de les altres persones?"

Si la resposta és "no" a algunes d'aquestes preguntes, el millor que pot fer és tornar a planificar l'activitat.

Els valors ens serveixen per aproximar-nos cap on volem anar, i també per avaluar la nostra acció formativa, passant-la pel seu filtre. Però no n'hi ha prou amb tenir clars els valors per fer una acció formativa. A l'apartat següent ho expliquem.

17.4 El filtre de les competències

Avui és un dia especial per a mi, per fi he pujat a la moto de la meva cosina. Ja sé que a molta gent els deu semblar una tonteria, però per a mi és una ocasió especial. Feia dies que m'ho havia promès. Ara ja tinc una alçada que em permet estar-hi bé, i avui m'ha vingut a buscar després de l'activitat extraescolar. La meva cosina té una moto d'aquestes grans, i la veritat és que m'agrada molt. Ella és una noia prudent, i per això m'he sentit segur des que hi he pujat. De fet des d'abans i tot, en el moment en què m'he posat el casc integral que m'ha portat. Jo anava amb la meva motxilla amb reflectors. La porto quan vaig amb bicicleta perquè se'm vegi bé, i avui també. He tractat de no distreure-la mentre conduïa, i d'acoblar-me als moviments de la moto. Malgrat anar al darrere, he tractat de parar atenció tot el camí per anticipar possibles problemes. El millor de tot ha estat que la meva cosina m'ha felicitat i m'ha dit que segur que em vindrà a buscar més vegades!

Quina competència et sembla que està més present en aquest escrit?

Competències de mobilitat segura	<ul style="list-style-type: none"> - Valoració de la seguretat, la vulnerabilitat i el risc - Atenció, interacció i adaptació a l'entorn - Gestió de les meves capacitats i els meus límits - Gestió de la influència - Gestió emocional
-----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Per un costat, hi ha “La valoració de la seguretat, la vulnerabilitat i el risc”, ja que el noi d'aquesta història valora el mal que pot patir (vulnerabilitat), la probabilitat de tenir un accident i la seguretat que hi ha en les accions viàries. De fet, si mirem la pregunta de la competència “Puc fer o puc fer-me mal?”, està clar que aquesta reflexió està en la persona que narra la història, quan parla de portar el casc i la motxilla amb reflectors.

VALORACIÓ DE LA SEGURETAT, LA VULNERABILITAT I EL RISC	
Definició	Valorar la seguretat de les accions viàries, la probabilitat d'un accident i el dany propi o aliè que se'n pot derivar.
Pregunta	Puc fer o puc fer-me mal?

La següent competència a analitzar és “Atenció, interacció i adaptació a l’entorn”.

Sembla que aquesta està present també. La persona, com diu la definició, percep i selecciona els estímuls significatius de l’entorn viari per tal d’adaptar-hi la seva conducta. Així, tracta de seguir els moviments de la moto, no distreure la conductora, etc. Si ho contrastem amb la pregunta que sintetitza la competència, “estic alerta i reaccio als canvis de l’entorn?”, la resposta serà un sí rotund.

ATENCIÓ, INTERACCIÓ I ADAPTACIÓ A L'ENTORN	
Definició	Percebre i seleccionar els estímuls significatius de l'entorn viari per tal d'adaptar-hi la meva conducta.
Pregunta	Estic alerta i reaccio als canvis de l'entorn?

El protagonista també és conscient de les seves característiques físiques, per exemple, ja té l'alçada que li permet anar en moto, el que ens apropa a la competència de gestió de les meves capacitats i els meus límits. La tercera de les preguntes d'aquesta competència (“Comestic? Què sé fer? Què puc fer?”) ens hi dona resposta.

GESTIÓ DE LES MEVES CAPACITATS EL MEUS LÍMITS	
Definició	Conèixer i valorar les meves capacitats actuals (físiques, psíquiques, psicofísiques, recursos, habilitats, etc.) Per afrontar les situacions que el trànsit em planteja.
Pregunta	Comestic? Què sé fer? Què puc fer?

“La gestió de la influència”, en canvi, no la veiem tant en aquest relat. No parla d'altres persones, i hi ha un acord amb la seva cosina de comportar-se així. La persona decideix, però sense pressió externa.

GESTIÓ DE LA INFLUÈNCIA	
Definició	Reconèixer i valorar la influència mútua entre les persones (influència, pressió de grup, cultural) prioritzant la seguretat.
Pregunta	Decideixo veritablement jo?

“La gestió emocional” tampoc intervé gaire en aquesta història. Si bé és veritat que la persona reconeix l'emoció que té, aquesta no té conseqüències de cara a la seguretat viària.

GESTIÓ EMOCIONAL	
Definició	Reconèixer l'emoció que sento, acceptar-la i sospesar les conseqüències que l'emoció té sobre la seguretat de la meua mobilitat.
Pregunta	Què sento i quines conseqüències té?

Hem vist que, de les cinc competències, tres les podem trobar en aquesta situació i dues no són tan evidents. De les tres en destaca alguna? Si ens hi fixem, "Atenció, interacció i adaptació a l'entorn" és la més present.

Quan planifiquem, seleccionem aquella o aquelles competències que estan més implicades en la conducta que volem generar. En aquest cas, és segur que treballarem la relativa a l'atenció, però és probable que també escollim treballar "La valoració de la seguretat, la vulnerabilitat i el risc".

17.5 Del rol en la mobilitat i els nivells als exemples de conducta

Ja hem dit que la finalitat de la mobilitat és moure'ns d'una manera segura, eficient i sostenible. Quan ens movem, ho fem a vegades com a vianants, d'altres com a passatgers/eres i a vegades com a conductors/ores. De cara a fer les competències més concretes, per a cada un dels nivells d'una competència hem escollit exemples de conductes d'aquests tres rols: vianant, passatger/a i conductor/a.

	Vianant	Passatger	Conductor
Principiant			
Principiant avançat			
Competent			
Expert			

Si us fixeu en la història del noi de la moto, es tracta d'algú que tenia el rol de passatger. Probablement, si s'hagués tractat de la persona que conduïa, haurien sortit altres competències.

Com dèiem al capítol 10, hem utilitzat el símil dels colors de les pistes d'esquí per fer referència als diferents nivells de les competències. Així, el color verd, la pista més fàcil, correspon al nivell principiant i la pista de color blau correspon a aquelles persones que ja en saben una mica més, al nivell de principiant avançat. La pista vermella correspon al nivell competent. En aquest cas el grau de dificultat és considerable, però una persona que esquia sovint l'hauria de poder baixar. La pista més difícil està marcada amb el color negre. Correspon al nivell expert, on no tothom pot arribar.



Podríem mirar ara al document “Competències de mobilitat segura: un model de prevenció centrat en la persona”, concretament la competència “Atenció, interacció i adaptació a l’entorn”, al nivell de principiant avançat i al rol de passatger/a. Allà trobarem exemples representatius de la conducta, però no són ni molt menys exhaustius. O sigui que en podem descriure de similars, inspirant-nos en els que hi ha escrits.

ATENCIÓ, INTERACCIÓ I ADAPTACIÓ A L'ENTORN**Principiant
avançat****Mantinc un nivell d'atenció constant flotant en la meva mobilitat, percebent, atenent, captant i interpretant els principals estímuls per mantenir un nivell de seguretat adequat.**

La clau d'aquest nivell competencial és aconseguir una atenció flotant, present en totes i cada una de les accions de mobilitat, on el noi/a manté el nivell d'atenció necessari a l'acció que està desenvolupant durant tot el desenvolupament de l'acció.

INDICADOR**Identifico i presto atenció a les característiques que poden hipotetitzar una situació de risc.****EXEMPLES DE CONDUCTA**

Si vaig caminant per la vorera i trobo un obstacle (obres, grans grups de gent...) que m'obliga a baixar al carrer busco el moment i el lloc adequat per fer-ho.

En zones d'obres, vigilo especialment.

Mantinc el meu estat d'alerta encara que estigui en una zona de vianants.

Vigilo especialment si he de travessar un carrer i no hi ha pas de vianants ni semàfor.



Si vaig amb moto, vigilo especialment a les zones virades o de ferm irregular, així com a les sortides dels semàfors.



Quan veig una pilota al carrer, extremo les precaucions per si darrere hi va un nen.

Si fa fred i condueixo per una carretera a l'obaga, vigilo per si hi ha gel.

En el nostre cas hi trobarem el següent:

"Si vaig amb moto, vigilo especialment a les zones virades o de ferm irregular, així com a les sortides del semàfor".

Com podem observar, té molt a veure amb el cas que definíem abans. Sembla que anem pel bon camí per fer la nostra programació.

17.6 Els continguts a treballar

Després de cada nivell de competència, se'ns proposa uns continguts a treballar a l'aula, que es reparteixen en informacions i conceptes, habilitats i actituds i valors.

D'entre tots ells, podríem seleccionar-ne, per exemple, els tipus d'atenció, el captar els missatges pels nostres sentits i la prudència.

SUGGERIMENT DE CONTINGUTS A TREBALLAR	
Informacions i conceptes	<ul style="list-style-type: none"> - La norma no com una imposició sinó com un acord social de convivència i principi a seguir per al benefici mutu. - Elements que incideixen en la seguretat viària. - Normes i senyals bàsics per a conductors. - Tipus d'atenció: flotant vs. selectiva.
Habilitats	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitat d'observació que consisteix a aprendre a captar, percebre i reconèixer tots els missatges rebuts pels nostres sentits. - Identificació i valoració de diversos estímuls simultàniament i ser capaç de reaccionar-hi ràpidament. - Identificació dels senyals bàsics dirigits a conductors. - Utilització de l'atenció flotant, que té a veure amb l'anàlisi global de la situació.
Actituds i valors	<ul style="list-style-type: none"> - Respecte. - Autonomia. - Prudència. - Acceptació de la norma com a consens social.

Recordem que es tracta de suggeriments, que nosaltres, amb la nostra experiència i a partir de les necessitats dels i les participants, podem ampliar i canviar al nostre gust. Amb això ja tindríem molt d'avançat per crear la nostra programació.

17.7 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...

Tot això ho fem des d'un esquema, perquè la intenció d'una programació és sintetitzar tot el que farem durant l'acció formativa.

D'esquemes de programació n'hi ha de diferents, encara que, en el fons, tots comparteixen alguns elements:

- Contenen els objectius.
- Es defineixen els mètodes i es descriuen les activitats.
- Es controla el temps.
- S'assenyalen els recursos que es necessiten per tal de desenvolupar l'activitat.

L'esquema de programació pot correspondre a una sessió o a un conjunt de sessions que anomenem unitat didàctica, ja que treballen un problema o una temàtica comuna. Un curs serà per tant l'agrupació de diferents unitats didàctiques. Posem un exemple del món acadèmic per entendre-ho millor.

Imaginem un curs que es fa sobre la història mundial. La paraula curs, en l'àmbit formal és sinònima de matèria o assignatura. Aquest curs estarà dividit en unitats didàctiques tals com "L'Imperi Romà", "L'Imperi Grec", etc. Dins de la unitat didàctica de l'Imperi Romà, potser hi haurà una sessió que parli de Juli Cèsar, una altra de Neró, etc. A cada una d'aquestes sessions hi haurà diferents activitats fetes amb una metodologia determinada, en un temps, amb uns recursos, etc.

Però també podria haver-hi un altre curs d'història romana que tingués unitats didàctiques com l'exèrcit romà, les religions, l'arquitectura, la ciutat romana o la literatura romana, i on la unitat didàctica de la literatura romana tingués sessions sobre el teatre llatí, l'èpica llatina, la lírica, l'oratorària, la poesia, la sàtira, etc.

L'esquema de programació que proposem seguir és una pauta comuna als formadors i les formadores que treballen a Catalunya i en altres territoris. Utilitzar el mateix esquema facilita molt l'intercanvi de programacions entre les persones que formen i permet adoptar un llenguatge comú.

La programació sencera es compon de:

1) Una portada amb les informacions principals relatives al problema, que inclou el títol de la unitat didàctica, l'anàlisi del problema, a qui va dirigida, les competències i nivells implicats, els continguts de les competències i els objectius generals de la programació.

2) El full resum de la unitat didàctica és on es defineix l'articulació de les activitats

i els temps de realització. Assenyala si hi ha avaluació prèvia i/o diferida, el quadre d'avaluació, el nombre de sessions, i per a cada sessió:

- L'objectiu general de la sessió
- Per a la fase "R", el mètode, el nom de l'activitat i el temps.
- Per a la fase "O", el mètode, el nom de l'activitat i el temps.
- Per a la fase "A", el mètode, el nom de l'activitat i el temps.

El quadre d'avaluació inclou el qui, el què, el com i el quan s'avalua i amb quin instrument.

3) Les fitxes d'activitat van numerades en funció del número de la sessió i l'ordre de l'activitat, de tal manera que la fitxa 3.2 representaria la segona activitat (és a dir una "O") de la tercera sessió.

Cada fitxa inclou:

- **Títol** de la fitxa i **número** d'ordre.
- Si és una "R", una "O" o una "A".
- La **durada**.
- El **mètode**, que pot ser un cas, una conversa clínica, una simulació, un joc de rol, un joc... En el cas que s'utilitzi a l'activitat més d'un mètode, cal marcar-ho.
- L'**objectiu** de l'activitat.
- El **desenvolupament** de l'activitat.
- **Conclusions** a què s'ha d'arribar
- Els **recursos** a utilitzar.
- Els **annexos**, si n'hi ha.

4) Les fitxes d'avaluació, per no confondre-les amb les fitxes d'activitat, van ordenades amb una lletra: A, B, C..., i així successivament.

Cada fitxa inclou:

- **Lletra** d'ordre.
- El **tram d'avaluació**: prèvia, inicial, procés, final i/o diferida.
- El **nivell d'avaluació**: de les reaccions, de l'aprenentatge, dels comportaments i dels resultats.
- La **durada**.
- El **mètode**, que pot ser dinàmiques de grup, estadístiques, entrevista personal, simulacions, qüestionari o escala...
- Un espai on es pot descriure el **desenvolupament** de l'avaluació.
- Els **recursos** a utilitzar.
- Els **annexos**, si n'hi ha.

1) Una portada

Títol de la unitat didàctica:

Anàlisi del problema:

Dirigit a:

Competències implicades:

Competència	Nivell			
Gestió emocional	Principiant	P. Avançat	Competent	Expert
Gestió de la influència	Principiant	P. Avançat	Competent	Expert
Gestió de les meves capacitats i els meus límits	Principiant	P. Avançat	Competent	Expert
Atenció, interacció i adaptació a l'entorn	Principiant	P. Avançat	Competent	Expert
Valoració de la seguretat, la vulnerabilitat i el risc	Principiant	P. Avançat	Competent	Expert

Continguts per competències:

Nom competència:		Nivell:
Informacions i conceptes	Habilitats	Actituds i valors
Nom competència:		Nivell:
Informacions i conceptes	Habilitats	Actituds i valors

Objectius generals de la programació:

2) El full resum

ESQUEMA GENERAL DE LA UNITAT DIDÀCTICA

Avaluació prèvia	Mètode: (fitxa avaluació x)				
Sessió 1:	Objectiu de la sessió				
	R	Mètode (fitxa x)	"Nom de l'activitat"	TP	TA
	O	Mètode (fitxa x)	"Nom de l'activitat"	TP	TA
	A	Mètode (fitxa x)	"Nom de l'activitat"	TP	TA
Sessió 2:	Objectiu de la sessió				
	R	Mètode (fitxa x)	"Nom de l'activitat"	TP	TA
	O	Mètode (fitxa x)	"Nom de l'activitat"	TP	TA
	A	Mètode (fitxa x)	"Nom de l'activitat"	TP	TA
Sessió 3:	Objectiu de la sessió				
	R	Mètode (fitxa x)	"Nom de l'activitat"	TP	TA
	O	Mètode (fitxa x)	"Nom de l'activitat"	TP	TA
	A	Mètode (fitxa x)	"Nom de l'activitat"	TP	TA
Avaluació d'ferida	Mètode: (fitxa avaluació x)				

QUADRE D'AVALUACIÓ

Qui	Què	Com	Quan	Fitxa d'avaluació

3) Les fitxes d'activitat

FITXA ACTIVITAT 1.1

TÍTOL DE L' ACTIVITAT:

Formació: R O A (C) D 45'

Mètode:

Cas /Autocas	Exercici	Rol playing
Conv. clínica/Mapa conc.	Joc/Exercici analògic	Simulació
Debat	Pluja d'idees	Treball en petit grup
Demostració	Phillips 6.6	Xiuxiueig (2-3 pax)
Dilema	Qüestionari/escala	

Mètode de recolzament:

Conversa guiada	Discussió de grup	Posada en comú

Objectiu de l'activitat:

Desenvolupament de l'activitat:

Conclusions a les que han d'arribar les persones participants al final de l'activitat:

Recursos:

Annexos:

4) Les fitxes d'avaluació

FITXA D'AVALUACIÓ A

Tram avaluació: Prèvia Inicial Final Diferida

Nivell avaluació:

Avaluació de les reaccions o de la satisfacció	<input type="checkbox"/>
Avaluació de l'aprenentatge	<input type="checkbox"/>
Avaluació dels comportaments o la conducta	<input type="checkbox"/>
Avaluació dels resultats o de l'impacte	<input type="checkbox"/>

Durada:

Mètode:

Dinàmiques de grup	<input type="checkbox"/>	Entrevista personal	<input type="checkbox"/>	Entrevista col·lectiva	<input type="checkbox"/>
Estadístiques	<input type="checkbox"/>	Observació del territori	<input type="checkbox"/>	Qüestionari/Escala	<input type="checkbox"/>
Simulacions/Jocs rol	<input type="checkbox"/>	Test projectiu	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Desenvolupament de l'avaluació:

Recursos:

Annexos:

Fitxa 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 dels dilemes, els instruments d'avaluació, les instruccions per a la correcció, etc.

Per a cada fitxa cal indicar el títol de l'activitat (inventat), per a quina fase del ROA i la durada 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 en un o una 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 les conclusions a les quals ha d'arribar el grup i els recursos que necessitem per no oblidar-nos de res. 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 n'hi ha prou amb explicar com funciona el joc, com es formen els equips, qui guanya, etc., sinó que, sobretot, cal explicar quina reflexió es proposarà al final i quina transferència es busca que facin els i les participants. Per exemple, s'ha d'indicar que preguntarem què els ha semblat, si veuen alguna possible comparació amb la seva vida real i amb el trànsit, quines conclusions poden extreure, en què canviarà el seu comportament, etc.

Tractem de fer ara un exemple de cada document. Recordem el cas on un noi volia pujar en moto amb la seva cosina. Imaginem que és representatiu d'un col·lectiu i que abans de pujar a la moto li podem fer una sessió formativa.

Hem inclòs només la competència més present, ja que hem decidit que amb una sessió de dues hores n'hi ha prou per treballar aquest aspecte.

Al final, hem decidit ampliar una mica els continguts a treballar.

La primera pàgina de la programació podria quedar així:

Títol de la unitat didàctica:

Anar en moto d'acompanyant.

Anàlisi del problema:

Les persones joves que no tenen experiència ni com a conductores ni com a passatgeres en moto tendeixen a tenir el mateix comportament que quan van en turisme. És per això que es proposa aquesta unitat didàctica.

Dirigit a:

Joves de 12 a 14 anys

Competències implicades:

Competència	Nivell			
Valoració de la seguretat, la vulnerabilitat i el risc	Principiant	P. avançat	Competent	Expert
Atenció, interacció i adaptació a l'entorn	Principiant	P. avançat	Competent	Expert
Gestió de les meves capacitats i els meus límits	Principiant	P. avançat	Competent	Expert
Gestió de la influència	Principiant	P. avançat	Competent	Expert
Gestió emocional	Principiant	P. avançat	Competent	Expert

Continguts per competències:

Nom competència: Atenció, interacció i adaptació a l'entorn		Nivell: P. avançat
Informacions i conceptes	Habilitats	Actituds i valors
<ul style="list-style-type: none"> • Elements que incideixen en la seguretat viària. • Normes i senyals bàsics per a conductors/ores. • Tipus d'atenció: flotant vs. selectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitat d'observació que consisteix a aprendre a captar, percebre i reconèixer tots els missatges rebuts pels nostres sentits. • Utilització de l'atenció flotant que té a veure amb l'anàlisi global de la situació 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia. • Prudència.

Objectius generals de la programació:

Discutir i identificar els comportaments segurs com a passatger/a en una moto.

La segona pàgina, on s'ofereix l'esquema de la unitat didàctica, podria quedar com segueix:

ESQUEMA GENERAL DE LA UNITAT DIDÀCTICA				
Avaluació prèvia		Mètode: fitxa avaluació A		
Sessió 1:	Objectiu de la sessió: Discutir i identificar els comportaments segurs com a passatger/a en una moto			
	R	Mètode: dilema moral	La cursa	TP: 30 TA: 30
	O	Mètode: cas amb suport video + discussió de grup	Anant en moto	TP: 30 TA: 60
	A	Mètode: <ul style="list-style-type: none"> • Poster + treball en petits grups • Posada en comú • Mètode: 	Quines coses et semblen importants per anar de passatger/a en moto?	TP: 60 TA: 120
QUADRE D'AVALUACIÓ				
Cui	Què	Com	Quan	Fitxa d'avaluació
Docent	Comportament alumnat	Observació directa	Entrada i sortida de l'escola durant 2 setmanes	Fitxa A
Participant	Satisfacció	Qüestionari	Al final de la sessió	Fitxa B

Com hi ha només una sessió, l'objectiu de la sessió coincideix amb el de la unitat didàctica. La "R" és un dilema moral sobre si pujar o no a una moto. Dura 30 minuts.

Li segueix la "O", un cas en suport vídeo que permet als i les participants adonar-se de quins problemes pot suposar un comportament no adequat com a passatger/a. A la visió del cas, li succeeix una discussió de grup. Reservem per a aquesta activitat 30 minuts, el que vol dir que portarem 60 minuts de temps acumulat (T.A.).

Finalment, la "A" està dirigida a fer que els quedin els comportaments segurs clars. Per fer-ho, es proposa l'elaboració d'un pòster en petits grups més la posterior posada en comú. L'activitat dura 60 minuts (temps parcial), i al final es marquen els 120 minuts, el temps acumulat o total de la sessió.

Hem decidit utilitzar dos instruments avaluatius. Un, de previ (és a dir, d'abans de començar la formació), consisteix en una observació a l'entrada i sortida de l'institut durant dues setmanes, per saber si van en moto, en bici, en patinet, i quins comportaments de risc es poden veure. L'altre, és un qüestionari avaluatiu final que omplen els i les participants sobre la seva satisfacció de la sessió.

ANNEX 1

Guia pràctica per a la compilació dels objectius didàctics a partir de la classificació de Bloom

CAMP COGNITIU	
Coneixements	
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, se-riar, 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
Comprensió	
Transferència o traducció	Transferir, traduir, expressar amb paraules pròpies, exemplificar, il·lustrar, desxifrar, preparar, representar, exposar, reformular
Interpretació	Interpretar, reorganitzar, diferenciar, reordenar, recordar, reestruc-turar, expressar, explicar, demostrar, extreure, distingir, formular
Extrapolació	Estimar, inferir, induir, concloure, predir, diferenciar, determinar, ex-trapolar, interpolar, ampliar, completar, apreciar, omplir
Aplicació	
Aplicació	Aplicar, generalitzar, escollir, organitzar, desenvolupar, relacio-nar, 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, organit-zar, 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, escollir, combinar, no refusar, obrir-se, acceptar
Atenció selectiva	Seleccionar, respondre, dirigir l'atenció cap a, 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, abstroure, comparar, descobrir, aclarir, adherir-se, alterar, ordenar, identificar, generalitzar
D'un sistema de valors	Formular, relacionar, organitzar, definir, sintetitzar, fer un balanç
Caracterització	Discriminar, influir, ser considerat/ada, 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
	Demostrar	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	
	Extrapolar	Extreure	Expressar per escrit
F	Formar	Formular	
G	Generalitzar	Generar	
I	Identificar	Il·lustrar	Induir
	Inferir	Interpolar	Interpretar
J	Jutjar		
M	Modificar	Moure	
O	Organitzar	Originar	Omplir
	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	

CAMP AFECTIU - ACTITUDINAL			
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 cap a	Discriminar
	Discutir	Discutir a favor de	Distingir
D	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	
LI	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/ada	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 les famílies i busca la col·laboració amb el professorat. 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.

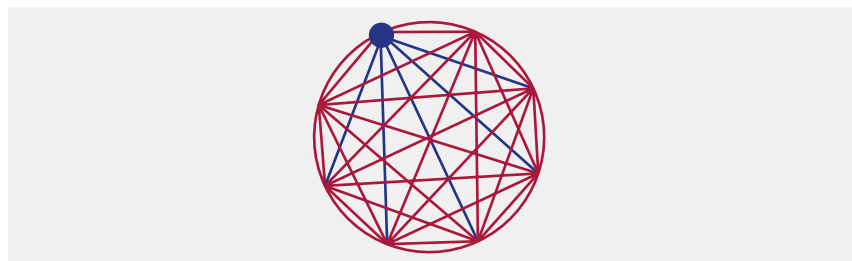
En Pol, abans, deia que feia educació viària, però ara prefereix anomenar allò que fa *mobilitat segura*. Ell entén que la mobilitat segura és la manera que té de fer educació viària. Per tal de decidir quins són els continguts que treballa en cada edat i cada col·lectiu, en Pol parteix d'un document, publicat pel Servei Català de Trànsit, que s'anomena *Competències de mobilitat segura: un model de prevenció centrat en la persona*. Aquest document permet a en Pol crear un currículum per a totes les edats (contínuum educatiu) estructurat en funció de cinc competències, tres rols i quatre nivells.

Nom de la competència	Definició	Pregunta - resum
Valoració de la seguretat, la vulnerabilitat i el risc	Valorar la seguretat de les accions viàries, la probabilitat d'un accident i el dany propi o aliè que se'n pot derivar.	Puc fer o puc fer-me mal?
Atenció, interacció i adaptació a l'entorn	Percebre i seleccionar els estímuls significatius de l'entorn viari per tal d'adaptar-hi la meua conducta.	Estic alerta i reaccio als canvis de l'entorn?
Gestió de les meves capacitats i els meus límits	Conèixer i valorar les meves capacitats actuals (físiques, psíquiques, psicofísiques, recursos, habilitats, etc.) per afrontar les situacions que el trànsit em planteja.	Com estic? Què sé fer? Què puc fer?
Gestió de la influència	Reconèixer i valorar la influència mútua entre les persones (influència, pressió de grup, cultural) prioritzant la seguretat.	Decideixo veritablement jo?
Gestió emocional	Reconèixer l'emoció que sento, acceptar-la i sopesar les conseqüències que l'emoció té sobre la seguretat de la meua mobilitat.	Què sento i quines conseqüències té?

	Vianant	Passatger	Conductor
Principiant			
Principiant avançat			
Competent			
Expert			

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 ha 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 li interessa més sentir-se realitzada fent el que fa (Maslow) i sentir que està duent a terme un projecte de canvi (assoliment de David C. Mc Clelland), que no pas un bon horari o més status.

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 i les nenes 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 la tensió del moment i sent com el seu cor batega 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 tothom pugui expressar el seu punt de vista lliurement. Del que es tracta en aquell moment és de fer que expressin les seves idees prèvies al voltant del tema, i que això s'anomena la fase de la R del ROA. Després hi haurà una segona fase, diu, on el que es vol és generar noves experiències i una tercera on les persones participants portaran allò après a la pròpia realitat. L'Àlicia es queda meravellada davant de la participació del grup i del fet que en Pol, més que explicar, el que fa és fer que tothom parli.



Quan surten del centre escolar, en Pol i l'Àlicia comenten l'experiència. L'Àlicia està sorpresa de totes les alternatives que hi ha a l'explicació magistral, 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 modificar 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 per a una mobilitat més segura i sostenible. El que passa és que moltes vegades les persones ja sabem el que hem de fer, però no ho volem fer, o ens sembla que no val la pena fer-ho. Per això cal ajudar a desplaçar aquestes actituds cap a una major consciència del risc que prenem i fem prendre als altres. Per ajudar a desplaçar les actituds, explica en Pol, és especialment important que el i la participant es senti lliure de dir el que pensa i el que sent, que no percebi judici per part de la persona formadora. Quan estem a càrrec de la for-

mació, a través de les activitats hem de generar noves experiències que permetin obtenir punts de vista diferents sobre el que pensa. De tal manera que les noves experiències serveixin per augmentar els arguments a favor d'una conducta segura i es minimitzin aquells a favor de seguir la conducta de risc. Aquest procés, explica en Pol, és més fàcil si es fa en grup.



En la conversa, l'Àlícia s'adona de la importància que té que les persones vulguem canviar lliurement, i de com ens tanquem quan algú ens vol imposar el seu punt de vista. 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 hi estem d'acord, i que tot canvi genera resistència. Si fem pressió sobre la conducta d'algú, però no aconseguim canviar les seves idees sobre la mobilitat en 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 una pilota de platja quan l'enfonsem en l'aigua.

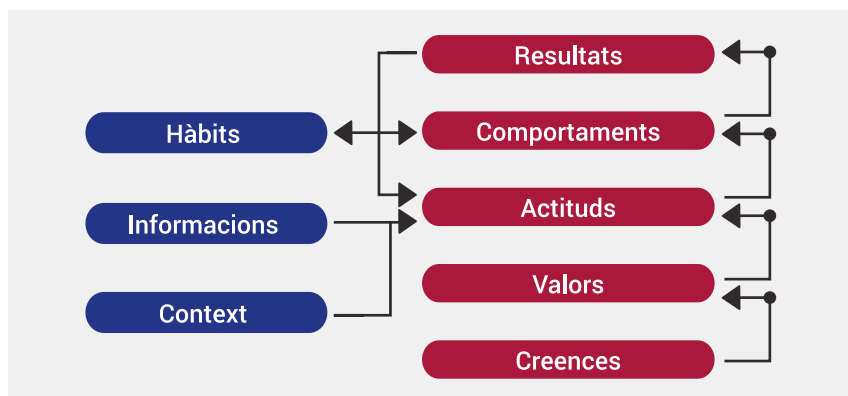
Per canviar una decisió cal...



Mentre xerren, han pujat al cotxe. L'Àlícia seu al seient del conductor i en Pol, al copilot. Han deixat el material que han utilitzat al darrere del cotxe, i tots dos, mentre segueixen 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 són actes automàtics, que ha fet sense pensar. 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 la persona estigui convençuda que això és bo per a ella, que ho vulgui fer.

L'Àlícia encén una cigarreta en un semàfor. L'habitacle del vehicle es va omplint de fum. En Pol obre la finestra per deixar-lo sortir. Espera que sigui l'Àlícia que s'adoni que a ell li molesta, però l'Àlícia 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 tus 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 pugui 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'enfadar-se, perquè si s'aguanta massa, probablement li sortirà una resposta agressiva. Comunicar no és pas fàcil i suposa posar-se en el lloc de l'altra persona, 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 desitja. I pensa si realment la feina que fa en Pol, i que ara comença a fer ella, té sentit o no. De fet, fem moltes coses per tal d'ajudar que les persones canviïn, 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 influïnt en les altres persones, que el que fem genera realment canvis.

- Que... com ho sabem? –diu en Pol–. Doncs és fàcil: avaluant.

- Ah! Aleshores es fa 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 eren intrascendents per a la vida.

- I per què penses així? Per què et senties així?

- Doncs perquè és el que vaig viure a l'escola...

- Aquesta és justament la resposta, Àlícia. Hem de fugir d'un model d'escola clàssica,

de bancs en filera, on el que diu el o la docent és l'únic que val, i hem d'ajudar la gent a pensar. Però perquè això tingui resultat, calen diverses condicions. La primera és que fem una bona planificació didàctica, que tinguem molt clar què és el que volem aconseguir (quins són els objectius pedagògics) i de quina manera ho volem aconseguir (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 té la nostra formació.

- 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.

EXEMPLE DE PLA D'AVALUACIÓ ANUAL					
Qui avalua?	Persona formadora	Participant	Família	Mestres	...
Què avalua?					
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/a</i> Sempre			<i>Entrevista col·lectiva no estructurada</i> Reunió al juny amb els tutors/ores	
Aprenentatge dels i les participants	<i>Test</i> Una mostra al juny	<i>Autoavaluació</i>		<i>Escala de Likert</i> Una mostra al juny	
Persones formadores		<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 i educadores viaris i gent interessada en el tema, vam fer un projecte de recerca-acció. Vam estar prop d'un any tractant de donar-li la volta al model que teníem abans, aclarint quins eren els valors que havien d'orientar la nostra acció, analitzant i classificant les causes dels accidents, aprenent com funciona el cervell, etc. fins que vam decidir que l'enfocament correcte era un enfocament competencial, en positiu. Això ens va permetre definir cinc competències, amb diferents nivells, i amb tres rols diferenciats (vianant, passatger, conductor). Les competències van des de la valoració de la seguretat, la vulnerabilitat i el risc fins a l'atenció, interacció i adaptació a l'entorn, passant per la gestió de la influència, la gestió emocional i la gestió de les meves capacitats i els meus límits.

- Doncs sembla molt difícil tot plegat!

- Al contrari! En haver-nos posat d'acord en això, ens ha simplificat la vida, ja que utilitzem aquest document per programar. És, per dir-ho així, la nostra planificació estratègica. Aquesta guia la compartim, i, per tant, la major part d'educadors i educadores per a la mobilitat segura de Catalunya fem servir el mateix esquema de programació.

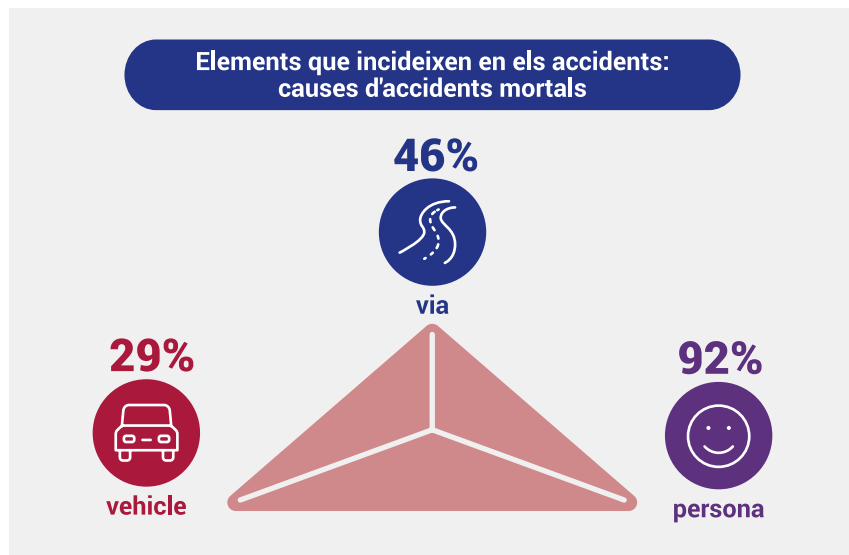
Mentre en Pol diu això, l'Àlicia ha de frenar de cop. Un adolescent ha sortit de la porta del darrere d'un vehicle, pel costat contrari de la vorera, amb uns paquets a la mà i els cascs de música posats. El noi ni s'assabenta del perill, tanca la porta del cotxe i es dirigeix cap a l'altre costat del carrer amb tota naturalitat. Com que veu que el cotxe on van l'Àlicia i en Pol està aturat enmig del carrer, travessa fent una correguda. Segueixen conduint, després de l'esglai, i durant una estona el silenci s'apodera del vehicle. Mentre aparquen, l'Àlicia 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?

L'Àlicia 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 i companyes de treball s'animen a discutir sobre les causes dels accidents. Hi ha qui diu que la gent té accidents perquè no respecta les normes. Altres, pensen 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 distingeix 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, i és la persona la responsable de més del 90% del total.



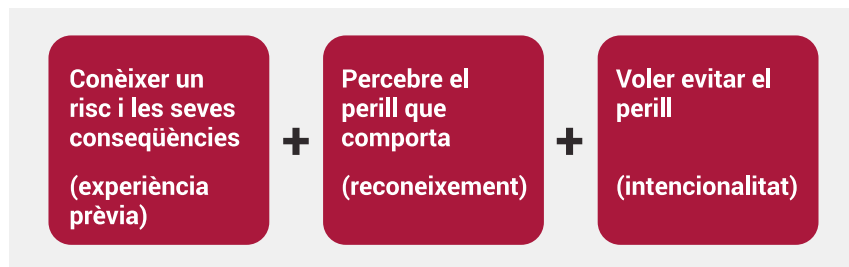
Algú comenta que si hi ha hagut un accident és perquè s'ha assumit més risc del compte. Una altra persona afirma que no depèn només del perill que hi hagi, sinó també de la vulnerabilitat, i que una situació, a igualtat de perill, tindrà més risc si qui la viu és més vulnerable: la caiguda d'una persona gran probablement tindrà pitjors conseqüències que la d'un adult més jove. Tothom va dient la seva. Hi ha qui diu que el que passa és que ens costa calcular els temps i les distàncies. També 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 aturem al semàfor mentre la gent passa, ho vivim com una pèrdua. Algú més diu 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, una altra afirma que el risc que prenem té a veure amb el que fa la resta de la gent, i si es considera com a justa o no aquella acció. Hi ha qui

diu que no tothom es deixa influir igual. També es comenta el fet 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 què podem fer 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 són suficients. 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. Si una de les tres coses no hi és, aleshores no es dona la prevenció.



El problema és diagnosticar per què la gent no fa l'acte de prevenir. No el fa per desconeixement del perill i de la vulnerabilitat pròpia o de les altres persones? No ho fa perquè no percep el perill? O no ho fa perquè no el vol evitar? És a dir, escull el perill en lloc d'alguna altra cosa que li sabria més greu perdre o perquè pensa que així pot aconseguir alguna cosa més?

Tothom es queda 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 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. I també cal que el perill es pugui evitar, que hi hagin les

condicions necessàries. A vegades, per exemple, preferim córrer un risc per evitar una situació desagradable, com quan un o una adolescent decideix anar sense casc per no quedar malament davant de la seva colla, o escollim córrer un risc per tal d'aconseguir una cosa que desitgem (per exemple, l'admiració dels altres o un estalvi de temps).

Després de l'explicació d'en Pol, la discussió segueix animada. En Pol i l'Àlícia marxen cap al despatx a fer una entrevista amb la directora d'un centre educatiu de la localitat.

La directora 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'Àlícia, 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 va fer l'alumnat del centre, el professorat i les famílies al voltant de les programacions. La majoria dels comentaris són gratificants, i parlen de l'interès de les sessions, de la implicació de la persona formadora, que encara es segueix parlant d'aquell dilema que se'ls va plantejar... En Pol accepta amb un somriure els comentaris que aporta la directora, 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.

L'Àlícia veu com en Pol treu uns esquemes, els posa sobre la taula i es dirigeix cap a ella. Abans que aquesta digui res, li diu:

- Sí, sempre utilitzem el mateix esquema de programació. És aquest esquema que et deia que compartim tots els monitors i monitores. Com veuràs, hi ha una primera pàgina de caire general, on hi ha les competències, els objectius generals, a qui va destinat, etc. Una segona pàgina on hi ha un esquema general de la unitat didàctica i, després, una fitxa per a cada activitat, on hi ha marcat el tipus d'avaluació, si escau, quin és el mètode que s'utilitza, una explicació de l'activitat pas a pas...

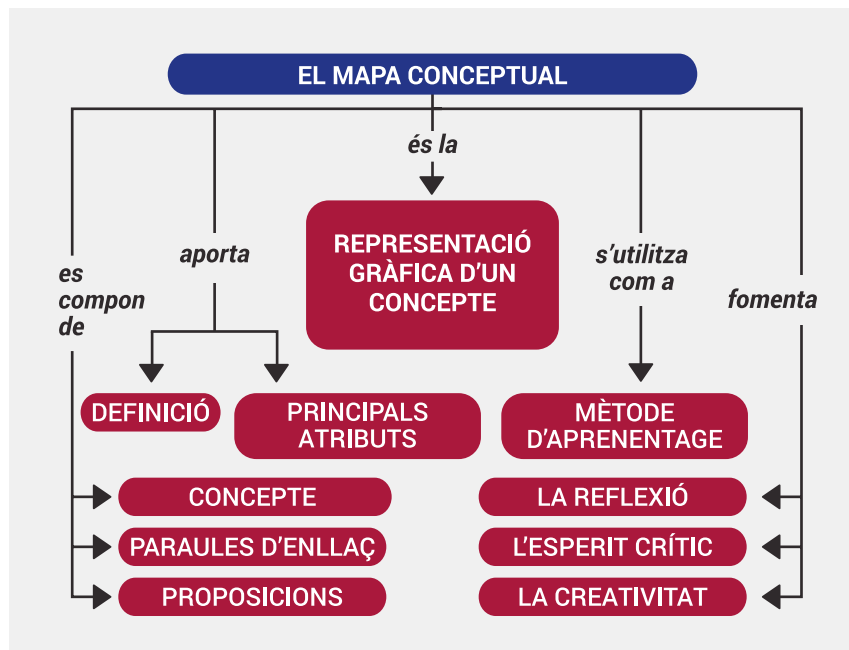
ESQUEMA GENERAL DE LA UNITAT DIDÀCTICA					
Avaluació prèvia		Mètode: fitxa avaluació A			
Sessió 1:	Objectiu de la sessió: Discutir i identificar els comportaments segurs com a passatger/a en una moto				
	R	Mètode: dilema moral	La cursa	TP: 30	TA: 30
	O	Mètode: cas amb suport vídeo + discussió de grup	Anant en moto	TP: 30	TA: 60
	A	Mètode: <ul style="list-style-type: none"> • Pòster + treball en petits grups • Posada en comú • Mètode: 	Quines ocasions semblen importants per anar de passatger/a en moto?	TP: 60	TA: 120
QUADRE D'AVALUACIÓ					
Qui	Què	Com	Quan	Fitxa d'avaluació	
Docent	Comportament alumnet	Observació directe	Entrada i sortida de l'escola durant 2 setmanes	Fitxa A	
Participant	Satisfacció	Qüestionari	Al final de la sessió	Fitxa B	

- 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'Alicia.

- L'altra cosa és el fet que tots els mètodes estan centrats en el o la participant, per tal que siguin els nois i les noies els protagonistes reals, 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 sovint que l'alumnat té coses al cap. La conversa clínica –diu, dirigint se a l'Àlicia– és un mètode associat al mapa conceptual i que, tot i fer determinades preguntes, permet saber què és el que saben els i les 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 prèviament.



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), auditiu (la música, la discussió de grup, l'explicació del o la docent) i de moviment (jocs, espais on es puguin 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 i les 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 de fomentar 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'Àlícia, 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'Àlícia s'ha distret, mirant la programació d'en Pol, les avaluacions, les competències sobre la taula... Veu penjats a la paret diferents records i diferents fotografies d'activitats a l'aula i al pati, de cursos de formació de persones formadores, de congressos i jornades. Veu als prestatges manuals, jocs... i altres recursos que utilitza en Pol, còpies de programacions d'altres territoris, etc. S'atura a les competències i les fulleja, tractant d'esbrinar com es fan servir. L'Àlícia torna a fixar-se en la conversa entre en Pol i la directora. La reunió acaba amb tot un plegat de propostes d'intervenció que afecten les famílies, el professorat, l'alumnat i el transport escolar.

Quan la directora marxa, en Pol i l'Àlícia es queden sols al despatx. En Pol li pregunta com ho porta de moment i l'Àlícia expressa el seu desconeixement al voltant de tot plegat:

- Però, realment, hi ha tants accidents com dieu? Ha augmentat el nombre de conductes incíviques?

- És que..., saps, Àlícia?, encara estem en la fase en què ens preocupen sobretot el nombre de persones mortes que hi ha al nostre país. Afortunadament, va baixant, però encara és massa alt...

- Sí, però respecte a Europa, no estem tan malament, no?

- Doncs mira, tot i que en termes comparatius Catalunya està entre els països europeus amb menys mortalitat, encara ens queda molt camí per recórrer i 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 de les competències va per aquí, el que pretén exactament és això, oferir unes "ulleres" per analitzar els problemes de mobilitat des de la perspectiva del factor humà.

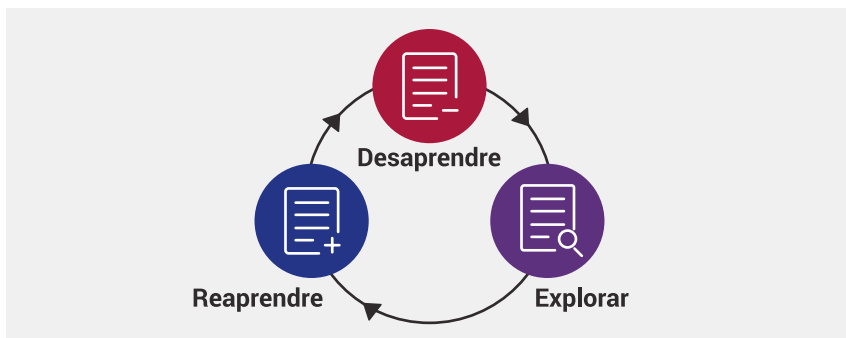
- I quines són, doncs, aquestes competències? Ja me les has esmentat abans però en vull saber més.

- Doncs en són cinc. Quan prenem una decisió viària, hi pot haver-hi fins a cinc competències que poden fer que la nostra decisió sigui segura.

- Sí, m'havies parlat de la "Valoració de la seguretat, la vulnerabilitat i el risc".

- Una de les més clares és aquesta. Ens toca valorar la seguretat de les accions viàries, veure si podem patir un accident...

- Sí, i també adonar-nos de si podem fer mal a altres persones!
- És veritat, Pol! També n'hi havia una altra relacionada amb l'atenció...
- Sí, "Atenció, interacció i adaptació a l'entorn."
- Quins noms més enrevessats! I per què no només "Atenció"?
- Perquè l'atenció, si no està focalitzada, encarada a adaptar-te a l'entorn i a interactuar-hi, no serveix de gaire. La cosa és que, quan hi hagi canvis a l'entorn, jo estigui alerta.
- Això! I que vegi si soc capaç de fer alguna cosa! O això és més aviat la "Gestió de les meves capacitats i els meus límits?"
- Ei! Ara l'has encertada! He de saber com estic per dintre per poder afrontar els reptes del trànsit. Si no em trobo bé, o si això és molt difícil per a mi, i ho faig, suposarà un increment de risc innecessari.
- És clar! -diu l'Àlícia-, com estic per dintre, també a nivell emocional, seria la competència de "Gestió emocional".
- Molt bé! Només et queda una competència, que té a veure també amb el món intern, però es refereix més a com influim i ens deixem influir per les altres persones i el context.
- Sí, això, la "Gestió de la influència!"
- Encertada!
- Ja... Però canviar no és tan fàcil, oi? 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, a no esperar el verd, i això suposa un esforç considerable, perquè ens surt, com deies, el pilot automàtic.

- 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, seguint aquestes pautes, ens és més fàcil ajudar la gent a canviar.

- Sí senyora! Això mateix!

- I així, jo mateixa, he de desaprendre a ser academicista, per apropar-me més a un perfil de formadora humanista o crític.

- Exacte!

- I per això passes aquests qüestionaris al principi, per veure per on pots atacar primer i per tractar que les persones participants descongelin el seu punt de vista.

- És així. Per això, al principi passem moltes vegades les escales d'actitud i també les passem algunes vegades al final, perquè els i les 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 una societat més segura i sostenible, i això passa per reduir el nombre de persones mortes i ferides greus.

- 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 assegurar-nos, en la mesura del possible, que els i les 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 i avaluable, tothom ha d'entendre el mateix. Pot ser que dues persones no entenguin "frenar a temps" de la mateixa manera, per exemple!

- I sempre fan referència a conductes els objectius?

Els objectius

- Indiquem el que volem aconseguir
- Referits al participant
- Clars
- Observables
- Unívocs
- Assolibles

The infographic features a dark blue header with the title 'Els objectius'. Below it, a red rounded rectangle contains a list of six criteria for setting objectives. To the right of the text is a graphic of a target with concentric circles in shades of red and pink, centered on a white circle.

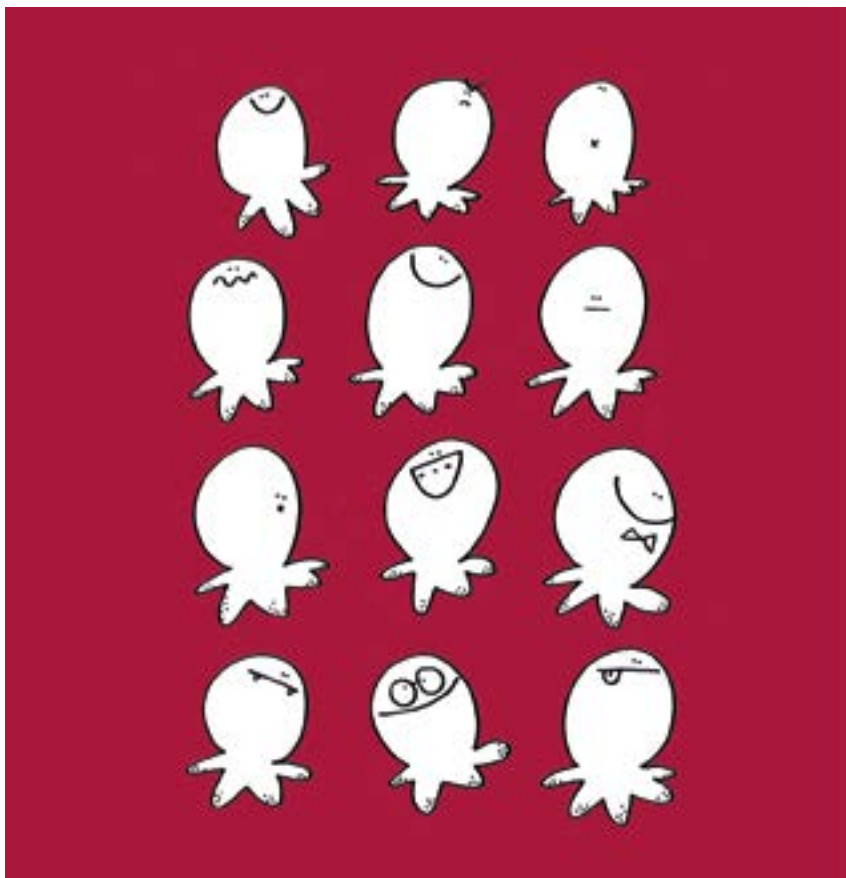
- Fan referència al que sabem (coneixements), al que sabem fer (habilitats) o al que sabem ser o estar (actituds). De fet, definir els objectius, saber exactament a quines conclusions vols que vagin a parar és de les coses més difícils de la pedagogia i de l'educació per a la mobilitat segura i sostenible.

- I, Pol, cap a on va això?

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 fets per nens i nenes 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 i companyes de viatge en això del pas de l'educació viària a la mobilitat segura.

Finalment, exclama:

- Sé que ens queda molta feina per fer, Àlícia, i que a vegades no es reconeix prou, la feina feta. Sovint, ens podem sentir a les nostres organitzacions més fora de lloc que un pop en un garatge, però sé també que cada vegada en som més, treballem millor i amb més condicions. Cada cop, hi ha més col·lectius i més persones implicades en això de la mobilitat segura i sostenible: associacions de veïns i veïnes, policies locals, mossos d'esquadra, professionals de les autoescoles, professorat, associacions de famílies, i fins i tot alguna associació d'educadors i educadores viàries que lluita a casa nostra per la mobilitat segura. Cada vegada més, la societat està sensibilitzada per la prevenció. El més important, Àlícia, és que, sigui on sigui que anem, el futur de la mobilitat segura el construïm entre tots i totes!



Bibliografia

- ADLER, R.B.; TOWNE, N. (1991). **Communication et interactions**. Montréal: Vigot.
- AGUILAR KUBLI, E. (1993). **Domina la autoestima**. México: Árbol 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 al. (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.; GALLEGRO, D.; HONEY, P. (1994). **Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora**. Bilbao: Mensajero.
- ALONSO, F. et al. (2006). **Emociones y conducción. Teoría y fundamentos**. Madrid: Cuadernos de Reflexión Attitudes.
- 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.
- BARTON, R.A. (2012). **Embodied cognitive evolution and the cerebellum**. Philos. Trans. R.Soc.Lond. BBiol.Sci. 367, 2097-2107. doi:10.1098/rstb. 2012.0112
- BARTON, R.A., HARVEY, P.H. (2000). **Mosaic evolution of brain structure in mammals**. Nature 405, 1055-1058. doi:10.1038/35016580.

- 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.
- BISQUERRA, R. (2009). **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid, Ed. Síntesis.
- BLANCHET, A.; TROGNON, A. (1996). **La psicología de los grupos**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- BLOOM, B. S. et al. (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.
- BUENO, D. (2017). **Neurociència per a educadors: Tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil**. Barcelona, Rosa Sensat.
- 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.
- CARROLL L. (2017). **Alicia en el país de las maravillas**. Barcelona: Ed. Alma.
- CARTWRIGHT, D.; ZANDER, A. (1971). **Dinámica de grupo: Investigación y teoría**. México: Editorial Trillas.
- CORTADA DE KOHAN, N. (2004). **Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes**. Buenos Aires: Ed. Lugar.
- 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.

COVEY, S.R. (2015). **Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva**. España: Ed. Booket.

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. Microfiches. 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/cog-niconduc.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 Congrès 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/SegCiudadana/Jornades/09-06_Francesc_Esteban.pdf.

ESTEBAN, F.; DI BARTOLOMEO, L. (2002). "El profesional de la formación". A PINE-DA, 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: Kairós, 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.
- GRINDER, J; BANDLER, R. (2007). **De sapos a príncipes: Transcripción del seminario de los creadores de la PNL** (3a ed.) Madrid: Gaia Ediciones.
- 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.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée De Brouwer, Biblioteca de Psicología.
- KÜBLER-ROSS, E.; KESSLER, D. (2016). *Sobre el duelo y el dolor*. España: Ed. Luciérnaga
- LEWIN, K. (1961). *Principi di psicologia topologica*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- LEWIS, M. D. (2005a). *Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling* (target article). Behavioral and Brain Sciences, 28, 169–194.
- 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.
- MACLEAN, P.D. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. New York: Ed. Plenum.
- MASSA, R. (1992). *La clínica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- MCCLELLAND, DAVID C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Ed. Narcea.
- 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.
- MORRISH, J. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca, Anaya.

- MUCCHIELLI, R. (1977). *La dinámica de los grupos*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- NOVAK, J.D. (1997). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza editorial.
- 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.
- PARVIZI, J. (2009). *Corticocentric myopia: old bias in new cognitive sciences*. Trends Cogn. Sci. 13, 354–359. doi:10.1016/j.tics.2009.04.008
- 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.
- PIAGET, J. (2018). *Seis estudios de psicología*. España: Ed. SIGLO XXI.
- PLUTCHIK, R. (2003). *Emotions and Life: Perspectives from psychology, biology and evolution*. Washington, American Psychological Association.
- QUAGLINO, G.P. (1979). *La valutazione dei risultati della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- QUAGLINO, G.P. (1985). *Fare formazione*. Bologna: Il Mulino.
- RAMOS MARTÍN, J.M. (2006). *Evaluación del estilo cognitivo «Dependencia/independencia de campo» en el contexto de los problemas de ansiedad*. Rev. Clínica y Salud, vol.17 nº.1 abr./may.2006. Madrid
- REEVE, J. (1994). *Motivación y Emoción*. (1a ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- RODRÍGUEZ DEL CERRO, M.C. (2017). *El cerebro afectivo*. Barcelona, Plataforma editorial.
- 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.
- ROSENBERG, M.B (2017). Comunicación no violenta. *Un lenguaje de vida: Herramientas que cambian la vida para mantener relaciones sanas*. Barcelona: Editorial Acanto S.A.

RUSSELL, J. A. (1980). **A circumplex model of affect**. Journal of Personality and Social Psychology, 39(6), 1161-1178. <http://doi.org/10.1037/h0077714>

SASTRE VILARRASA, G.; AMORIN, V. (2003). "Moralidad, sentimientos y educación" a **Educar**, 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.

SCHARGEL, F.P. (1996). **Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total**. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.

SCOTT, C.D.; JAFFE, D.T. (1998). **Cómo manejar los cambios personales: orientándolos en forma positiva y productiva**. Serie 50 m. México: Grupo Editorial Iberoamericana.

SENLE, A. (1999). **Lidere grupos de éxito: herramientas para la dirección de equipos en las organizaciones**. Barcelona: Gestión 2000.

SERRANOS GARCIA, 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. (2005). **Programar des de la GEMS II**. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

SERVEI CATALÀ DE TRÀNSIT. (2011). **Programar des de la GEMS III**. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

SERVEI CATALÀ DE TRÀNSIT. (2014). **Competències de mobilitat segura: un model de prevenció centrat en la persona**. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

SERVEI CATALÀ DE TRÀNSIT. (2021). **Anuari estadístic d'accidents de trànsit a Catalunya. Any 2020**. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

SERVEI CATALÀ DE TRÀNSIT (2021-2030). **Pacte Nacional per a la Mobilitat Segura i Sostenible**. Barcelona. Generalitat de Catalunya.

SHAW, M. (1994). **Dinámica de grupos: psicología de la conducta de los pequeños grupos**. Barcelona: Herder.

SOLER, J.; CONANGLA, M.M. (2005). **Tu mateix! Relats d'ecologia emocional**. 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/articu-los/homeostasis.htm>.

TERMCAT, CENTRE DE TERMINOLOGIA. (2007). **Diccionari de seguretat viària** [en línia]. Barcelona: TERMCAT, Centre de Terminologia, cop. (Diccionaris en Línia) <<https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/25>>

VALDERRAMA, B. (2010). **Motivación inteligente**. España: Prentice Hall.

VIGOTSKY, L. (2012). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. España, Ed. Austral.

VIALLET, F.; MAISSONEUVE, P. (1981). **80 fiches d'évaluation**. Paris: Les Éditions d'organisation.

WALLSTO, KA; WALLSTON, BS; DEVELLIS, R. **Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales**. (1978) *Health Educ Monogr*. Spring;6(2):160-70. doi: 10.1177/109019817800600107. PMID: 689890

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. (1971). **Pragmatica della comunicazione umana**. Roma: Astrolabio.

WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.H.; FISCH, R. (2003). **Cambio. Formación y solución de los problemas humanos**. España, Ed. Cegal.

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>).

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global status report on road safety 2018**. Recuperat el 8 d'agost 2021 a: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/276462/9789241565684-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ZIMBARDO, P.G; EBBESEN E.B.; MASLACH, C (1982). **Influencia sobre las actitudes y modificación de conducta: Introducción al método, la teoría y las aplicaciones del control social y el poder personal**. México, Fondo Educativo Interamericano.



Generalitat de Catalunya
**Departament
d'Interior**



servei català de

Trànsit