



Universitat de Girona

LA PARTICIPACIÓ SOCIAL DELS ADOLESCENTS EN EL CONTEXT ESCOLAR I EL SEU BENESTAR PERSONAL: ESTUDI PSICOSOCIAL D'UNA EXPERIÈNCIA PARTICIPATIVA

Dolors NAVARRO I POU

Dipòsit legal: GI-1555-2011

<http://hdl.handle.net/1xxxxxx>

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei [TDX](#) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio [TDR](#) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the [TDX](#) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Universitat de Girona

TESI DOCTORAL

La participació social dels adolescents en el context escolar i el
seu benestar personal: Estudi psicosocial d'una experiència
participativa

Tesi doctoral realitzada per: Dolors Navarro i Pou

2011

Programa de doctorat "Psicologia i Qualitat de Vida"

Dirigida per: Dr. Ferran Casas i Dra. Mònica González

Memòria presentada per optar al títol de doctora per la Universitat de Girona

Agraïments

Escriure aquesta pàgina d'agraïments, no és redactar una altra pàgina de la tesi, sinó que implica estar al final d'un període important de la meua vida. També implica, en el meu cas, fer una revisió de la trajectòria que han seguit els esdeveniments al llarg d'aquests darrers anys, tant a nivell personal, com de les persones que m'han acompanyat en un moment o altre d'aquest camí. Vull agrair a tots ells el suport i l'ajut que m'han donat, sense els que, de ben segur, no hauria pogut assolir aquest projecte.

Una de les primeres persones que vaig conèixer, durant el primer any de doctorat, va ser la Montse Fresquet. Ella em va ajudar a aterrar a la Universitat després de divuit anys d'haver deixat el món universitari. Hem compartit, des d'aleshores, a vegades des de més a prop, a vegades des de més lluny, el procés de l'elaboració de les nostres tesis, i els alts-i-baixos que suposa.

Em sento afortunada d'haver tingut directors de la talla del Dr. Ferran Casas i la Dra. Mònica González. A ells els vull agrair l'orientació i el guiatge que m'han donat en la realització d'aquest treball. Els debats que hem mantingut, el temps dedicat a reflexionar conjuntament sobre aquest treball, les observacions que m'han transmès i les modificacions suggerides entorn a la seva elaboració i enfocament, m'han servit d'estímul i inspiració per la realització d'aquesta tesi. També els vull agrair la confiança que han dipositat en mi i l'oportunitat d'integrar-me a l'ERIDIQV.

Entrar a l'equip, ha suposat, a més d'aprendre a investigar, viure el què significa veritablement el treball en equip. Amb la Dra. Sara Malo, la Dra. Carme Montserrat, la Cristina Figuer, la Irma, en Jaime, la Cristina Vaqué i la Leticia, hem compartit les meves alegries i il·lusions d'aquest projecte i m'han ajudat a superar les pors, dubtes i limitacions que han anat sorgint al llarg de tot el procés. A partir de la meua experiència dins l'equip, puc dir que la realització de la tesi és un treball individual, sí, però no solitari. La capacitat professional de l'equip, i també el seu capital humà, han fet que hagi pogut superar els obstacles que s'han anat presentant.

Les persones que són les autèntiques protagonistes d'aquest treball i que han fet possible la seva realització són tots els participants d'aquest estudi. Als nois i noies, professors i professores i pares i mares, vull agrair-los la seva col·laboració i el temps que han dedicat a comentar les

seves opinions i experiències. Les seves aportacions han estat molt enriquidores, i són un gran exemple del què significa implicar-se en les coses que un creu.

També vull agrair al Departament de Joventut l'haver cregut oportú becar-me amb l'ajut FJOVE, per poder realitzar la tesi doctoral. Altrament, agraeixo a la Dra. M^a Eugènia Gras, la Dra. Maria Aymerich i les meves companyes de Departament, Natàlia, Anna, Judith i Nicole, per haver compartit amb elles xerrades i experiències molt interessants.

A les meves amigues Anna, Montse i Mariona que, tot i la distància, m'han donat ànims i coratge en els moments que més ho necessitava. També a la Nuri per ajudar-me a dissenyar, amb el seu talent creatiu, la portada d'aquest treball.

Per últim, vull dedicar aquesta tesi al meu home i al meu fill. A ells, els vull agrair el fet d'estar al meu costat en els moments bons i en els més difícils, la seva paciència i tolerància. Però, també, els vull demanar perdó per haver-los pres tant de temps. La decisió de realitzar una tesi, no és únicament personal, sinó que també és un assumpte familiar. La inversió de temps, concentració i energia que suposa un projecte d'aquest tipus, afecta a la persona que la fa, però també als qui l'envolten. És per això, que sento un deute de gratitud amb ells: per acceptar-ho, comprendre-ho i respectar-ho.

*Un dia, quan el meu fill tenia sis anys, va definir la tesi com
"un treball infinit que fa la mama".
Avui, amb un somriure a la boca li puc dir:
la mama ja l'ha acabat.*

Gràcies a tots.

Nota: Per a què la lectura i la pròpia redacció no esdevingui feixuga amb dobles formes, quan usem els termes nens, nois, adolescents, professors, pares, fills o germans, ens referim a individus d'ambdós sexes, llevat que en el text s'hi especifiqui puntualment diferències de gènere.

Índex abreujat

Resum	17
Presentació	19
PART I. FONAMENTACIÓ TEÒRICA	23
CAPÍTOL 1. EL BENESTAR PERSONAL DELS ADOLESCENTS	25
1.1. Recorregut històric i conceptual de l'estudi del benestar personal	27
1.1.1. Antecedents de l'estudi del benestar personal: El canvi social positiu (i intencional)	27
1.1.2. Formulacions incloses en la revisió de Diener 1984 (teories explicatives del benestar personal)	30
1.1.3. Formulacions posteriors	34
1.2. Tradicions en l'estudi del benestar	38
1.2.1. Tradició hedònica i benestar subjectiu	38
1.2.2. Eudemonia i benestar psicològic	43
1.2.3. El debat hedònic versus eudemònic	51
1.2.4. Altres aportacions a l'estudi del benestar	52
1.3. La psicologia positiva: un intent aglutinador	54
1.3.1. Antecedents de la psicologia positiva	55
1.3.2. L'estudi del benestar en el marc de la psicologia positiva	55
1.4. La recerca del benestar personal en l'adolescència	58
1.4.1. Debats metodològics en l'estudi de la perspectiva dels infants i adolescents	58
1.4.2. Revisions de recerques sobre benestar en la infància i adolescència	68
1.4.3. Resultats de recerques: correlats del benestar personal en l'adolescència	72
1.4.4. L'infant com a investigador: un debat epistemològic	81
1.5. Consideracions finals	85
CAPÍTOL 2: LA PARTICIPACIÓ SOCIAL A L'ADOLESCÈNCIA: IMPLICACIONS EN EL CONTEXT ESCOLAR	89
2.1. Aproximacions a la participació social	92
2.1.1. La participació social des de la perspectiva psicosocial	92
2.1.2. La participació social com a dret dels infants i adolescents: El naixement d'una perspectiva interdisciplinària	101
2.1.3. Referents des de la pedagogia i la psicologia educativa	107
2.2. Referents conceptuals de la participació social dels infants i adolescents	109
2.2.1. Definició de participació social	109
2.2.2. Tipologies de la participació social	111
2.2.3. De la participació al protagonisme infantil	116
2.2.4. El paper de l'adult en la participació social i el protagonisme infantil	118
2.2.5. Contextos de participació de la infància i adolescència	121
2.2.6. Condicions/requisits d' idoneïtat per a una participació social sigui real i efectiva	123
2.3. La participació en els centres d'Educació Secundària Obligatòria	127
2.3.1. Articulació de l'educació formal i la participació social	127
2.3.2. La participació en els centres d'ensenyament secundari	131
2.3.3. Estratègies per garantir i impulsar la participació social als centres d'educació secundària a Catalunya	137
2.3.4. La participació social en dos contextos dels centres d'Educació Secundària	144
2.4. Consideracions finals	156

CAPÍTOL 3. RELACIÓ ENTRE EL BENESTAR PERSONAL I LA PARTICIPACIÓ DELS ADOLESCENTS EN ELS CENTRES DE SECUNDÀRIA	159
3.1. Benestar personal i participació social	162
3.1.1. Benestar i "ser particip" en activitats valorades pel propi actor	162
3.1.2. Benestar i participació social: la perspectiva d'Alkire (2002)	166
3.2. Benestar i participació social dels adolescents	182
3.2.1. Participació social i desenvolupament dels adolescents	182
3.2.2. Participació social i potenciació (empowerment) dels adolescents	194
3.2.3. Aspectes de la participació social que poden disminuir el benestar personal	197
3.3. Benestar personal i participació social dels adolescents en els centres d'Educació Secundària Obligatoria	199
3.3.1. Potenciació des de la participació social dels adolescents en l'àmbit escolar	200
3.3.2. La relació entre els adolescents i els adults per a la potenciació i participació social dels nois i noies en l'àmbit educatiu: un canvi de paradigma	204
3.3.3. Benestar personal des de la participació social en dos contextos educatius concrets: el Consell Escolar i el Projecte de Mediació entre Iguals	208
3.4. Consideracions finals	213
PARTII. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA	215
CAPÍTOL 4. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA	217
4.1. Antecedents i plantejament de la recerca	219
4.2. Objectius de la recerca	221
4.3. Fase I: quantitativa	223
4.3.1. Mètode	223
4.3.2. Anàlisi de dades	230
4.4. Fase II: qualitativa	230
4.4.1. Mètode	230
4.4.2. Anàlisi de la informació	250
4.5. Articulació de l'anàlisi de dades	253
CAPÍTOL 5. RESULTATS	257
5.1. Resultats de la fase quantitativa	259
5.1.1. Benestar personal i variables psicosocials relacionades amb aquest constructe	259
5.1.2. Variables de participació social	270
5.1.3. Relació entre el benestar personal i la participació social	276
5.2. Resultats de la fase qualitativa	295
5.2.1. El Consell Escolar	295
5.2.2. El projecte de mediació entre iguals	327
PARTIII. DISCUSSIÓ I CONSIDERACIONS FINALS	424
CAPÍTOL 6. DISCUSSIÓ	426
6.1. Les autoavaluacions que els adolescents fan sobre diferents constructes psicosocials relacionats amb el seu benestar personal i argumentacions en relació a la seva definició i els factors que l'influeixen	428
6.1.1. Dades quantitatives sobre el benestar personal dels adolescents	428

6.1.2. Dades qualitatives sobre el benestar personal dels adolescents: definició i factors que l'influeixen	430
6.1.3. Articulació entre les dades quantitatives i qualitatives sobre el benestar personal	433
6.2. Participació social als centres d'Educació Secundària Obligatòria: Motivacions i possibilitats de participació dels adolescents	436
6.2.1. Dades quantitatives sobre la participació social a l'institut	436
6.2.2. Dades qualitatives sobre la participació social a l'institut	438
6.2.3. Articulació entre les dades quantitatives i qualitatives de participació social	441
6.3. El Consell Escolar: el grau de coneixement per part dels estudiants de l'institut i context de participació social dels estudiants	443
6.3.1. Descripció del Consell Escolar: composició i funcionament	444
6.3.2. Tasca dels representants dels estudiants al Consell Escolar	446
6.3.3. Participació dels representants dels estudiants en el Consell Escolar.	448
6.3.4. Síntesi de la discussió dels resultats del context del Consell Escolar	450
6.4. El projecte de mediació entre iguals: anàlisi de l'experiència participativa dels adolescents vinculada amb el seu benestar personal	452
6.4.1. Reconstrucció històrica de la implantació del Projecte de Mediació entre Iguals	452
6.4.2. El Projecte de mediació entre iguals des de la perspectiva dels participants en l'estudi	457
6.4.3. Aspectes clau en relació a la participació de les adolescents en el Projecte de Mediació entre Iguals i el seu impacte en el benestar personal	461
6.4.4. Síntesi de la discussió dels resultats del Projecte de Mediació entre Iguals	464
6.5. La participació social i el benestar personal en els adolescents: Argumentacions sobre la seva relació	466
6.5.1. Dades quantitatives sobre la participació social i el benestar personal	467
6.5.2. Dades qualitatives sobre la participació social i el benestar personal	470
6.5.3. Articulació entre les dades quantitatives i qualitatives sobre el benestar personal i la participació social	473
CAPÍTOL 7. CONSIDERACIONS FINALS	477
CAPÍTOL 8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	487
ANNEXES	521

Índex detallat

Resum	17
Presentació	19
PART I. FONAMENTACIÓ TEÒRICA	23
CAPÍTOL 1. EL BENESTAR PERSONAL DELS ADOLESCENTS	25
1.1. Recorregut històric i conceptual de l'estudi del benestar personal	27
1.1.1. Antecedents de l'estudi del benestar personal: El canvi social positiu (i intencional)	27
1.1.2. Formulacions incloses en la revisió de Diener 1984 (teories explicatives del benestar personal)	30
1.1.3. Formulacions posteriors	34
1.1.3.1. La Teoria de les Discrepàncies Múltiples (Michalos)	35
1.1.3.2. La teoria de l'Homeostasi del benestar personal (Cummins)	36
1.2. Tradicions en l'estudi del benestar	38
1.2.1. Tradició hedònica i benestar subjectiu	38
1.2.1.1. Recorregut històric en l'estudi hedònic del benestar	38
1.2.1.2. Components del benestar subjectiu	40
1.2.2. Eudemonia i benestar psicològic	43
1.2.2.1. Conceptualització del benestar psicològic	43
1.2.2.2. Principals teories i models explicatius del benestar psicològic	44
1.2.3. El debat hedònic versus eudemònic	51
1.2.4. Altres aportacions a l'estudi del benestar	52
1.3. La psicologia positiva: un intent aglutinador	54
1.3.1. Antecedents de la psicologia positiva	55
1.3.2. L'estudi del benestar en el marc de la psicologia positiva	55
1.4. La recerca del benestar personal en l'adolescència	58
1.4.1. Debats metodològics en l'estudi de la perspectiva dels infants i adolescents	58
1.4.2. Revisions de recerques sobre benestar en la infància i adolescència	68
1.4.2.1. Revisions de recerques sobre conceptes afins a benestar	69
1.4.2.2. Revisions de recerques sobre indicadors de benestar en la infància	71
1.4.3. Resultats de recerques: correlats del benestar personal en l'adolescència	72
1.4.3.1. Variables demogràfiques	73
1.4.3.2. Variables psicològiques	75
1.4.3.3. Variables escolars, aprenentatges i activitats extracurriculars estructurades	79
1.4.4. L'infant com a investigador: un debat epistemològic	81
1.5. Consideracions finals	85

CAPÍTOL 2: LA PARTICIPACIÓ SOCIAL A L'ADOLESCÈNCIA: IMPLICACIONS EN EL CONTEXT ESCOLAR	89
2.1. Aproximacions a la participació social	92
2.1.1. <i>La participació social des de la perspectiva psicosocial</i>	92
2.1.1.1. <i>La tradició de la psicologia comunitària</i>	92
2.1.1.2. <i>La tradició de l'estudi del benestar i la qualitat de vida</i>	97
2.1.1.3. <i>La psicologia social de la infància: perspectiva històrica i representacions socials</i>	99
2.1.2. <i>La participació social com a dret dels infants i adolescents: El naixement d'una perspectiva interdisciplinària</i>	101
2.1.2.1. <i>La participació a partir de la Convenció dels Drets dels Infants</i>	101
2.1.2.2. <i>Programes d'intervenció amb un enfocament de drets</i>	105
2.1.3. <i>Referents des de la pedagogia i la psicologia educativa</i>	107
2.2. Referents conceptuals de la participació social dels infants i adolescents	109
2.2.1. <i>Definició de participació social</i>	109
2.2.2. <i>Tipologies de la participació social</i>	111
2.2.3. <i>De la participació al protagonisme infantil</i>	116
2.2.4. <i>El paper de l'adult en la participació social i el protagonisme infantil</i>	118
2.2.5. <i>Contextos de participació de la infància i adolescència</i>	121
2.2.6. <i>Condicions/requisits d'idoneïtat per a una participació social sigui real i efectiva</i>	123
2.3. La participació en els centres d'Educació Secundària Obligatoria	127
2.3.1. <i>Articulació de l'educació formal i la participació social</i>	127
2.3.2. <i>La participació en els centres d'ensenyament secundari</i>	131
2.3.2.1. <i>Models globals d'escola participativa</i>	131
2.3.2.2. <i>Espais de participació en els centres educatius</i>	133
2.3.3. <i>Estratègies per garantir i impulsar la participació social als centres d'educació secundària a Catalunya</i>	137
2.3.3.1. <i>Marc normatiu de la participació dels adolescents als centres de secundària</i>	137
2.3.3.2. <i>Programa pilot per fomentar la participació en els centres de secundària: Delegats i delegades en 3D</i>	142
2.3.4. <i>La participació social en dos contextos dels centres d'Educació Secundària</i>	144
2.3.4.1. <i>El Consell Escolar</i>	144
2.3.4.2. <i>La mediació escolar entre iguals com a experiència de participació social</i>	147
2.3.4.2.1. <i>Contextualització dels programes de mediació entre iguals</i>	148
2.3.4.2.2. <i>Programa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: La Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari</i>	151
2.4. Consideracions finals	156

CAPÍTOL 3. RELACIÓ ENTRE EL BENESTAR PERSONAL I LA PARTICIPACIÓ DELS ADOLESCENTS EN ELS CENTRES DE SECUNDÀRIA	159
3.2. Benestar personal i participació social	162
3.1.1. Benestar i “ser partícip” en activitats valorades pel propi actor	162
3.1.2. Benestar i participació social: la perspectiva d'Alkire (2002)	166
3.1.2.1. La triada benestar-agència-potenciació	166
3.1.2.2. La capacitat d'agència	168
3.1.2.2.1. L'autonomia com aspecte de l'agència humana	169
3.1.2.2.2. La participació com a aspecte de l'agència humana (Max-Neef et al., 1986)	171
3.1.2.3. El concepte de potenciació (empowerment)	174
3.1.2.3.1. El concepte de potenciació relacionat amb l'agència humana	174
3.1.2.3.2. La participació social com instrument de la potenciació relacionat amb l'agència	179
3.2. Benestar i participació social dels adolescents	182
3.2.1. Participació social i desenvolupament dels adolescents	182
3.2.1.1. La participació social potencia el desenvolupament personal i social dels adolescents	183
3.2.1.2. Desenvolupament de capacitats participatives	185
3.2.1.2. 1. Desenvolupament de la identitat, l'autoconcepte, l'autoestima i l'autonomia	186
3.2.1.2. 2. Desenvolupament social i moral	190
3.2.2. Participació social i potenciació (empowerment) dels adolescents	194
3.2.3. Aspectes de la participació social que poden disminuir el benestar personal	197
3.3. Benestar personal i participació social dels adolescents en els centres d'Educació Secundària Obligatòria	199
3.3.1. Potenciació des de la participació social dels adolescents en l'àmbit escolar	200
3.3.2. La relació entre els adolescents i els adults per a la potenciació i participació social dels nois i noies en l'àmbit educatiu: un canvi de paradigma	204
3.3.3. Benestar personal des de la participació social en dos contextos educatius concrets: el Consell Escolar i el Projecte de Mediació entre Iguals	208
3.4. Consideracions finals	213
PARTII. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA	215
CAPÍTOL 4. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA	217
4.1. Antecedents i plantejament de la recerca	219
4.2. Objectius de la recerca	221
4.3. Fase I: quantitativa	223
4.3.1. Mètode	223
4.3.1.1. Mostra	223

4.3.1.2. Instrument de la fase quantitativa: El qüestionari	225
4.3.1.3. Procediment	229
4.3.2. Anàlisi de dades	230
4.4. Fase II: qualitativa	230
4.4.1. Mètode	230
4.4.1.1. Participants	231
4.4.1.2. Tècniques de recollida de dades	233
4.4.1.2.1. Entrevistes individuals	233
4.4.1.2.2. Qüestionaris de preguntes obertes	236
4.4.1.2.3. Entrevistes grupals semiestructurades	239
4.4.1.2.4. Entrevistes informals	243
4.4.1.3. Procediment	244
4.4.1.3.1. Procediment en el Consell Escolar	244
4.4.1.3.2. Procediment en el Projecte de mediació entre iguals	245
4.4.1.3.2.1. Etapa 1: Entrevistes individuals en profunditat amb els adults vinculats en el projecte de mediació entre iguals	245
4.4.1.3.2.2. Etapa 2: Qüestionari de preguntes obertes als estudiants de segon i tercer d'ESO	247
4.4.1.3.2.3. Etapa 3: Entrevistes grupals semiestructurades amb adolescents	248
4.4.2. Anàlisi de la informació	250
4.5. Articulació de l'anàlisi de dades	253
CAPÍTOL 5. RESULTATS	257
5.1. Resultats de la fase quantitativa	259
5.1.1. Benestar personal i variables psicosocials relacionades amb aquest constructe	259
5.1.2. Variables de participació social	270
5.1.3. Relació entre el benestar personal i la participació social	276
5.2. Resultats de la fase qualitativa	295
5.2.1. El Consell Escolar	295
5.2.2. El projecte de mediació entre iguals	327
5.2.2.1. Resultats dels qüestionaris de preguntes obertes	327
5.2.2.1.1. Resultats dels qüestionaris de les estudiants mediadores	328
5.2.2.1.2. Resultats dels qüestionaris dels estudiants no mediadores	339
5.2.2.2. Resultats de les entrevistes individuals i grupals	351

PARTIII. DISCUSSIÓ I CONSIDERACIONS FINALS	424
CAPÍTOL 6. DISCUSSIÓ	426
6.1. Les autoavaluacions que els adolescents fan sobre diferents constructes psicosocials relacionats amb el seu benestar personal i argumentacions en relació a la seva definició i els factors que l'influeixen	428
6.1.1. Dades quantitatives sobre el benestar personal dels adolescents	428
6.1.2. Dades qualitatives sobre el benestar personal dels adolescents: definició i factors que l'influeixen	430
6.1.3. Articulació entre les dades quantitatives i qualitatives sobre el benestar personal	433
6.2. Participació social als centres d'Educació Secundària Obligatòria: Motivacions i possibilitats de participació dels adolescents	436
6.2.1. Dades quantitatives sobre la participació social a l'institut	436
6.2.2. Dades qualitatives sobre la participació social a l'institut	438
6.2.3. Articulació entre les dades quantitatives i qualitatives de participació social	441
6.3. El Consell Escolar: el grau de coneixement per part dels estudiants de l'institut i context de participació social dels estudiants	443
6.3.1. Descripció del Consell Escolar: composició i funcionament	444
6.3.2. Tasca dels representants dels estudiants al Consell Escolar	446
6.3.3. Participació dels representants dels estudiants en el Consell Escolar.	448
6.3.4. Síntesi de la discussió dels resultats del context del Consell Escolar	450
6.4. El projecte de mediació entre iguals: anàlisi de l'experiència participativa dels adolescents vinculada amb el seu benestar personal	452
6.4.1. Reconstrucció històrica de la implantació del Projecte de Mediació entre Iguals	452
6.4.2. El Projecte de mediació entre iguals des de la perspectiva dels participants en l'estudi	457
6.4.3. Aspectes clau en relació a la participació de les adolescents en el Projecte de Mediació entre Iguals i el seu impacte en el benestar personal	461
6.4.4. Síntesi de la discussió dels resultats del Projecte de Mediació entre Iguals	464
6.5. La participació social i el benestar personal en els adolescents: Argumentacions sobre la seva relació	466
6.5.1. Dades quantitatives sobre la participació social i el benestar personal	467
6.5.2. Dades qualitatives sobre la participació social i el benestar personal	470
6.5.3. Articulació entre les dades quantitatives i qualitatives sobre el benestar personal i la participació social	473
CAPÍTOL 7. CONSIDERACIONS FINALS	477
CAPÍTOL 8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	487

ANNEXES	521
<i>Annex 1: Qüestionari administrat als adolescents (12-16 anys)</i>	523
<i>Annex 2: Guió de l'entrevista als representants dels estudiants al Consell Escolar</i>	529
<i>Annex 3: Guió de l'entrevista al representant de l'equip directiu al Consell Escolar</i>	531
<i>Annex 4: Guió de l'entrevista als representants del professorat al Consell Escolar</i>	533
<i>Annex 5: Guió de l'entrevista als representants dels progenitors al Consell Escolar</i>	535
<i>Annex 6: Guió de l'entrevista a la responsable del projecte de mediació fins el 2007-2008</i>	537
<i>Annex 7: Guió de l'entrevista a la responsable del projecte de mediació el curs 2008-2009</i>	539
<i>Annex 8: Guió de l'entrevista a les professores mediadores a l'inici de curs</i>	541
<i>Annex 9: Guió de l'entrevista a les professores mediadores al final de curs</i>	543
<i>Annex 10: Qüestionari de preguntes obertes per estudiants mediadores</i>	545
<i>Annex 11: Qüestionari de preguntes obertes per estudiants no mediadors</i>	551
<i>Annex 12: Guió entrevistes grupals amb les estudiants mediadores a l'inici de curs</i>	555
<i>Annex 13: Guió entrevistes grupals amb estudiants no mediadors a l'inici de curs</i>	557
<i>Annex 14: Guió entrevistes grupals amb estudiants mediadores a final de curs</i>	559
<i>Annex 15: Guió entrevistes grupals amb estudiants no mediadors a final de curs</i>	561
<i>Annex 16: Mitjanes i desviacions típiques de les variables del benestar personal per cada ítem de participació social</i>	563
<i>Annex 17: Cartell publicitari del Projecte de Mediació</i>	577
<i>Annex 18: Document de propostes pel curs 2009-2010 del Projecte de Mediació entre iguals</i>	579
<i>Annex 19: Índex de taules, quadres, figures i gràfiques</i>	581

L'objectiu d'aquesta investigació és aprofundir en el coneixement de les implicacions psicosocials de la participació social dels adolescents en el context escolar, i de la seva relació amb el seu benestar personal. Ambdós constructes han estat objecte d'interès per part de cada cop més investigadors. No obstant això, els estudis sobre la relació i interinfluència entre la participació social i el benestar personal són encara escassos.

Hem dissenyat aquesta recerca en la perspectiva del pluralisme metodològic, tot articulant metodologia quantitativa i qualitativa (Munné, 1986; Beltrán, 2000). En la primera fase, quantitativa, s'han recollit dades de 1605 estudiants d'entre 12 i 16 anys de 13 centres d'Educació Secundària Obligatoria de la província de Girona. La segona fase, la qualitativa, s'ha realitzat en un dels instituts que va col·laborar en la primera fase, tot explorant dos contextos de participació: el Consell Escolar i el Projecte de Mediació entre Iguals.

Les tècniques de recollida de dades utilitzades a la segona fase han estat: (a) entrevistes en profunditat (per una banda, als vuit membres del Consell Escolar i, per l'altra, a dos informants clau i a les dues professores mediadores del Projecte de Mediació entre Iguals); (b) qüestionaris de preguntes obertes (als 141 estudiants de segon i tercer d'ESO: 12 mediadores i 129 no mediadors); i (c) entrevistes grupals (a les 12 estudiants mediadores implicades en el Projecte de Mediació i 13 nois i noies no implicats en el Projecte).

Les dades obtingudes permeten identificar elements clau de la relació entre la participació social i el benestar personal en els nois i noies i comprovar que la participació social no és una experiència neutra, sinó que té un impacte en el benestar personal. Els resultats obtinguts ens han conduït a elaborar una proposta de model teòric explicatiu en el que la relació entre participació social i benestar personal té a veure amb la interrelació de tres factors: el posicionament (autoassignació) de l'adolescent davant de la participació social, les aspiracions de canvi que tingui el noi o noia i les actituds i les expectatives dels adults del seu entorn sobre els adolescents i la seva participació social.

The aim of this research is to gain greater understanding of the psychosocial implications of adolescents' social participation at school and how this relates to their personal well-being. A growing number of researchers are showing interest in both constructs. However, studies into the relationship between social participation and well-being are scarce.

We designed this research from the perspective of methodological pluralism, articulating quantitative and qualitative methodology (Munné, 1986; Beltran, 2000). In the first phase, a questionnaire was used to collect quantitative data from 1,605 students aged between 12 and 16 at 13 secondary schools in the province of Girona. The second, qualitative, phase was conducted at one of the schools from the first phase and involved exploring two participative contexts: the School Council and a Peer Mediation Project.

Various data collection techniques were used in the second phase: (a) individual interviews (the eight members of the School Council on the one hand, and two key informants and the two mediator teachers on the Peer Mediation Project on the other), (b) open-question questionnaires (141 students in second and third year of secondary school: 12 mediator students and 129 non-mediator students) and (c) group interviews (12 students involved in the Mediation Project and 13 boys and girls not involved in the project).

The data obtained allow us to identify key elements of the relationship between social participation and personal well-being in adolescents and found that social participation is not a neutral experience, but has an impact on personal well-being. The results obtained led us to elaborate a theoretical model that explains how the relationship between social participation and personal well-being is concerned with three interrelating factors: (a) adolescents' stance with regard to social participation, (b) their aspirations for change, and (c) the attitudes and expectations of key adults in the adolescents' lives with regard to them and their social participation.

La primera part del títol d'aquesta tesi, *la participació social dels adolescents en el context escolar i el seu benestar personal*, ens assenyala la qüestió central que volem enfocar: la relació entre la participació social dels nois i noies i el seu benestar personal, en el context educatiu. Hem ancorat aquest treball en la perspectiva psicosocial, donat que el nostre interès se centra en conèixer i aprofundir en les relacions, interaccions i interinfluències que faciliten o dificulten el vincle entre la participació social i el benestar personal en els nois i noies de 12-16 anys.

Des de la psicologia social, la participació, implica observar el fenomen participatiu des del nivell de les experiències de les persones, atenent les pràctiques quotidianes en que es desenvolupa. Indagar com es construeixen aquestes experiències i com experimenten els diferents actors socials la pràctica participativa, suggereix interrogar-se per diferents aspectes del comportament humà, com ara, cognicions, rols, actituds, interinfluències, sentiments i emocions. En aquest treball pretenem explorar aquests aspectes tot vinculant-los amb l'impacte en el seu benestar personal.

L'estudi dels dos constructes que fonamenten aquesta tesi per separat, el benestar personal i la participació social, en l'adolescència, han estat objecte d'interès per part de cada cop més nombroses investigacions, tal i com veurem en els dos primers capítols que conformen el marc teòric del treball.

En l'estudi del benestar personal, que presentem en el primer capítol, existeixen dues tradicions psicològiques majoritàries que entenen aquest constructe de forma diferent. Des de la tradició hedònica, s'explica per l'absència de afectes negatius, però també per la presència d'afectes positius. La tradició eudemònica entén el benestar relacionant-lo amb el creixement personal, el desenvolupament del "veritable jo" i el procés d'autonomia que vivim cadascun de nosaltres, a partir de la realització de les activitats que creiem importants. Tot i que aquestes dues tradicions han estat durant molt de temps en oposició, hi ha alguns autors (Keyes, Shmotkin i Ryff, 2002) que defensen la idea que el benestar personal té elements d'ambdues perspectives, posicionament en el que ens adherim.

En el cas dels infants i adolescents s'ha estudiat el seu benestar personal majoritàriament des de la perspectiva hedònica, tot utilitzant instruments quantitius. Dins d'aquesta posició ha anat

emergint el repte d'aprofundir en la visió que del benestar personal tenen els nois i noies i això ha dut a plantejar la necessitat d'un pluralisme metodològic (metodologia qualitativa en combinació amb la quantitativa) en el seu estudi. Quelcom semblant ha anat succeint amb la participació social.

Com veurem en el capítol dos, el dret dels infants i adolescents a ser escoltats en els assumptes que els afecten i a que les seves opinions siguin tingudes en compte ha estat, fins fa ben poc, un dels drets de la Convenció menys practicats. No obstant això, en els darrers anys, les polítiques d'infància i adolescència a nivell internacional, nacional i autonòmic, han prestat cada cop més atenció a la participació social d'aquest col·lectiu.

Els contextos on els nois i noies poden viure experiències participatives són diversos. De fet, segons Casas, González *et al.* (2008), moltes de les activitats de la seva vida quotidiana poden ser rellegides en clau de participació social. Tenint en compte això, per què, segons es pregunta Hammarberg (2007), la participació social és un dels drets més difícils d'implementar? Una de les possibles respostes és que, tal com assenyala Jordi Cots (2009: 6) *s'accepten els drets civils de participació, però no se sap, llevat de poques excepcions, fer participar als infants i adolescents*. Aquesta observació porta implícites dues conseqüències, que al nostre entendre és molt important tenir en compte: en primer lloc, que l'acceptació dels drets civils de participació són reconeguts a nivell teòric, però no estan interioritzats per la població general, en contrast amb d'altres drets que sí que ho estan, com poden ser els de protecció. En segon lloc, i en el context educatiu que és on s'emmarca la tesi, els adults de la comunitat educativa, sobretot els docents, necessiten formar-se millor sobre com promoure i implantar la participació activa dels adolescents en els centres educatius (Wilson, 2002).

Per a que la participació social dels adolescents sigui real, primerament es fa necessari, tal com plantegen diferents organismes internacionals, que els adults fem un canvi profund en la manera de relacionar-nos amb els adolescents (Recomanació N° R(98)8 sobre la *Participación de los niños y niñas en la vida familiar y social* i Resolució 237 sobre la *Carta de participación de los jóvenes en la vida municipal y regional*, ambdues del Consell d'Europa). Dos són els aspectes clau que condicionen les relacions amb els nois i noies en la pràctica de la participació social: (a) el fet que entre els adults es troben fortes resistències a cedir part del "poder" que nosaltres mateixos ens atorguem; i (b) les representacions socials sobre els adolescents majoritàriament compartides per l'imaginari social, considerant-los com els "encara-no". És a dir, considerem que

“encara-no” són responsables, “encara-no” són capaços, “encara-no” són fiables, “encara-no” poden decidir (Casas, 2006b). Aquesta tesi parteix de la premissa que les conseqüències d’aquestes lògiques compartides condicionen els processos participatius dels nois i noies, fent que moltes d’aquestes experiències siguin de pseudo-participació.

Els estudis sobre la relació i interinfluència entre la participació social i el benestar personal, com veurem en el capítol tres, són molt escassos. Una de les excepcions és Alkire, qui presenta un model on es relacionen els dos constructes. Les seves aportacions teòriques ens han ajudat a reflexionar sobre els elements clau de la relació entre participació i benestar en el cas dels adolescents. Molts dels estudis en aquest camp, basen la relació entre la participació i el benestar dels nois i noies en els processos de desenvolupament que tenen lloc en la seva etapa vital. Sovint, presenten la relació de la participació social amb alguns dels factors relacionats amb el benestar personal, com ara les relacions amb les altres persones i el *self*, però no amb el benestar personal de forma global.

Les dades obtingudes ens permeten identificar elements clau d’aquesta relació i comprovar que la participació social no és una experiència neutre, sinó que té un impacte en el benestar personal. Les dades ens han conduït a elaborar una proposta de model teòric explicatiu, segons el que la relació entre participació social i benestar personal té a veure amb la interrelació de tres factors: el posicionament (autoassignació) de l’adolescent davant de la participació social, les aspiracions de canvi que tingui el noi o noia i les expectatives i les actituds dels adults sobre els adolescents i sobre la seva participació social.

En síntesi, considerem que aquesta tesi aporta resultats de recerca novadosos i de rellevància social. L’elaboració d’aquest model teòric ens suggereix un camí per a noves investigacions que permetin aprofundir més en l’estudi de la relació entre participació i benestar personal. Per exemple, els temes que són considerats emergents per alguns autors actuals (Percy-Smith i Thomas, 2010) i que estan configurant noves línies d’investigació de la participació: (a) la participació social dels nois i noies es pot exercir en moltes activitats de la seva vida quotidiana; (b) entendre la participació social més enllà de “dir la seva opinió”, tot vinculant-la amb la seva autodeterminació, potenciació i capacitat d’agència, la qual cosa implica tenir nivells més alts de responsabilitat; i (c) el rol dels adults i la qualitat de les relacions entre adults i adolescents.

Finalment intentem aportar alguns elements de reflexió sobre els aspectes clau per a que la

participació dels adolescents en l'àmbit educatiu sigui efectiva i esdevingui una experiència que els ajudi a augmentar el benestar personal. De fet, proposem un canvi de paradigma basat en unes relacions, entre estudiants i docents, més horitzontals i igualitàries, per tal de poder compartir el poder en les preses de decisions, a través del diàleg i el respecte.

PART I. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

CAPÍTOL 1.
EL BENESTAR PERSONAL DELS ADOLESCENTS

En aquest primer capítol revisarem l'estudi del benestar personal dels adolescents, bo i començant amb un recorregut històric i conceptual, que constitueix el primer apartat. Repassarem els antecedents que se situen durant l'època dels 70, quan Campbell, Converse i Rodgers (1976) i Andrews i Whitney (1976) van publicar estudis on utilitzaven com a mesures de benestar personal, indicadors socials subjectius tals com la participació, el respecte i el creixement personal, entre d'altres. Aquest moviment va donar pas a l'estudi de les percepcions i avaluacions de les persones sobre el seu propi estat de benestar (els aspectes de la pròpia vida) (Cummins i Cahill, 2000). A continuació, comentarem les teories explicatives del benestar personal revisades per Diener, així com també d'altres formulacions posteriors que han fet contribucions d'interès a l'estudi del benestar personal.

En el segon apartat farem una revisió de les tradicions en l'estudi del benestar. En els primers dos subapartats presentarem les tradicions situades en el context de la psicologia: la tradició hedònica i el benestar subjectiu i la tradició eudemònica i el benestar psicològic. Veurem com defineix cadascuna d'elles el benestar i els elements que aporten en el seu estudi. Per acabar la revisió, presentarem en un tercer subapartat, les aportacions a l'estudi del benestar personal que es troben també en els debats internacionals i que són els postulats del *Psychosocial Working Group* i el benestar psicosocial.

El tercer apartat que conforma aquest capítol, se centra en la psicologia positiva com a marc de l'estudi del benestar personal. En primer lloc, farem un repàs dels antecedents i el naixement de la psicologia positiva, per acabar revisant, en un segon subapartat, com se situa el benestar personal dins d'aquest àmbit d'especialització emergent.

Per finalitzar, en el quart i últim apartat ens centrarem en la recerca del benestar personal en l'adolescència. Exposarem els debats epistemològics i metodològics en el seu estudi, així com també presentarem les revisions de les recerques sobre el benestar de la infància i adolescència, tot utilitzant en primer lloc, el concepte de benestar i d'altres conceptes afins com qualitat de vida, satisfacció amb la vida; i en segon lloc, sobre indicadors de benestar en la infància. Per últim, en el quart subapartat, revisarem els correlats del benestar personal en l'adolescència que estan vinculats a la tesi (variables demogràfiques, psicològiques, escolars, aprenentatges i activitats extracurriculars estructurades).

1.1. Recorregut històric i conceptual de l'estudi del benestar personal

Durant molt de temps, tant en el context acadèmic com en el de la pràctica professional, els psicòlegs i psicòlogues compromesos amb el canvi social mitjançant la intervenció psicosocial, s'han concentrat en l'estudi i afrontament dels problemes socials, utilitzant un ampli ventall de conceptualitzacions com marginació, inadaptació, alienació, exclusió social, maltractaments, estigmatització, violència, prejudicis, necessitats socials, etc. Podríem dir que la identificació que alguna cosa va malament en les dinàmiques socials i la seva conseqüent conceptualització, han estat condicions bàsiques per justificar el disseny i desenvolupament d'intervencions socials (Casas, 1996).

Va ser a partir dels anys 60 que es van impulsar els estudis científics sobre el canvi social positiu a partir de l'adopció del constructe "qualitat de vida". Aquest va ser el plantejament embrionari del que més endavant donaria pas a la *Psicologia Positiva*.

1.1.1. Antecedents de l'estudi del benestar personal: El canvi social positiu

A l'imaginari col·lectiu, el concepte de benestar porta implícita la idea de fer coses per estar millor, encara que no s'estigui malament. La idea que una societat o una comunitat humana canviïn o puguin canviar a millor "en el seu conjunt" no ha existit sempre, almenys de la manera que ara ho entenem. Es tracta d'una idea que implica un pensament complex pel que fa a la concepció de l'ésser humà i de la societat, i del seu procés històric. Un concepte que s'ha utilitzat per definir la idea de creixement social, desenvolupament social o evolució social, és el de "progrés", que segons els estudiosos neix en l'època del pensament il·lustrat (segle XVII) (Casas, 1996). En arribar al segle XX es va començar a mesurar el progrés social a partir dels increments, seguretat i igualtat en els ingressos econòmics.

Molt més tard, al llarg dels anys 60 del segle passat, es va produir un desencant amb els criteris econòmics tradicionals, i es va deixar d'equiparar el progrés amb exclusivament el creixement econòmic, iniciant un període que Inglehart (1977; 1990) anomena de crisi dels valors materials. Per avaluar els canvis socials que es van produir, no eren suficients els indicadors socials objectius (econòmics), que s'havien utilitzat fins aquell moment, sinó que es va fer evident la necessitat de disposar d'altres indicadors subjectius (psicosocials) adequats

que permetessin detectar, avaluar i incidir sobre fenòmens relacionats amb els canvis socials a gran escala, a nivell macrosocial, i alhora permetessin orientar la política social. Així doncs, l'estudi del benestar personal deixa de ser només un tema d'interès científic a nivell microsocia l o individual, per ser-ho també a nivell macrosocial i polític (Casas, 1989; Veenhoven, 1994), la qual cosa té com a conseqüència a mig termini el creixent interès per l'estudi dels punts de vista "subjectius" dels diferents agents socials implicats (Casas, 2010).

A diferents països es van organitzar conferències d'experts, van sorgir centres per a l'estudi d'indicadors socials, i es van iniciar la realització d'enquestes periòdiques de qualitat de vida, els resultats de les quals es presenten en informes d'indicadors socials periòdics. Aquest fenomen va portar a un interès sense precedents per desenvolupar concepcions i mesures més àmplies d'allò que representa "la bona vida" (Vennhoven, 1994) que és conegut a la literatura científica com el *Moviment dels indicadors socials* (Andrews i Withey, 1976). Aquest moviment està relacionat amb la consolidació i expansió del concepte de qualitat de vida.

Van començar a proliferar els estudis científics sobre la qualitat de vida a partir de la mesura articulada d'aspectes materials (indicadors socials objectius) i no materials (indicadors socials subjectius o components psicosocials).

Aquests treballs ajuden a consolidar el concepte de qualitat de vida per part de les ciències socials, tot permetent una redefinició de les idees sobre el canvi social positiu, en el que es dóna tanta entitat als fenòmens "subjectius" com als fenòmens tradicionalment denominats "objectius". Per tant, l'estudi sobre qualitat de vida articula dues dimensions: la qualitat de vida "objectiva" i la "subjectiva" (Veenhoven, 1996). La qualitat de vida objectiva és el grau en que les condicions de vida cobreixen els criteris observables (renda, salut, grau d'instrucció, etc.); la subjectiva, es refereix a la satisfacció que tenen les persones amb allò que les afecta de forma més directa. D'aquesta forma fenòmens psicològics i aspectes psicosocials, com actituds, representacions, satisfaccions i, fins i tot, felicitat, passen a ser objecte d'estudis poblacionals (Casas, 1989; 1996a).

A partir d'aquí, es considera que la qualitat de vida està influenciada pel benestar de la persona, tant des de la perspectiva del benestar físic, com del psicològic i, per tant, relacionada amb la satisfacció de les necessitats materials i mentals de la persona (CIMA, 1979; dins Casas, 2000, pàgina 306), tot definint-se com *el grau en que les condicions d'una societat*

permeten als seus membres realitzar-se d'acord amb els valors ideològics establerts, proporcionant-los una experiència subjectiva satisfactòria de la seva existència. Aquesta nova perspectiva, dóna tant o més valor a l'experiència de les persones, que a les condicions materials o objectivables.

Per Glatzer i Mohr (1987, dins Casas, 1996) la qualitat de vida no depèn únicament d'aquests dos factors, físics i psicosocials, sinó que depèn del resultat de la interacció entre aquests dos elements, tal com ho exemplifiquen en el quadre següent:

Quadre 1: Interacció dels factors físics i psicosocials segons Glatzer i Mohr (1987)

		Percepció i avaluació	
		Bona	Dolenta
Condicions objectives de vida	Bona	<i>Benestar</i>	<i>Dissonància</i>
	Dolenta	<i>Adaptació</i>	<i>Deprivació</i>

(Font: Casas, 1996: 102)

A finals dels anys 70 es va arribar al consens de definir les condicions no-materials (indicadors subjectius o psicosocials) de vida com a percepcions, avaluacions i aspiracions de les persones (Campbell, Converse i Rodgers, 1976), tot introduint dimensions com la participació, la satisfacció, el respecte i el creixement personal. Aquest fet va consolidar la utilització d'indicadors socials subjectius dels components psicosocials de fenòmens macrosocials, com a mesura de benestar social.

Andrews i Withey (1976), per la seva banda, utilitzen com a indicadors subjectius les avaluacions que les persones fan d'àmbits de la pròpia vida, com a mesura del seu benestar. Una altra important contribució d'aquests autors va ser el suggeriment de tres estratègies bàsiques que, en definitiva, han orientat la direcció de la investigació sobre el benestar personal durant força anys: 1. Exploració dels components del benestar; 2. Identificació i mesura dels factors que influeixen en el benestar; i 3. Investigacions dels efectes socials i psicològics de les diferències en el benestar percebut.

Resumint, doncs, els antecedents de l'estudi del benestar tal com l'entendem actualment, se situen en les investigacions dels components subjectius o psicosocials del concepte de qualitat de vida.

1.1.2. Formulacions incloses en la revisió de Diener de 1984 (teories explicatives del benestar)

Una de les primeres classificacions de les teories explicatives del benestar va ser realitzada per Diener al 1984, qui en va resumir sis amb base psicològica, segons on situen l'element explicatiu, o locus del benestar. És a dir, segons el que consideren què és el que genera benestar. Els grups de teories són els següents:

1.1.2.1. Teories finalistes

El conjunt d'aquestes teories situen el locus de la felicitat en estats de "final segur", tot referint-se a les coses fetes o acabades (certain-end). Segons aquest plantejament, la felicitat esdevé quan algun estat, objectiu o necessitat, és assolit. Dins aquest grup, es troben les teories de la necessitat i les teories de l'objectiu.

Segons les primeres, les *teories de la necessitat*, la satisfacció de les necessitats causa felicitat i a la inversa (Wilson, 1967). Diener, Larsen i Emmons (1984) van trobar que les persones experimenten felicitat quan les seves necessitats concretes estan satisfetes, tot basant-se en l'adequació de la persona i l'entorn.

Les *teories de l'objectiu* es refereixen a l'assoliment d'objectius conscients. La felicitat depèn de la continua satisfacció amb el projecte de vida, entès com el conjunt integrat de fites de cada persona. Aquest enfocament del pla de vida defensa que la felicitat depèn de dos factors claus, que estan relacionats: per una banda la integració harmoniosa dels objectius de cadascú i, per l'altra, la satisfacció d'aquestes fites.

1.1.2.2. Teories del plaer-dolor

El plaer i el dolor estan íntimament relacionats (Tatarkiewicz, 1976). El benestar, segons aquestes teories, és el resultat de determinades combinacions entre plaer i desplaer en la vida de les persones. Les teories de la privació relativa matisen aquestes observacions bo i postulant que la sensació de benestar depèn de les experiències de privació anteriors, en el sentit que quant més privació s'hagi experimentat, més sensació de benestar posterior hi haurà.

Una altra relació que s'ha trobat entre plaer i dolor, es refereix a la inversió psicològica o el compromís que un té amb els objectius. Quan es tenen fites importants i es treballa dur per aconseguir-les, el fracàs portarà a una infelicitat substancial, mentre que l'èxit portarà a una gran felicitat. D'aquesta manera, el compromís, la implicació i l'esforç sembla que augmenten la intensitat de l'afecte que una persona sent.

Una altra teoria que relaciona el plaer i el dolor, és la *teoria del procés contrari* (Solomon, 1980) segons la que la pèrdua d'alguna cosa negativa o desagradable portarà a una major felicitat. Contràriament, la pèrdua d'una cosa bona o agradable, portarà a la infelicitat.

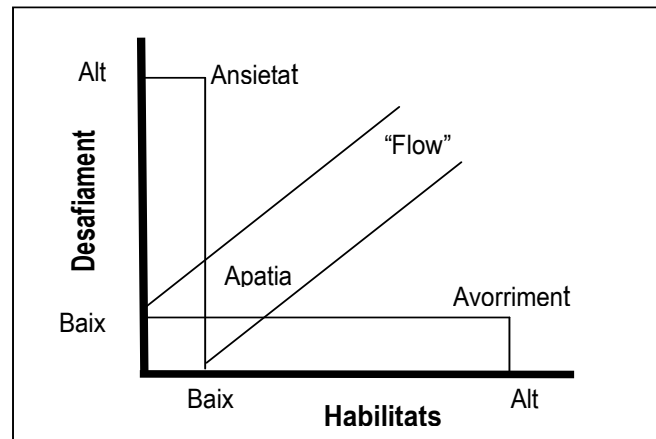
1.1.2.3. Teories de l'activitat

Aquestes teories mantenen que la felicitat és un producte de l'activitat humana. Aristòtil, va ser un gran defensor d'aquest tipus de teories. Segons ell, cada persona té certes habilitats i la felicitat sorgeix quan es porten a terme d'una manera excel·lent.

Un tema recurrent en les teories de l'activitat és que l'autoconsciència disminueix la felicitat, és a dir, si ens centrem en aconseguir la felicitat, pot ser ens allunyem. En canvi, si les persones se centren en activitats o objectius importants, la felicitat arribarà per si mateixa. La felicitat sorgeix, doncs, del comportament, més que del fet d'aconseguir els objectius.

Una de les formulacions més explícites sobre l'activitat i el benestar psicològic és la *teoria del Flux* (Csikszentmihalyi, 1975). Quan les activitats que es realitzen són un repte que està en consonància amb el nivell d'habilitat de la persona són viscudes de forma plaent. En paraules de Csikszentmihalyi (1975), això produeix una experiència plaent de flux.

Gràfica 1: Situació del flux segons l'activitat (Nakamura i Csikszentmihalyi, 2002)



Tal i com podem veure en la gràfica 1 (Nakamura i Csikszentmihalyi, 2002), si una activitat resulta massa fàcil produirà avorriment; si és massa difícil produirà ansietat.

1.1.2.4. Teories de dalt-a-baix (*top-down*) enfront les teories de baix-a-dalt (*bottom-up*)

Les teories de baix-a-dalt (*bottom-up*) mantenen que la felicitat és la suma de petits plaers. En termes de satisfacció, significaria que la satisfacció amb àmbits específics de la vida condueix a la satisfacció amb la vida considerada globalment.

En contrast, les teories de dalt-a-baix (*top-down*) assumeixen que existeix una predisposició global a experimentar els esdeveniments de forma positiva (Casas, 1996), tot i que es fa difícil demostrar empíricament aquesta predisposició, de manera que la satisfacció amb la vida globalment influenciarà la satisfacció amb els àmbits específics de la vida. El locus de la felicitat, des d'aquesta perspectiva, se situa en les actituds: allò important no és el que la persona té, sinó com reacciona a allò que té (Tatarkiewicz, 1976).

En general es pot afirmar, seguint a Mallard, Lance i Michalos (1997; citat per González, 2004), que la major part de la investigació realitzada sobre les relacions entre els dos tipus de satisfacció anteriors han pres l'enfocament del *bottom-up* com a punt de partida. Un exemple d'això seria la proposta de Sirgy (Sirgy et al., 2001; Sirgy i Cornwell, 2000) de considerar que les nocions de felicitat, satisfacció vital i benestar poden ser explicades i predites a partir del *bottom-up spillover*, és a dir, per l'acumulació d'experiències de satisfacció amb diferents

aspectes de la vida (el temps lliure, la família, la feina, la comunitat, la salut, el veïnat, etc.) i modulats per la rellevància psicològica d'aquests aspectes.

No obstant això, aquest model presenta, segons Kozma *et al.* (1997; 2000) dificultats serioses per donar resposta d'alguns tipus de resultats. Per això, proposen tres enfocaments alternatius al de *bottom-up*, tots ells englobats sota la categoria de teories *top-down*. Són els següents:

- (1) la consideració de McCrae i Costa (1983; dins Kozma *et al.*, 1997) del benestar com a tret d'ordre superior que està determinat principalment per l'extraversió i el neuroticisme.
- (2) el benestar com un constructe o com a recurs de personalitat d'ordre elevat, formulat per Recker i Wong (1983; dins Kozma *et al.*, 1997).
- (3) el benestar com una propensió o disposició

La revisió de diferents investigacions sobre el tema porta a Kozma *et al.* (1997) a concloure que una explicació en termes de propensió per als efectes de *top-down* és la que resulta, d'entre les tres anteriors, la més plausible.

Mallard *et al.* (1997) amplien aquestes dues teories, *top-down* i *bottom-up*, amb l'adopció d'un tercer enfocament, el model bidireccional, formulat per Gerhart l'any 1987. Des d'aquesta perspectiva es defensa que ambdues influències (*top-down* i *bottom-up*) es donen simultàniament i que, per tant, les relacions entre la satisfacció amb la vida globalment i els àmbits específics de la vida són multidireccionals.

1.1.2.5. Teories associacionistes

Aquestes teories consideren la felicitat a partir d'una predisposició i en base a les xarxes associatives en la memòria, el condicionament o les cognicions, per explicar que algunes persones tenen un temperament que predisposa a la felicitat. Segons l'enfocament cognitiu, les persones evoquem records que són afectivament congruents amb l'estat emocional del moment (Bower, 1981; citat dins Coon, 2005).

A partir de l'enfocament de condicionament es veu que, reduint els pensaments negatius es pot augmentar la felicitat (Fordyce, 1977) així com potenciant el pensament positiu (Kammann i

Flett, 1983). Per altra banda, desenvolupem xarxes de memòria d'associacions positives i altres d'associacions negatives, essent aquestes últimes més limitades i aïllades. Les persones amb unes xarxes predominantment positives poden reaccionar de forma més positiva als esdeveniments vitals.

Les percepcions i les atribucions que les persones fan dels esdeveniments que els succeeixen semblen influir de diferents formes en l'avaluació del propi benestar.

1.1.2.6. Teories de Judici (o Valoratives)

Aquestes teories defensen que la felicitat resulta de comparar unes situacions estàndard conscients o inconscients (benestar centrat en les emocions) i les condicions de la situació real (Casas, 1996). Les teories de l'adaptació, les teories del nivell d'aspiració, i les teories de la comparació social constitueixen exemples de les teories del judici. Són les que es presenten breument tot seguit:

- *Teories de l'adaptació.* Els estàndards utilitzats per fer les comparacions poden ser o bé les persones més properes o bé la nostra pròpia experiència en el passat. Els canvis en la vida de cadascú produeixen benestar o no segons l'individu s'adapti o no globalment a aquests canvis.
- *Teories del nivell d'aspiració.* El benestar depèn de la relació entre els desitjos realitzats i els desitjos aspirats. Sota aquesta perspectiva, les condicions adverses i les aspiracions massa elevades, poden reduir el benestar personal.
- *Teories de la comparació social.* Els individus ens comparem amb d'altres persones, que solen ser les més properes a nosaltres.

1.1.3. Formulacions posteriors

Al marge de la classificació de Diener que acabem de presentar i que ens ha servit de guia per parlar de les diferents teories explicatives més rellevants de caire psicològic-psicosocial sobre el benestar personal, trobem d'altres propostes posteriors, que mereixen ser destacades, com la *Teoria de les Discrepàncies Múltiples (TDM) de Michalos (1985)*, i el *Model Homeostàtic del*

benestar personal de Cummins (2000).

1.1.3.1. *La Teoria de les Discrepàncies Múltiples (Michalos)*

Michalos, planteja la *Teoria de les Discrepàncies Múltiples (TDM)* sobre el benestar psicològic que, en la classificació que acabem de veure de Diener, se situaria dins les teories de judici. La teoria plantejada per Michalos dóna resposta a què és el que fa sentir-se feliçes o satisfetes a les persones, tant en la satisfacció amb la vida com un tot, com en els seus diferents àmbits (relacions de parella, treball, les persones amb qui conviu, els ingressos, la salut, etc.) (Michalos, 1995).

Aquesta teoria representa la satisfacció amb la vida globalment com el balanç de diferents subavaluacions que constitueixen judicis de discrepàncies entre percepcions de com és la pròpia vida respecte de com hauria de ser (Veenhoven, 1994). Amb altres paraules, la teoria planteja que les persones per establir els nivells de felicitat o satisfacció propis, comparen la seva situació actual amb una sèrie d'estàndards, i això dóna com a resultat, les discrepàncies. Els estàndards de comparació són els següents (Casas, 1996): 1) allò que es desitja; 2) allò que els altres tenen; 3) el millor que s'ha tingut en el passat; 4) el que s'esperava aconseguir en el passat recent (tres anys); 5) el que s'espera aconseguir en el futur proper (cinc anys); 6) el que cadascú considera que es mereix; i 7) el que cadascú considera que necessita. Aquests estàndards donen lloc a sis hipòtesis bàsiques (Michalos, 1995) que són les següents:

1- La satisfacció neta expressada és una funció lineal positiva de les discrepàncies percebudes entre allò que hom té i el que es desitja, el millor que hom ha tingut en el passat, allò que esperava tenir fa tres anys, allò que hom mereix i allò que hom necessita.

2- Totes les discrepàncies percebudes, excepte les que es donen entre allò que hom té i allò que desitja, són funcions lineals positives de discrepàncies mesurables objectivament, que tenen un efecte directe sobre la satisfacció i les accions.

3- La discrepància entre allò que hom té i allò que desitja és una variable que actua de medidora entre totes les altres discrepàncies percebudes i la satisfacció neta expressada.

4- La recerca de la satisfacció i conservació neta motiva l'acció humana en proporció directa als

nivells esperats de satisfacció neta percebuts.

5- L'edat, el gènere, el nivell d'instrucció, el grup ètnic, els ingressos, l'autoestima i el suport social, afecten, directament o indirectament, a totes les accions, les satisfaccions i les discrepàncies.

6- Les discrepàncies objectivament mesurables són funcions lineals de l'acció humana i els condicionaments.

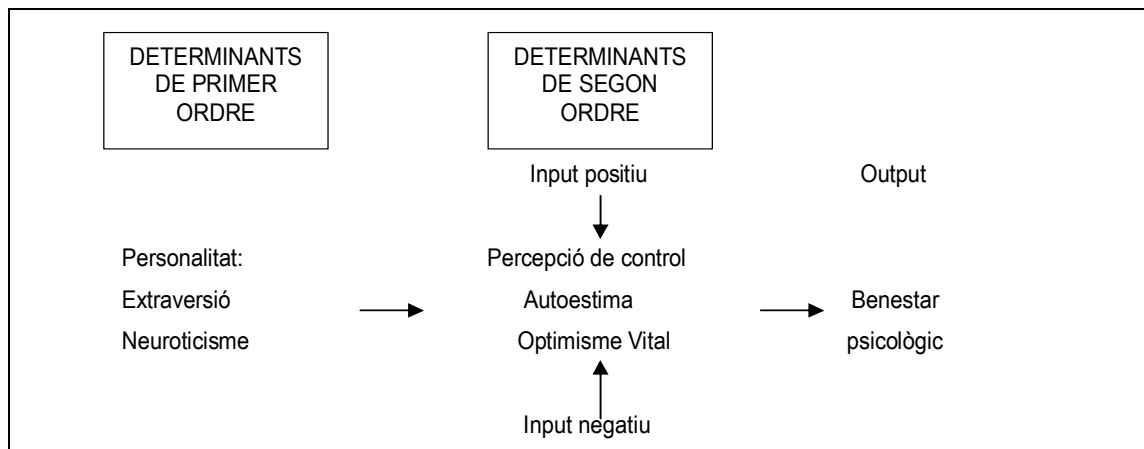
Malgrat aquesta teoria té un gran interès a l'hora de donar compte de la variància en els nivells de satisfacció que expressen les persones, autors com Cummins i Nistico (2002) van assenyalar que presenta un baix poder explicatiu de la satisfacció amb la vida globalment, ja que no està establert que la satisfacció vital estigui determinada causalment per les subavaluacions de diversos aspectes de la vida (Veenhoven, 1994). No obstant això, a un estudi recent Davern, Cummins i Stokes (2007) van constatar una alta correlació i un alt poder explicatiu de la TDM amb d'altres mesures de benestar personal i, sorprenentment, també un pes major dels components afectius enfront als cognitius.

1.1.3.2. La Teoria de l'Homeostasi del benestar personal (Cummins)

El model presentat per Cummins (2000) sosté que el processament psicològic que se situa a l'origen del benestar psicològic és un sistema altament integrat, que comprèn unes capacitats genètiques primàries i un sistema protector secundari, tal i com es pot veure en la figura 1.

El sistema primari, o *determinants de primer ordre*, proporciona un rang genèticament determinat de percepció de benestar, i inclou dues característiques de personalitat, l'extraversió i el neuroticisme. Aquestes dues variables correlacionen fortament amb el benestar psicològic (De Neve, 1999).

Figura 1: Teoria de l'homeòstasi cultural de Cummins (2000) a nivell individual



En suport a aquest sistema hi ha els anomenats *determinants de segon ordre* o *amortidors secundaris* que tenen com a objectiu mantenir l'estabilitat del benestar psicològic de les persones. Aquest sistema protector el conformen la percepció de control, l'autoestima i l'optimisme vital. Cadascuna d'aquestes variables psicològiques està influïda per les experiències i interaccions, positives i negatives, de l'individu amb el seu entorn, que conformen els *determinants de tercer ordre*.

La influència exercida per l'ambient en les persones afecta als determinants de segon ordre, de manera que si aquesta influència és suficientment aversiva pot reduir l'efecte protector d'aquests determinants i malmetre el benestar psicològic (Cummins i Nistico, 2002). El més freqüent és, però, que aquesta influència adversa sigui compensada mitjançant mecanismes tant interns com externs. En aquesta línia, Cummins (1996) assenyala que el benestar psicològic de cada persona es manté relativament estable en el temps, de manera que s'esmoreeixen els esdeveniments negatius i s'assegura la satisfacció amb la vida.

De la mateixa manera que la Teoria de l'Homeòstasi personal explica el benestar a nivell individual, la de l'Homeostasi cultural ho fa amb el benestar col·lectiu.

1.2. Tradicions en l'estudi del benestar

Tot i que en l'actualitat, en la literatura científica, es poden distingir diverses aproximacions en l'estudi científic del benestar personal, en aquest apartat revisarem la tradició hedònica i la tradició eudemònica, en els dos primers subapartats, i en el tercer i últim presentarem una perspectiva actual que són els postulats del *Psychosocial Working Group* i el benestar psicosocial.

En aquesta tesi, analitzarem de forma més detallada les aportacions de les dues primeres donat que es troben en el context de la psicologia positiva. Les concepcions hedònica i eudemònica se situen en una filosofia de pertinença diferent, la qual cosa fa que ens aportin diferents prescripcions (Ryan i Deci, 2001; Ryan *et al.*, 2008). Ens apropiem, doncs, a cadascuna d'elles, tot comentant com entenen el benestar personal i quins elements aporten al seu estudi.

1.2.1. Tradició hedònica i benestar subjectiu

1.2.1.1. Recorregut històric en l'estudi hedònic del benestar

La concepció hedònica creix amb el moviment dels indicadors socials, que hem comentat en el primer apartat d'aquest capítol, i es consolida amb els treballs de Campbell, Converse i Rodgers (1976). El moviment dels indicadors socials concep que la qualitat de vida, i per extensió el benestar, ha de ser avaluat incloent indicadors "subjectius" psicosocials, és a dir, percepcions, avaluacions i aspiracions dels ciutadans (Campbell, Converse i Rodgers, 1976) i té una perspectiva interdisciplinària (Casas, 2010).

L'aproximació hedònica es fonamenta tant en els antecedents de la perspectiva felicitat, els afectes positius i negatius (Bradburn, 1969), com en els de la perspectiva satisfacció (Cantril, 1965), que desenvoluparem més endavant en el subapartat 1.2.1.2. d'aquest mateix capítol.

Tot i que la tradició hedònica se centra en l'estudi del benestar subjectiu, (*SWB*, *subjective well-being*) a nivell individual i poblacional (Casas, 2010), diferents autors adscrits a aquesta aproximació utilitzen diverses denominacions per referir-s'hi. Cummins i Cahill (2000) van

començar utilitzant el de *qualitat de vida subjectiva*. Altres autors han criticat l'adjectiu *subjectiu* per resultar equívoc i prefereixen el de benestar psicològic (Casas, 1989; 2010), tot i que pot portar a confondre aquest concepte amb l'emprat des de la tradició eudemònica, tal i com veurem en el subapartat següent. En els darrers anys Cummins i Lau (2005) han adoptat l'expressió "benestar personal".

La definició operativa del benestar subjectiu (SWB) que s'utilitza més sovint és que la que fa referència a la presència d'afecte positiu, l'absència d'afecte negatiu i el grau de satisfacció amb la pròpia vida (Ryan i Deci, 2001). El SWB entès d'aquesta manera que acabem d'assenyalar, ha estat freqüentment utilitzat com a sinònim de felicitat. D'aquesta manera, un elevat grau de benestar és considerat equivalent amb un elevat grau de sentiments de felicitat (Deci i Ryan, 2008).

Un dels principals autors que s'ha centrat en la exploració del benestar des d'aquesta tradició és Diener. A partir de la revisió que va realitzar l'any 1984 sobre la naturalesa del benestar i sobre les dimensions que el componen, es van establir tres principis que havien de guiar l'estudi del benestar subjectiu en el futur. Són els següents:

- (1) La consideració que el benestar subjectiu es basa en la pròpia experiència del subjecte i en les seves percepcions i avaluacions sobre aquesta experiència.
- (2) La inclusió en el seu estudi de mesures positives i no només l'absència d'aspectes negatius.
- (3) La incorporació d'algun tipus d'avaluació global sobre la vida de la persona, generalment anomenada satisfacció vital.

Moltes investigacions, tant al llarg de la història de l'estudi del benestar com recentment, es podrien emmarcar dins aquesta primera tradició, doncs, té un objectiu de recerca molt clar i fàcilment mesurable (Ryan *et al.*, 2008). Un dels primers objectius en la investigació del benestar subjectiu, de les teories i models que s'adscriuen en aquesta tradició, ha estat l'estudi dels factors que porten al benestar, tant els factors personals, com els socio-ambientals i culturals.

1.2.1.2. Components del benestar subjectiu

Tal com acabem de veure, la posició majoritària entre els autors de la tradició hedònica és considerar que el benestar subjectiu està format per tres components, que reflecteixen la combinació de processos cognitius (judicis de satisfacció/insatisfacció) i de processos afectius (afecte positiu i afecte negatiu) (Cummins i Cahill, 2000). Aquests components són: 1) judicis de satisfacció amb la vida, 2) presència d'afecte positiu i 3) absència d'afecte negatiu (Argyle, 1993; Diener, 1994). Tot i que aquests tres components són, en principi, independents (Lucas, Diener i Suh, 1996), es mostren amb freqüència interrelacionats, i és precisament aquesta interrelació el que forma la percepció individual de benestar (Andrew i Withey, 1976; Campbell, Converse i Rodgers, 1976; Diener, 1994; Veenhoven, 1994).

(a) El *component cognitiu, la satisfacció*, es va iniciar amb l'anomenada *aproximació satisfacció* que es desenvolupa a partir dels treballs realitzats per Cantril (1965). Aquest autor manté que les persones comparen, a partir de les avaluacions (Veenhoven, 1996), la seva vida actual amb la vida que els agradaria portar, essent el resultat de les diferències entre les percepcions i les aspiracions el que dóna lloc a una mesura de satisfacció-dissatisfacció que, segons Casas (1996), pot ser utilitzada com a indicador de benestar subjectiu.

Ja hem comentat amb anterioritat, en aquest mateix apartat, que hi ha autors que utilitzen indistintament els conceptes de “felicitat”, “benestar subjectiu o psicològic” i “satisfacció amb la vida”. No obstant això, ens inclinem a considerar la satisfacció com un subconjunt o component del benestar i no com a termes que es puguin utilitzar de forma indistinta, en la línia d'autors com Andrews i Robinson (1991) i Michalos (1991) (citats per Casas, 1996; 1998).

La investigacions científiques sobre la satisfacció amb la vida, contempen la seva avaluació des de les dues vessants següents:

- *Satisfacció amb la vida globalment*. La satisfacció amb la vida globalment indica una avaluació *global* de la vida (Veenhoven, 1994), i és precisament aquesta avaluació global la que porta a què, amb freqüència, se'n faci al·lusió com a *satisfacció amb la vida globalment* o *satisfacció vital*. És important tenir en compte que l'objecte d'avaluació és la vida *com un tot*, no un estat momentani de la vida (Veenhoven, 1994). Això no implica, però, que no tinguin interès les apreciacions de la vida en diferents moments del temps,

passat, present i futur. Aquesta formulació possiblement, constitueix el debat més llarg en la història de l'estudi del benestar personal. Per alguns autors (LaRossa i Reitzes, 1993; dins Wilson, Henry i Peterson, 1997) reflecteix un "estat mental" més o menys estable, per d'altres (Pavot, Diener, Calvin i Sanvik, 1991) una avaluació cognitiva, i per a molts (Diener, 1994; Valois *et al.*, 2002; Diener, 2006) és una espècie de síntesi de components cognitius i afectius. Cummins (2003) la considera en el "més alt nivell d'abstracció" de la nostra capacitat de valorar subjectivament el nostre benestar personal. En qualsevol cas, l'estudi de la *satisfacció amb la vida globalment* o *satisfacció vital* és considerat clau per a l'estudi del benestar personal, per part de la gran majoria d'investigadors actuals (Cummins, 1996).

- *Satisfacció amb àmbits específics de la vida.* Aquesta vessant estudia el benestar considerant la vida des de diferents àmbits (família, treball, salut, oci, amistats, etc.) (Casas, 1996; Diener, 2006). Hi ha autors que defensen l'existència d'una estructura similar de satisfacció amb diferents àmbits en diferents cultures i grups (Andrews i Inglehart, 1979; Usui, Keil i Phillips, 1983) a partir del descobriment que els àmbits que són més propers i més immediats a la vida personal, comuns per a moltes persones, són els que, alhora, més influència tenen en els nivells de benestar personal (Andrews i Whitney, 1976; Campbell, Converse i Rodgers, 1976). Generalment s'està d'acord que el benestar personal comprèn un nombre d'àmbits, encara que existeixen discrepàncies sobre el nombre concret d'aquests àmbits, així com de les seves característiques (Cummins i Cahill, 2000).

Existeix un cert acord en acceptar el principi gestàltic que la satisfacció amb la vida en conjunt és més que la suma de les seves parts, és a dir, les satisfaccions amb diferents àmbits de la vida (Veenhoven, 1994). És per això que la majoria d'autors que han elaborat escales de satisfacció amb àmbits de la vida, també inclouen un ítem de satisfacció global. Ara bé, les diferències en l'estructura concreta de la satisfacció amb la vida globalment i la satisfacció amb àmbits específics de la vida, són atribuïbles tant a diferències individuals com culturals (Diener, 1994). Precisament la comprensió de la dimensió cultural com a medidora de les variables que influeixen en el benestar, constitueix una de les àrees més recents i prometedores d'investigació.

(b) Els *components afectius* del benestar personal es relacionen amb estats d'ànim i les emocions que desenvolupen les persones i representen les avaluacions que cadascú realitza dels successos que tenen lloc en les seves vides. Aquestes avaluacions poden tenir un caire positiu o negatiu (Alfonzo *et al.*, 1996; Headey i Wearing, 1992; Diener, Sandvik i Pavot, 1991) i es denominen l'afecte positiu i l'afecte negatiu, respectivament. Aquest component es va iniciar amb l'anomenada *aproximació felicitat*, que va ser desenvolupada a partir de les investigacions de Bradburn i Caplovitz, iniciades l'any 1961.

S'entén per *afecte positiu* la mesura per la qual la persona se sent entusiasta i activa davant de la realització de diferents rols socials (Watson *et al.*, 1998) i es presenta en situacions d'alegria i d'extraversió. Un alt nivell d'afecte positiu fa que les persones mostrin més energia i entusiasme, més grau de concentració i més grau d'implicació en les activitats que desenvolupen. Mentre que un nivell baix d'afecte positiu comporta símptomes de tristesa i de malenconia quan volem fer front a diferents situacions socials.

L'afecte positiu s'ha relacionat amb la realització d'activitats socials que afavoreixen la participació social i amb la freqüència d'esdeveniments vitals agradables (Watson *et al.*, 1998). Els factors que prediuen l'afecte positiu són l'extraversió, el nivell d'estudis i l'educació, la situació laboral, els esdeveniments vitals positius i la satisfacció amb les activitats d'oci (Argyle, 1993).

L'*afecte negatiu* es presenta com una dimensió que implica situacions desagradables i trastorns subjectius. Les persones amb un elevat afecte negatiu presenten comportaments de ràbia, depressió, fàstic, culpabilitat i pors; mentre que les persones amb un baix afecte negatiu presenten estats de calma i serenitat.

L'afecte negatiu es relaciona amb alts nivells d'estrès, baixa capacitat d'adaptació i baixos nivells d'autoestima, trastorns de salut i amb simptomatologia neuròtica. Alguns autors, com Heady i Wearing (1992) diferencien dues dimensions en l'afecte negatiu: la primera relacionada amb els estats d'ànim d'ansietat i la segona relacionada amb situacions de depressió.

D'altra banda, a partir de la teoria de Bradburn (1969), es pot veure que la manca d'afecte negatiu no és el mateix que la presència de l'afecte positiu. Així, els intents per millorar la vida de les persones han d'anar dirigits per una banda a reduir els afectes negatius i per l'altra

incrementar els afectes positius.

Diener, Larsen, Levine i Emmons (1985) i Diener, Sandvik i Pavot (1991) exposen que els nivells mitjos d'afecte positiu i negatiu són el resultat de dos components: a) la freqüència de l'afecte (percentatge relatiu de temps durant el que les persones es mostren felices, en front el temps que se senten infelices); i b) la intensitat de l'afecte (mitjana resultant dels moments en què les persones experimenten més afecte positiu que negatiu).

Aquests debats han estat enriquits recentment per la Teoria de Russell (Davern, Cummins i Stokes, 2007), a partir de la que s'observa que el PWI ve explicat pels components afectius amb major del que es pensava.

La confrontació inicial d'aquestes dues línies d'investigació, van donar lloc al que s'ha anomenat l'aproximació felicitat *versus* l'aproximació satisfacció (Casas, 1989; Casas, Rosich i Alsinet, 2000). Aquesta confrontació es va transformar en relacions de cooperació, quan es va descobrir que ambdues perspectives no eren res més que aproximacions complementàries, al mateix fenomen. Tal i com acabem de veure, l'enfocament felicitat és majorment capaç de mesurar els aspectes afectius del benestar i l'enfocament satisfacció ho és per als aspectes cognitius.

1.2.2. Eudemònia i benestar psicològic

La tradició eudemònica es focalitza en l'estudi de viure la vida d'una manera plena, tot i utilitzant el terme benestar psicològic. En els subapartats que segueixen analitzarem aquest concepte, així com els diferents models i teories explicatives que s'hi vinculen.

1.2.2.1. Conceptualització del benestar psicològic

La tradició eudemònica sobre els estudis del benestar deriva de la filosofia d'Aristòtil sobre la felicitat. Ell defineix eudemonia com una característica de les persones que suposa viure en concordança amb la raó i moderació, i que té com a objectiu dirigir-se cap a l'excel·lència i realització d'una vida humana completa (traduït per Broadie i Rowe, 2002; dins Ryan *et al.*, 2008). Els antecedents de l'aproximació eudemònica se situen, també, en els plantejaments de la psicologia humanista i les formulacions sobre el cicle vital (Casas, 2010).

La majoria d'autors dins de la tradició eudemònica, a diferència de la tradició hedònica, assenyalen que aquest concepte es refereix a *una manera de viure*, de forma que no és un estat psicològic final, ni un resultat (Ryan *et al.*, 2008). Es tracta d'un procés d'execució, de la realització del veritable jo (*true self*) (Waterman, 1993). És a dir, és una manera de viure que està centrada en allò que intrínsecament val la pena pels éssers humans i la realització de les potencialitats de cadascú (Ryan *et al.*, 2008), tot vivint una vida de forma autèntica (Deci i Ryan, 2008).

La tradició eudemònica utilitza el terme de benestar psicològic (*psychological well-being, PWB*), i se centra en les concepcions del contingut de la vida de cadascú, i en els processos que es porten a terme en el viure bé, tot identificant les conseqüències d'aquesta forma de viure (Ryan *et al.*, 2008). És a dir, el benestar psicològic es refereix a viure amb concordança amb el veritable jo. En aquest sentit, la participació social, entesa com a decidir sobre el que ens afecta, tal i com veurem al llarg d'aquest apartat i més endavant en el capítol 3 (apartat 3.1.2.), es troba molt relacionada amb la capacitat d'agència de les persones i la seva autonomia.

La tradició eudemònica es refereix a que el benestar consisteix en alguna cosa més que la felicitat *per se*, tot assenyalant que des d'aquesta perspectiva la felicitat no pot ser sinònim de benestar (Ryan i Deci, 2001). Alguns autors, entre ells Waterman (1993), comenten respecte a la tradició hedònica que les persones que autoinformen sentir-se feliços no necessàriament significa que estan psicològicament bé. Les teories eudemòniques mantenen que no tots els desitjos i no tots els resultats que una persona vol aconseguir porten al benestar quan s'han assolit (Ryan i Deci, 2001).

La comprensió de l'eudemonia i la seva conceptualització ha portat a diferents interpretacions que no sempre han estat ben coordinades (Ryan *et al.*, 2008), tal com veurem en l'apartat que presentem a continuació.

1.2.2.2. Principals teories i models explicatius del benestar psicològic

Diversos autors de la perspectiva eudemònica han anat desenvolupant teories i models explicatius del benestar psicològic diferents. Tot i això, la majoria d'elles tenen com a concepte clau l'*autonomia*. Aquest concepte es troba fortament vinculat amb el benestar psicològic, i fa referència bàsicament a la capacitat d'elecció i decisió dels individus, i que d'entre d'altres

formes es pot vehicular a través de la participació social.

Tot i que en aquest apartat revisarem els components generals del benestar psicològic i, en particular, el concepte d'autonomia des de cadascuna de les principals bases teòriques explicatives del benestar psicològic, en el capítol 3 (apartat 3.1.2.2.1.) revisarem el concepte d'autonomia com a aspecte de l'agència humana amb més profunditat.

Els principals models i teories adscrits a la tradició eudemònica que presentarem en aquest apartat són els següents:

- (a) Teoria de l'Autodeterminació (TAD) o *Self determination Theory (SDT)* (Deci i Ryan, 1985).
- (b) Model multidimensional del benestar psicològic (*Psychological well-being, PWB*) de Ryff (1989).
- (c) Teoria de la identitat eudemònica (Waterman, 1990).

1.2.2.2.1. Teoria de l'Autodeterminació (Deci i Ryan, 1985) i el model de vida eudemònica (eudaimonic living model) (Ryan, Huta i Deci, 2008)

Amb l'esforç per articular una estructura per a l'estudi general de l'eudemonia i introduir un model específic de treball des d'aquesta perspectiva, Deci i Ryan (1985) van desenvolupar la *teoria de l'auto-determinació (TAD) o self-determination theory (SDT)*.

La *teoria de l'auto-determinació*, que a l'inici se centrava en la motivació intrínseca (Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000), o el que és el mateix, la recerca d'una activitat pel seu interès inherent i per la seva satisfacció, té com a eix central del benestar l'auto-realització personal i específica, el que significa el desenvolupament d'un mateix (*self*) i com s'aconsegueix (Ryan *et al.*, 2008).

Concretament, la TAD proposa tres necessitats psicològiques bàsiques que, per a facilitar el funcionament òptim de les propensions naturals de les persones cap al creixement personal i la integració, així com un desenvolupament social constructiu i benestar psicològic (Ryan i Deci, 2000), han d'estar cobertes. Aquestes tres necessitats bàsiques són les següents:

- a) *la necessitat d'autonomia*, referida a un sentit d'elecció i voluntat en la regulació del comportament. Per Ryan i Deci (2000) aquest concepte es refereix a la voluntat, a tenir

l'experiència d'escollir, a realitzar una acció a partir del nivell més elevat de reflexió. Aquests autors apunten quatre categories motivacionals que porten a un continuum de nivells d'autonomia que va de la regulació externa a la regulació integrada (Devine *et al.*, 2008). Són les següents: (1) *Regulació externa*, quan una persona actua només per obtenir recompenses o per evitar el càstig; (2) *Regulació introjectada*, quan una persona actua per experimentar aprovació de sí mateixa o dels altres, o per evitar sentiments de culpa; (3) *Regulació identificada*, es dona quan una persona conscientment realitza una determinada activitat, acció o valor que tingui una importància personal rellevant; i (4) *Regulació integrada*, quan una conducta o un valor és integrat en la vida diària i passa a formar part de l'autoconcepte.

b) *la necessitat de ser competent*, es refereix al sentit d'eficàcia que un té respecte a l'entorn o medi tant intern com extern; i

c) *la necessitat de relacionar-se*, que es refereix al sentiment de connexió amb els demés i de tenir-ne cura (Ryan *et al.*, 2008).

Des de la perspectiva de la TAD, el benestar psicològic resulta de la satisfacció d'aquestes necessitats bàsiques que acabem d'assenyalar (Ryan i Deci, 2000; 2001). D'aquesta manera la satisfacció d'aquestes necessitats és essencial per al creixement humà, la integritat, el benestar, les experiències de vitalitat i la congruència amb un mateix (Ryan i Deci, 2001). Per tant, la necessitat de plenitud és vista com un objectiu natural de la vida de les persones, que determina molts dels propòsits importants de les accions humanes (Ryan i Deci, 2000).

L'especificació d'aquestes tres necessitats defineix no només els requisits mínims per a la salut psicològica, sinó també suggereix els nutrients que l'entorn social ha d'aportar a les persones per facilitar el creixement psicològic.

La TAD teoritza que els objectius intrínsecs, les aspiracions i el seu assoliment satisfan aquestes tres necessitats psicològiques, i a la vegada aquests assoliments augmenten el benestar. És a dir, la satisfacció de les necessitats psicològiques medien entre l'assoliment dels objectius intrínsecs i el benestar (Ryan *et al.*, 2008). D'aquesta manera, la TAD descriu les condicions que faciliten i que dificulten el benestar en diferents períodes de desenvolupament i en àmbits específics (escola, treball, relacions d'amistat, etc.) (Ryan i Deci, 2001). L'aplicació pràctica de la

TAD en la recerca ha tingut com a objectiu principal el d'identificar els factors que faciliten o frustren la motivació i el benestar, tant d'una forma general, com en els àmbits específics (Ryan *et al.*, 2008).

Les primeres investigacions basades en la TAD van focalitzar-se en les condicions socials que amplien *versus* les que disminueixen una característica molt positiva de la naturalesa humana: l'activitat humana i la curiositat, enteses com a motivació intrínseca. Van trobar que les condicions que donaven suport a l'autonomia i la competència faciliten l'expressió vital de la tendència al creixement humà, mentre que les condicions que controlen la conducta i obstaculitzen la percepció d'efectivitat redueixen la seva expressió (Ryan i Deci, 2000).

En altres investigacions es va començar a distingir entre diferents tipus d'objectius i aspiracions que la gent perseguia, en termes de la seva relació tant amb les necessitats bàsiques com els resultats de benestar (Ryan *et al.*, 2008). Les aspiracions intrínseques com el creixement personal i les relacions interpersonals, podien ser diferenciades empíricament de les aspiracions extrínseques, com els diners, la fama i la imatge, tot mostrant tenir una relació diferent amb el benestar psicològic i físic.

Al 2008, Ryan, Huta i Deci (2008) presenten el *model de vida eudemònic (eudaimonic living model)* basat en la teoria de l'autodeterminació. Aquest model assenyala que la manera de viure eudemònica pot ser caracteritzada en termes de quatre conceptes motivacionals: 1) perseguir objectius i valors intrínsecs, com el creixement personal, relacions interpersonals, integració a la comunitat i promoció de la salut, més que els objectius i valors extrínsecs com els diners, la fama, la imatge i el poder; 2) comportar-se de forma autònoma i voluntariosa, més que de forma controladora; 3) estar atent, alerta i actuar amb consciència; i 4) comportar-se de forma que se satisfacin les necessitats psicològiques bàsiques com la competència, la relació amb els demés i l'autonomia.

Aquests autors teoritzen que els tres primers aspectes de la forma de viure eudemònica, tenen el seu efecte positiu en el benestar psicològic i físic, perquè faciliten la satisfacció d'aquestes necessitats psicològiques bàsiques i universals.

Les seves investigacions mostren que les persones amb una forma de vida eudemònica tendeixen a comportar-se d'una manera més prosocial, i això beneficia tant a la comunitat com a

ells mateixos (Ryan *et al.*, 2008).

1.2.2.2.2. Model Multidimensional del PWB (*psychological well-being*) de Ryff (1989).

Ryff (1989) va presentar un *model multidimensional del benestar psicològic* i la seva mesura, amb el que s'estudia el benestar psicològic a partir de sis característiques o dimensions. Són les següents:

a) *Autoacceptació*. Es refereix a esforçar-se per percebre i ser conscients de les nostres pròpies accions, motivacions i sentiments. A més, i en un sentit més ampli, es tracta de la necessitat de tenir una consideració positiva d'un mateix. Seria una mena d'auto-avaluació que a llarg termini ens aporta consciència i acceptació tant de les fortaleses com de les debilitats personals (Ryff i Singer, 2008).

b) *Relacions positives amb els demés*. Totes les perspectives adscrites a la tradició eudemònica descriuen les relacions interpersonals com una característica central del benestar psicològic. Des d'aquesta aproximació, les relacions profundes i positives amb els demés es basen en l'amor, l'empatia i l'estimació i consideren que constitueixen un element essencial per a la prosperitat humana (Ryff i Singer, 2008; Ryan i Deci, 2001).

c) *Domini del medi*. Amb aquest concepte es posa l'èmfasi en crear contextos que s'adaptin a les necessitats i capacitats personals. Des d'aquesta perspectiva se suggereix que la participació social activa i el domini del medi són importants ingredients per a una estructura integrada per al funcionament psicològic positiu (Ryff i Singer, 2008).

d) *Autonomia*. En aquest model s'entén per autonomia com a autodeterminació, independència i l'autoregulació del comportament (Ryff i Singer, 2008).

e) *Propòsits en la vida*. Aquesta dimensió del benestar ens condueix directament a les perspectives existencials. La seva fonamentació es troba en donar significat i direcció a la vida, així com cercar el seu sentit davant l'adversitat, per tal de viure-la de forma autèntica.

f) *Creixement personal*. Aquest concepte es troba molt relacionat amb l'autorealització personal. Aquesta part del funcionament positiu és dinàmic, tot existint un procés continu

en el desenvolupament del potencial personal (Ryff i Singer, 2008).

Aquests sis constructes defineixen el PWB tant de forma teòrica com operativa (Ryan i Deci, 2001) i cadascun d'ells s'examina amb una subescala específica, tot determinant què és el que promou la salut emocional i física (Ryff i Singer, 2008).

Ryff i col·laboradors van examinar la relació entre diferents trets de personalitat, concretament els inclosos dins del model dels *cinc grans factors de personalitat (the big five)*, que són l'extraversió, la consciència, el neuroticisme, l'obertura a l'experiència i amabilitat, amb la seva escala multidimensional de benestar psicològic. Schmutte i Ryff (1997) van trobar, tal i com podem veure de forma gràfica en el quadre 2, que: a) l'extraversió, la consciència i un baix neuroticisme estaven relacionats amb la dimensió eudemònica de l'autoacceptació, el domini del medi i els propòsits de la vida; b) l'obertura a noves experiències estava relacionat amb el creixement personal; c) L'amabilitat i l'extraversió estaven relacionats amb relacions positives; i d) un baix neuroticisme es relacionava amb l'autonomia.

Quadre 2: Relació de trets de la personalitat amb les dimensions del benestar psicològic de Ryff

<i>Trets de personalitat</i>	<i>Dimensions eudemòniques</i>
<i>Extraversió</i>	<i>Autoacceptació</i>
<i>Consciència</i>	<i>Domini del medi</i>
<i>Neuroticisme (baix)</i>	<i>Propòsits de la vida</i>
<i>Obertura a l'experiència</i>	<i>Creixement personal</i>
<i>Amabilitat</i>	<i>Relacions positives</i>
<i>Extraversió</i>	<i>Relacions positives</i>
<i>Neuroticisme (baix)</i>	<i>Autonomia</i>

Diferents científics socials han estudiat diversos constructes psicològics en relació a les dimensions del benestar psicològic presentades en el model de Ryff, com la regulació emocional (Gross i John, 2003), els objectius personals (Riediger i Freund, 2004), els valors (Sheldon *et al.*, 2002) o l'espiritualitat (Wink i Dillon, 2003; Van Dierendonck, 2004), per citar alguns exemples.

1.2.2.2.3. Teoria de la identitat eudemònica (Waterman, 1990)

Waterman desenvolupa la teoria de la identitat eudemònica (1990, 2004) que suggereix que l'eudemonia es dona quan les activitats de les persones són congruents amb els valors que un té i amb els que està plenament compromès. En aquestes circumstàncies, les persones se senten molt vives i autèntiques, de forma que viuen tal com són veritablement. Aquest estat, al que Waterman (1993) anomena expressivitat personal (*personal expressiveness, PE*), es troba molt relacionat a la motivació intrínseca (Waterman, 1990) i amb les *experiències de flux* estudiades per Csikszentmihalyi (1990).

La teoria de la identitat eudemònica (Waterman, 1990) ha ajudat a identificar dos tipus de variables que diferencien les activitats de motivació intrínseca de les altres activitats.

(1) El primer tipus inclou variables predictoras com són: a) auto-determinació o autonomia en la selecció de les activitats (Ryan, 1993); b) la presència d'un elevat grau de desafiament equilibrat amb un elevat grau de destreses i habilitats (Csikszentmihalyi, 1988), de la que deriva l'experiència del desenvolupament de la competència (Deci i Ryan, 1985); c) valors d'autorealització (Waterman, 1990) referit a les percepcions d'una activitat superior, el desenvolupament de les potencialitats personals i l'assoliment d'objectius importants; i d) el nivell d'esforç invertit en la realització de les activitats (Waterman, 2005).

(2) El segon bloc de variables pertany a l'estat subjectiu present quan es realitzen les activitats motivades intrínsecament. Inclou les següents: a) plaer (Deci i Ryan, 1985); b) interès (Deci i Ryan, 1985); c) flux (Csikszentmihalyi, 1990); i d) sentiments d'expressió personal (Waterman, 1990).

En la teoria de la identitat eudemònica, Waterman *et al.* (2008) no utilitzen el terme autonomia, a diferència, com hem anat veient, de les altres teories adscrites a la tradició eudemònica, sinó que es refereixen a l'autodeterminació, tot vinculant el benestar psicològic a la realització d'activitats concretes. L'instrument d'avaluació utilitzat per a mesurar la identitat eudemònica és una única escala, el *Personally Expressive Activities Questionnaire (PEAQ)*, que valora el sentiment de plenitud que deixa una activitat en particular, en el sentit de si expressa: a) allò que veritablement un és (expressió personal); b) la sensació d'estar viu; i c) l'autorealització (Deci i Ryan, 2008).

En diferents estudis, Waterman *et al.* (2003) han documentat que les mesures d'experiència subjectiva de l'interès, les experiències de flux i els sentiments d'expressió personal estan fortament correlacionats. En contrast, tot i que els reptes i habilitats estaven significativament correlacionats amb els valors d'autorealització, cap d'aquestes variables estava relacionada significativament amb l'autodeterminació (Waterman *et al.*, 2008).

1.2.3. El debat hedònic versus eudemònic

Tot i que el debat *Hedònic versus Eudemònic* entre els teòrics de les dues tradicions fa anys que existeix, és un aspecte de l'estudi del benestar molt actual. Malgrat les diferències entre les dues aproximacions que acabem d'exposar, nombroses investigacions evidencien que el benestar es pot entendre com un fenomen multidimensional que inclou aspectes tant de la concepció hedònica com eudemònica (Ryan i Deci, 2001), que ha portat a la formulació del concepte de *benestar òptim*, per referir-se a la coincidència d'elevades puntuacions en les escales de benestar subjectiu (SWB) i un elevat benestar psicològic (PWB) (Keyes, Shmotkin i Ryff, 2002).

Diferents autors (Waterman, Schwartz i Conti, 2008; Bauer, McAdams i Pals, 2008; Ryan i Deci, 2001) posen de manifest l'existència d'un cert solapament entre aquestes dues tradicions, tot indicant elevades covariàncies estadístiques entre resultats d'escales utilitzades en les dues tradicions.

Waterman (1993; 2004) i col·laboradors (Waterman *et al.* 2003; 2008) han estudiat el plaer hedònic i l'eudemonia a nivell d'activitats realitzades, tot utilitzant el *Personally Expressive Activities Questionnaire* (PEAQ). Empíricament, aquests autors mostren que les mesures del benestar hedònic i el PE (*personal expressiveness*) estan fortament correlacionades, tot i que fan referència a diferents tipus d'experiències (Ryan i Deci, 2001). No obstant això, existeixen matisos: així, mentre que ambdues estan associades amb la motivació cap a la plenitud, l'expressió personal està més relacionada amb aquelles activitats que aporten creixement i desenvolupament personal. A més el PE estava més associat amb els reptes i amb l'exercici de l'esforç, mentre que el benestar subjectiu estava més relacionat amb estar relaxat, no tenir problemes i ser feliç.

Els afectes positius, que constitueixen l'objectiu de la tradició hedònica, són també considerats per part de la tradició eudemònica, importants experiències humanes o personals, no només

perquè representen estats preferits per tothom, sinó també perquè poden facilitar el donar suport a d'altres funcions humanes (Isen, 2003). Més encara, el plaer, la salut psicològica i el funcionament òptim estan correlacionats (Ryan *et al.*, 2008).

Segons alguns autors de l'aproximació eudemònica (Ryan *et al.*, 2008) l'afecte positiu i el plaer estan correlacionats i són conseqüència del *viure bé*, entès en un sentit eudemònic. És a dir, una persona que realitza activitats que tenen sentit per a ella i que desenvolupa potencialitats personals, les quals són característiques freqüentment mencionades com a distintives de l'eudemonia, experimentarà una considerable felicitat i plaer (Ryan i Deci, 2001).

Waterman *et al.* (2008) assenyalen que quan es considera important el desenvolupament de les potencialitats personals i quan aquestes estan relacionades amb activitats que porten a la realització d'aquestes potencialitats, s'experimentaran alhora el plaer hedònic i l'eudemonia.

Tal com assenyalava Castillo (2007) alguns autors utilitzen aquesta complementaritat en l'avaluació del benestar en les seves investigacions, tot emprant mesures per avaluar tant el benestar subjectiu com el benestar psicològic.

1.2.4. Altres aportacions a l'estudi del benestar

A banda de les dues tradicions en l'estudi del benestar que acabem de veure i que fonamenten aquesta tesi, la hedònica (apartat 1.2.1.) i l'eudemònica (apartat 1.2.2.), trobem d'altres perspectives, que també es troben en els debats internacionals actuals: (a) la tradició vinculada a les ciències de la salut, que no desenvoluparem perquè no està vinculada amb els objectius d'aquesta tesi; i (b) els postulats del *Psychological Working Group* i la seva aproximació al benestar psicosocial.

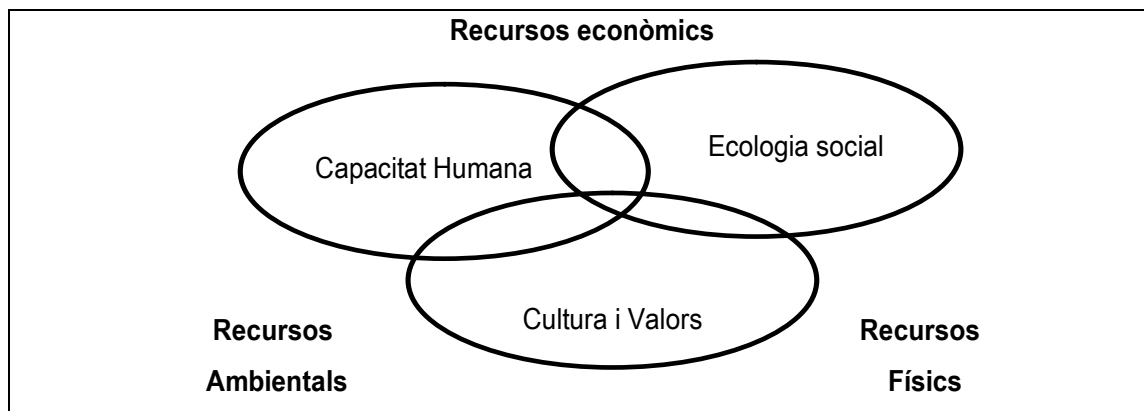
Aquesta darrera aproximació a l'estudi del benestar és la que porten a terme el Grup de Treball Psicosocial (*Psychosocial Working Group*, PWG) que és fruit de la col·laboració entre institucions acadèmiques europees i nord-americanes i agències humanitàries per donar suport a bones pràctiques en intervencions psicosocials en emergències (Psychosocial Working Group, 2003). Ells adopten el terme "benestar psicosocial" que es defineix com "*un estat d'estar amb els altres*" (Psychosocial Working Group, 2003, p.26) per emfasitzar el rol dels factors socials i culturals en l'experiència i desenvolupament individual. El terme psicosocial, des d'aquesta perspectiva,

inclou una àmplia gamma d'influències socials en el benestar i reconeix que l'àmbit material de les vides de les persones també té un impacte psicosocial (Camfield, Griffin i Tekola, 2009).

Des d'aquesta perspectiva s'emfasitza, doncs, que les avaluacions individuals no poden ser enteses des de fora del seu context i se suggereix la possibilitat d'un benestar col·lectiu (Deneulin i Townsend, 2007), tot centrant el benestar en la cultura i els valors, més que en un grup d'àmbits específics de satisfacció. Aquest grup defineix el benestar psicosocial en termes de tres àmbits nuclears, tal com es pot veure en la figura 2 (Psychosocial Working Group, 2003; Camfield, Streuli *et al.*, 2008; 2009).

- Capacitats humanes, que inclou la salut física i la mental, el coneixement i les destreses personals.
- Ecologia social, és el que s'entén per la qualitat de les relacions amb la família i el grup d'iguals, suport social, i estructures i xarxes, com per exemple, les institucions culturals.
- Cultura i Valors, s'entén com l'ètica social i el sistema de creences que donen suport a identitats dins de la comunitat. Seria doncs, el capital cultural d'una comunitat.

Figura 2: Estructura conceptual del benestar psicosocial



(Font: Camfield, Streuli i Woodhead, 2003)

El Grup de Treball Psicosocial manté que el benestar psicosocial succeeix en el context de recursos econòmics, físics i ambientals, i per tant, aquest benestar és vist com a dependent de la capacitat d'utilitzar els recursos d'aquests tres àmbits nuclears (Camfield, Streuli *et al.*, 2009).

Woodhead (2004), membre de l'equip Psychosocial Working Group, a partir de les seves investigacions, identifica cinc dimensions del benestar psicosocial:

1. Habilitats cognitives i competències culturals, com per exemple, la intel·ligència, habilitats comunicatives i habilitats tècniques;
2. Seguretat personal, integració social i competència social, com per exemple relacions positives amb els adults i amb el grup d'iguals, sentit de pertinença i seguretat personal a nivell social;
3. Identitat i valoració personal, l'autoconcepte, l'autoestima, el sentiment de sentir-se valorat i respectat;
4. Sentit d'agència personal, inclou l'autoeficàcia i percepció interna de control;
5. Expressions emocionals i somàtiques de benestar, que inclou per exemple, els nivells d'estrès, patrons alimentaris i de son i salut en general.

Per aquest autor, el benestar psicosocial està mediatitzat pel context cultural, els valors i expectatives, tot incloent les avaluacions que els individus fan de la situació.

1.3. La psicologia positiva: un intent aglutinador

És a partir dels anys 90, que es pot dir que l'estudi de la qualitat de vida esdevé una especialització de les ciències socials, i concretament, tal com veurem en aquest apartat, l'estudi del benestar personal es comença a vincular amb la denominada psicologia positiva.

El reconeixement internacional de la psicologia positiva es dona amb l'obra de Seligman: en primer lloc, amb la publicació de l'article que aquest autor va realitzar juntament amb Csikszentmihalyi "*Positive psychology: An introduction*" (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000) i posteriorment amb la seva contribució en el *Handbook of Positive Psychology* (2002). Seligman, després de destacar la necessitat d'investigar de forma decidida els aspectes saludables de l'ésser humà, va proposar la creació de la psicologia positiva com a corrent específica dintre de la psicologia, tot emmarcant-les dins el mètode científic, com a paraigües que intenta aglutinar l'estudi científic dels constructes psicològics amb connotació positiva.

Per tal de consolidar més la psicologia positiva, posteriorment, al 2007, es va fundar la *International Positive Psychology Association* (IPPA) <http://www.ippanetwork.org/> que té com a

principals objectius els de: a) promoure la psicologia positiva i les seves aplicacions basades en la investigació; b) facilitar la col·laboració entre els investigadors, professors/es i estudiants de psicologia positiva a nivell internacional a través de disciplines acadèmiques; i c) compartir els resultats de psicologia positiva entre el major nombre de persones.

1.3.1. Antecedents de la psicologia positiva

Fa només uns quaranta anys que es van començar a discutir altres justificacions de la intervenció social més carregades de connotacions positives. Algunes d'elles van aparèixer agrupades al voltant de la psicologia comunitària i de la psicologia ambiental, i moltes d'altres es van relacionar amb la salut, el benestar social i la qualitat de vida.

De fet, amb el concepte de prevenció es va posar de relleu la necessitat de justificar intervencions quan encara no s'han donat les situacions problemàtiques, però que existeix la possibilitat que n'hi hagin. Aquesta argumentació va donar lloc a l'oportunitat de fer un pas en davant: intervenir encara que les coses no vagin malament, ni "tinguin la probabilitat d'anar malament". Des d'aquesta nova visió, es proposa poder intervenir simplement perquè les coses poden anar millor (Casas, 2006a).

Amb la prevenció, entesa com un procés d'intervenció social que, amb l'objectiu últim de millorar el benestar i la qualitat de vida de les persones i d'acord amb coneixements rigorosos, manipula els factors relacionats amb la gènesi de diferents problemàtiques o factors associats, tot desenvolupant actuacions concretes a fi d'evitar la seva aparició, reaparició o agreujament (Casas, 1998; González, 2002). Va adquirir rellevància i projecció a partir dels treballs de Caplan l'any 1964 i, posteriorment, amb la promoció (de la salut, del benestar i de la qualitat de vida), relacionades amb la intervenció psicosocial en positiu, constitueixen una sòlida base, per allò que més tard s'anomenarà psicologia social positiva (Casas, 2006a). Aquesta visió positiva de les dinàmiques socials obre perspectives totalment noves i convida a investigar fenòmens nous com la satisfacció amb àmbits de la vida, el suport social percebut, l'autoestima, entre d'altres.

1.3.2. L'estudi del benestar personal en el marc de la psicologia positiva

Des de la psicologia positiva es veu necessari prendre consciència que no n'hi ha prou en estudiar els problemes, sinó que és necessari també entendre, promoure i fomentar els factors

que permeten a les persones, comunitats i societats prosperar (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000). La psicologia positiva és la disciplina que es focalitza en l'estudi de les experiències positives i els trets individuals positius, a més de les institucions que faciliten el seu desenvolupament. Així doncs, la psicologia positiva se centra en els potencials humans, les fortaleces de l'ésser humà i les seves qualitats amb la finalitat de promoure-les. De forma general, la psicologia positiva té com a objectiu millorar la qualitat de vida, tot situant l'individu com un agent actiu que construeix la seva pròpia realitat (Cecilia, 2005; Vera, 2006).

En el context de la psicologia positiva, la recerca sobre el benestar personal ha estat en els últims anys centre de moltes investigacions a nivell internacional (Deci i Ryan, 2008). Tot i això, al llarg de la història, i fins i tot en el moment actual, s'han utilitzat i es continuen utilitzant diferents termes, de forma indistinta, per referir-se al benestar, entre els que trobem "felicitat", "satisfacció", "benestar subjectiu" i "benestar psicològic". La utilització de cadascun d'aquests conceptes, i la seva definició, porta implícit la vinculació a una determinada manera d'entendre i d'investigar el benestar personal, tot donant com a resultat aproximacions metodològiques i epistemològiques diferents en el seu estudi (Casas, 2010).

Seligman, per posar tan sols un exemple, no fa distincions entre felicitat i benestar. Amb les seves pròpies paraules *utilitzo "felicitat" i "benestar" de manera intercanviable, com a termes genèrics per a descriure els propòsits de la psicologia positiva* (2002: 345). Seligman i seguidors (Park, Peterson i Seligman, 2004), estudien el benestar a partir del concepte de felicitat, que segons Javaloy i Rodríguez (2010) és un dels objectes centrals de la psicologia positiva. Des d'aquesta disciplina proposen tres tipus de felicitat, que no es consideren exhaustives ni definitives però poden ser preses com una aproximació o punt de partida per a l'abordatge científic (Cecilia, 2005):

(a) La primera és l'anomenada "*vida agradable*" o *pleasant life*, que es refereix al benestar que ens envaeix al gaudir de les coses quotidianes com un bon menjar o una bona pel·lícula. Aquesta felicitat és de curta duració i està molt relacionada a l'experimentació d'emocions positives en el present, passat i futur. L'estudi en aquest camp se centra en les emocions positives en general (Vecina, 2006) i l'afectivitat, així com també en la diferenciació entre diferents estats subjectius positius com el *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) i plaer o interessos i motivacions intrínseques, entre d'altres.

(b) El segon tipus de felicitat és el que s'anomena "*bona vida*" o *good life*. És la que sentim quan es gaudeix fent alguna cosa en la que s'és bo o talentós. Es tracta doncs d'identificar aquells talents que cadascú té i saber-los utilitzar. Aquesta idea està relacionada amb els trets i fortalezes individuals, i des de la psicologia positiva es tracta d'identificar-los per potenciar-los i incrementar "*la bona vida*". Peterson i Seligman (2004) van desenvolupar una tipologia que descriu vint-i-quatre fortalezes humanes agrupades en sis virtuts universals (Seligman, 2003). Les virtuts proposades són les següents: *Saviesa i coneixement; Coratge; Humanitat i humor; Justícia; Temprança; i Transcendència*. Aquesta classificació dels recursos positius de l'individu va servir de base per dissenyar un instrument de mesura anomenat *Inventari de fortalezes (Values in Action Inventory of Strengths, VIA-IS)* (Giménez *et al.*, 2010). Alguns autors han utilitzat aquest inventari per estudiar la relació entre la satisfacció amb la vida i les diferents fortalezes i virtuts personals. Park *et al.* (2004) van trobar correlacions positives entre la satisfacció amb la vida i diferents fortalezes humanes. Així, la gratitud es connecta amb la satisfacció amb el passat, l'esperança es connecta amb la satisfacció amb el futur, i l'entusiasme i la curiositat es troben vinculades amb la satisfacció amb el present.

(c) El tercer tipus de felicitat es denominat "*vida amb sentit*" o *meaningful life*. És la més duradora de les tres i es tracta de trobar allò en el que la persona creu i de posar totes les forces al seu servei. Aquest tipus de felicitat suposa sentir-se part de les anomenades institucions positives, com són la democràcia, família, educació, etc. Des d'aquesta perspectiva les institucions positives permeten que les comunitats prosperin i millorin el desenvolupament de les fortalezes i virtuts personals a que ens hem referit abans.

La revisió d'aquests tres nòduls o tipus de felicitat, ens suggereix, tot i que no és compartit per tots els autors adscrits a aquesta perspectiva, un cert paral·lelisme amb els plantejaments de la tradició hedònica i eudemònica de l'estudi del benestar, que hem vist en l'apartat 1.2. d'aquest mateix capítol.

En aquesta tesi ens situem en l'estudi del benestar, entès com el fet que les persones se sentin globalment bé al llarg del temps vital (per tant es diferencia de constructes que acoten els afectes en un temps més o menys curt, com els estats d'ànim), com a conseqüència de la interinfluència entre aspectes interns, psicològics, i les seves interaccions externes (psicosocials) amb altres persones i amb el seu entorn. És a dir, l'accepció més bàsica i original del terme "*well-being*", quan no es restringeix a moments puntuals de la nostra vida, sinó a aspectes globals de la vida

(Casas, 1996; Casas, 2010).

Per altra banda, la utilització del terme de benestar subjectiu o de benestar psicològic, tal com hem vist en l'apartat 1.2 d'aquest mateix capítol, denota alienar-se en la tradició hedònica o eudemònica, respectivament (Casas, 2010). No és objectiu d'aquesta tesi entrar en el debat de la utilització d'un o altre terme, ni posicionar-nos en una determinada tradició, de manera que adoptem l'expressió de *benestar personal*, utilitzada per Cummins i Lau (2005). Amb aquest terme ens referim, tal i com assenyala Casas (2010: 86), *al fet que les persones se sentin o no globalment bé al llarg del temps vital, com a conseqüència de la interinfluència entre aspectes interns (psicològics) i les seves interaccions externes (psicosocials) amb d'altres persones i amb l'entorn*.

1.4. La recerca del benestar personal en l'adolescència

El benestar, com a component de la qualitat de vida, ha estat un camp amb desenvolupaments importants durant els darrers anys i un àmbit d'estudi en creixent expansió (González, 2004; Camfield, Streuli *et al.*, 2009). Tot i així, el seu estudi en relació a la infància i adolescència ha estat, comparativament, molt més limitat que l'estudi del benestar en els adults, malgrat que durant la dècada dels 90 s'ha produït un augment de l'interès vers el desenvolupament d'instruments per avaluar aquest constructe, tenint especialment en compte l'edat i el moment evolutiu dels subjectes (Casas, Rosich i Alsinet 2000).

L'estudi del benestar personal, d'acord amb Camfield, Streuli *et al.* (2009) genera importants controvèrsies entre els investigadors, i més especialment en la seva investigació en els infants i adolescents. A nivell teòric i metodològic, tal com hem vist en l'apartat 1.2. d'aquest mateix capítol, hi ha diverses maneres d'entendre i d'aproximar-se a l'estudi del benestar personal.

1.4.1. Debats metodològics en l'estudi de la perspectiva dels infants i adolescents

La reformulació de l'interès per la perspectiva dels infants i adolescents des de diferents ciències socials, suposa també un repte metodològic, en el sentit que es fa necessari plantejar-se quines són les tècniques d'investigació i les estratègies metodològiques idònies per aproximar-se a la infància i adolescència (Rodríguez, 2006).

La metodologia emprada en l'estudi del benestar personal en els adolescents ha estat tradicionalment la quantitativa. No obstant això, en els darrers anys, s'ha impulsat la investigació en aquest camp des d'una aproximació metodològica qualitativa, bé de forma exclusiva, bé utilitzant el pluralisme metodològic o multimètode, és a dir, tot integrant les dues metodologies, segons els objectius de la recerca. En els subapartats que segueixen presentem cadascuna d'aquestes tres metodologies: (a) Metodologia quantitativa i instruments de mesura; (b) Metodologia qualitativa; i (c) Metodologia multimètode.

1.4.1.1. Metodologia quantitativa (instruments de mesura)

El treball de Harter sobre la percepció que els nens, nenes i adolescents tenen de les seves pròpies aptituds cap a l'any 1982, els estudis de Veenhoven i Verkuyten (1989) sobre el benestar psicològic dels fills únics, i els de Leung i Leung (1992, dins Casas, Rosich *et al.*, 2000) sobre la relació entre la satisfacció vital i l'autoconcepte en la infància i l'adolescència, compten entre els predecessors (Casas, Rosich *et al.* 2000) en l'estudi del benestar en l'adolescència, tot utilitzant metodologia quantitativa.

Huebner (2004) considera que entre els estudiosos existeix un cert consens sobre que hi ha dos tipus de models per avaluar la satisfacció amb la vida dels infants i adolescents, tal com succeeix en el cas dels adults.

En primer lloc, els models unidimensionals, que plantegen que els diferents nivells de satisfacció es poden avaluar amb una puntuació única o sintètica, a través d'un ítem únic (per exemple, tal com veurem més endavant l'Escala de felicitat de Fordyce, 1988).

En segon lloc, hi ha els models multidimensionals, que plantegen l'avaluació del benestar personal amb escales multi-ítem. Dins d'aquesta escala trobem: (a) escales de constructe únic. Els ítems individuals no tenen un significat independent respecte del constructe general de benestar, sinó que constitueixen variacions d'aquest constructe (per exemple la *Satisfaction with Life Scale (SWLS)* de Diener *et al.*, 1985); i (b) escales d'àmbits de satisfacció. Aquest enfocament adopta una representació de la satisfacció amb la vida globalment a partir d'una concepció de nivells de satisfacció. Els ítems individuals es refereixen a àmbits específics de la vida i les puntuacions mitjanes són calculades per obtenir una mesura de benestar (com per exemple, el *Personal Well-being Index, PWI*, de Cummins *et al.*, 2003).

Entre els instruments específics per avaluar la satisfacció amb la vida dels infants i adolescents trobem que els treballs de Adelman, Taylor *et al.* (1985; dins Casas, Rosich *et al.*, 2000) van ser un dels primers en explorar-la. Aquests autors van confeccionar la *Perceived Life Satisfaction Scale* (PLSS) per avaluar els nivells de satisfacció/insatisfacció dels nens/es i adolescents en relació a diferents entorns de les seves vides.

La *Fordyce's Happiness Scale* (FHS) (Fordyce, 1988) és una escala específica que va ser dissenyada per a la població general, i ha estat aplicada també a la població adolescent. Avalua el grau de felicitat, a través d'un ítem únic, tot preguntant “*com són de feliços considerant el conjunt de la seva vida*”, i inclou 11 possibilitats de resposta per a valorar aquest aspecte: el valor 0 significa “*Completament infeliç (completament abatut/da, molt deprimid/da)*” i 10 “*Completament feliç (me sento eufòric/a, fantàstic/a)*”. Aquesta escala, segons Fordyce (1988) té dues avantatges: (a) proporciona una àmplia gamma de respostes; i (b) conté les descripcions d'ancoratge en cada punt de l'escala, per garantir una millor comparabilitat en les respostes dels subjectes.

La publicació de successius treballs de Huebner, a partir del 1991, van contribuir a obrir un debat sobre l'estructura jeràrquica i l'especificitat dels àmbits que configuren la satisfacció vital en la infància (Alsinet, 2000) i l'adolescència (Casas, Rosich *et al.*, 2000). Huebner va elaborar diverses escales, de les quals destaquem les següents:

- (a) al 1991 va desenvolupar la *Student's Life Satisfaction Scale* (SLSS), basada en els treballs de Diener i els seus col·laboradors (Diener *et al.*, 1985). Va ser concebuda com un instrument breu de mesura de la satisfacció amb la vida globalment en població infantil (Huebner, 1991). Aquesta escala es fonamenta en la hipòtesi que la millor manera d'explorar la satisfacció amb la vida globalment en nens/es és a través d'ítems que requereixen una avaluació per part d'ells/es de les seves vides en general, sense fer referència a aspectes específics (Alsinet, 2000).
- (b) al 1994, Huebner va elaborar la segona escala, la *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* (MLSS), dissenyada per proporcionar una avaluació general de la satisfacció amb la vida globalment en nens, nenes i adolescents, però a diferència de la SLSS, també proporciona una puntuació separada en cinc àmbits considerats importants en les seves vides: la família, els amics/gues, l'escola o institut, l'ambient i

veïnat i, per últim, la dimensió del jo (Gilman *et al.*, 2000). Aquesta escala ha de ser capaç, segons els seus autors, de retre compte dels objectius següents (Huebner i Gilman, 2002): 1) dibuixar un perfil de la satisfacció amb diferents àmbits de la vida de nens/es i adolescents; 2) avaluar la satisfacció infantil i adolescent amb la vida globalment; 3) demostrar que disposa de les propietats psicomètriques adequades; 4) revelar l'existència d'una estructura factorial replicable que demostrï que les cinc dimensions, en les quals es basa són suficientment vàlides; i 5) demostrar que pot ser utilitzada de forma efectiva en nens, nenes i adolescents, en un ampli ventall d'edats i nivell d'habilitat (des de nens/es i adolescents considerats "excepcionals" a nens/es i adolescents amb alguna discapacitat psíquica).

S'ha fet palès que existeixen algunes dificultats en l'aplicació de la MLSS, que suposen els desafiaments més grans pels autors, a l'hora de demostrar, tal i com pretenien, la fiabilitat i validesa de l'escala des d'una perspectiva intra i inter-cultural (González, 2004). Concretament són dues les limitacions que es troben. En primer lloc, aquesta escala ha estat utilitzada, bàsicament amb mostres provinents dels Estats Units, i en la seva versió més actual s'ha fet una distinció en la subescala de amics/gues, entre els amics/gues del mateix gènere i del gènere contrari. Això ha portat a que les generalitzacions interculturals siguin dificultoses. En segon lloc, els propis autors admeten que els resultats obtinguts amb nens/es nord-americans de diferents ètnies, particularment, en nens i nenes de color, han de ser considerats amb precaució (Huebner, 1998).

En concret, sembla que en altres poblacions com a Espanya (Alsinet, 1998; Rosich, 1999; Galindez, 2007) i Portugal (Sequeira, 2007), els ítems que avaluen "l'ambient" no conformen un únic factor, cosa que indica que les respostes dels subjectes llatins, a diferència dels nord-americans, remetent a una clara distinció entre l'entorn físic, relatiu a la casa i el barri, i l'entorn humà, els veïns. Per altra banda, la dimensió del "jo", també resulta diferent en països com Corea (Park, Huebner, Laughlin, Valois, i Gilman, 2004).

- (c) Huebner i col·laboradors, han desenvolupat més recentment la *Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (BMSLSS), que està composta per un ítem de cadascun dels àmbits de satisfacció amb la vida identificats en la *Multidimensional*

Student's Life Satisfaction Scale (MLSS). El primer estudi utilitzant aquesta escala abreujada amb adolescents es va realitzar l'any 2007 (Zullig, Huebner i Pun, 2007).

Una altra escala és la *Quality of Life Profile – Adolescent version* (QOLP-Q) (Raphael *et al.*, 1996) que va ser utilitzada per primera vegada per mesurar la qualitat de vida d'adolescents i joves canadencs d'entre 14 i 20 anys d'edat (Raphael *et al.*, 1996). Als participants se'ls preguntava, a partir d'una escala tipus Likert de 5 punts sobre la importància a nivell individual (“*Quan important és per a mi...*”) i la satisfacció (“*Quan satisfet estic amb aquesta part de la meua vida*”). L'escala consta de 54 ítems agrupats en tres àmbits: Ser (*Being*), Pertinença (*Belonging*) i Arribar a ser (*Becoming*), i cadascun d'ells conté tres àrees amb sis ítems cadascuna (Bradford, Rutherford i John, 2002).

Al 1998, Diener *et al.* van proposar l'escala anomenada *Satisfaction with Life Scale* (SWLS). És una escala específica (de constructe únic) que s'aplicava a la població general, però també ha estat utilitzada amb població adolescent. És un instrument format per cinc ítems, i es demana als subjectes que indiquin el seu grau d'acord amb cadascun dels cinc ítems, en una escala tipus Likert de set punts, on el valor 0 significa “*No, de cap manera*” i 7 “*Sí, totalment*”.

Altres autors, com Cummins, s'han dedicat tradicionalment a explorar el benestar en població adulta, però darrerament, o al llarg de la seva trajectòria investigadora, han mostrat un destacable interès per l'estudi del benestar en els adolescents i també en els infants. Aquest autor ha adaptat tant la *Comprehensive Quality of Life Scale– Students version* (ComQOL Students), en principi dissenyada per a adults, per ser complimentada per adolescents de 11 a 18 anys (Gullone i Cummins, 1999), com el *Personal Well-Being Index* (PWI) (Cummins, 1998; Cummins *et al.*, 2003). Aquest índex (PWI) (extret d'una escala que avalua la satisfacció amb diferents àmbits de la vida) durant algun temps es va utilitzar amb 7 ítems, però va ser a partir del 2003 (Cummins *et al.*, 2003) que es va proposar el seu ús a 8 ítems, tot i afegint-ne un sobre “satisfacció amb l'espiritualitat o creences religioses”. Aquesta inclusió ha originat debats, encara plenament vigents, entre la comunitat científica internacional. Per altra banda, Cummins i Lau (2005) han realitzat una versió adaptada del PWI per escolars, que s'anomena PWI-SC, i una altra per a pre-escolars, la PWI-PS. De totes maneres, existeix un debat important sobre aquestes darreres escales, en el sentit de si està mesurant el mateix o no que la versió adulta.

Per altra banda, l'escala d'ítem únic sobre satisfacció global amb la vida (*Satisfaction with life as*

a whole. Overall life satisfaction) que té els seus orígens en els plantejaments de Campbell, Converse i Rodgers (1976), i que originalment també va ser ideada per a adults, és utilitzada de forma àmpliament generalitzada i amb un bon funcionament amb nens, nenes i adolescents, adoptant diverses fórmules lingüístiques, que impliquen matisos que poden tenir relació amb petites diferències en els resultats obtinguts. La formulació en la versió castellana més habitual és “¿Actualmente, hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con toda tu vida, considerada globalmente?” (Casas, 2010, pàgina 92). Hi ha consens entre els autors en considerar que la mesura del benestar personal ha d'incloure l'ítem d'avaluació global de la vida.

Per finalitzar aquest subapartat, comentar dos instruments que han estat elaborats per mesurar diferents aspectes del benestar en infants i adolescents. El primer de Castro i Díaz (2002), i el segon de Fierro i Rando (2007).

Amb població espanyola i argentina de entre 15 i 18 anys Castro i Díaz (2002) han utilitzat l'*Escala de satisfacció per àrees vitals* creada per Castro i Sánchez-López (2000), utilitzada originalment amb població de més edat. És una escala de satisfacció vital formada per nou elements que avaluen diferents àrees: satisfacció amb la família, estudis, temps lliure, companys/es de classe, amics/gues, vida afectiva, salut física, salut psicològica i nivell de vida en general. La persona ha de valorar el grau de satisfacció en una escala amb format tipus Likert que va d'1 (mínima satisfacció) a 7 (màxima satisfacció).

Finalment, amb població adolescent espanyola de 13 a 16 anys (Fierro i Fierro-Hernández, 2005), també s'ha utilitzat l'*Escala Eudemon* de benestar personal (EBP) de Fierro i Cardenal (1996), tot relacionant els seus resultats amb adaptació social, factors de personalitat i intel·ligència emocional. D'aquest instrument, que en l'escala inicial constava de 33 ítems, existeix una versió reduïda de vint-i-quatre ítems. Es demana als participants que valorin cadascun d'ells en una escala del 0 al 10, on 0 significa “No, de cap manera” i 10 “Sí, totalment”.

1.4.1.2. Metodologia qualitativa

En els darrers anys s'ha impulsat la utilització de la metodologia qualitativa en estudis científics amb població infantil i adolescent sobre diferents temàtiques, tot utilitzant tècniques de recollida de dades de caire participatiu (Gabhainn, i Sixsmith; 2005; Camfield, Crivello *et al.*, 2009).

Aquests darrers autors recullen alguns exemples d'investigacions amb infants i adolescents, tot utilitzant la metodologia qualitativa, de les que destaquem la recerca realitzada per Punch (1998, dins Camfield, Crivello *et al.*, 2009) sobre com els infants i adolescents d'entorns rurals de Bolívia, negociaven la seva independència envers els seus pares a mesura que anaven creixent. Un segon exemple el trobem en els estudis realitzats a nivell internacional sobre la resiliència dels infants, i que també es basen en tècniques participatives (Hungar i Liebenberg, 2005, dins Camfield, Crivello *et al.*, 2009).

En l'estudi del benestar personal dels adolescents, diferents autors consideren que una aproximació metodològica a la infància i adolescència és alguna cosa més que una simple tasca d'adaptació de les tècniques emprades amb els adults. De fet, en paraules de Rodríguez (2006), la lògica de la vida social en aquestes etapes del cicle vital demanda una perspectiva particular i estratègies investigadores innovadores que evitin els biaixos adultocèntrics presents en les investigacions.

Camfield, Crivello *et al.* (2009) assenyalen que l'aproximació qualitativa és essencial per entendre les experiències de benestar de les persones i una base important per desenvolupar indicadors de mesura d'aquestes experiències. Connectar amb el que perceben i consideren els participants es fa molt més important en l'estudi del benestar dels infants i adolescents perquè els seus interessos i prioritats poden diferenciar-se, fins i tot ser contraris als dels adults (Woodhead and Faulkner, 2008; Rodríguez 2006).

Els autors que estudien el benestar personal en els adolescents des d'aquesta metodologia, utilitzen diferents mètodes i tècniques de recollida de dades. Rodríguez (2006) subratlla que les entrevistes grupals semi-estructurades, realitzades amb els infants i adolescents, ens ajuden a descobrir com construeixen un espai social i la seva interpretació, no exempta de complexitat intersubjectiva, tot captant el treball subjectiu d'explicació i categorització del món social que realitzen.

Autors com Veale (2005) i Hammersley i Atkinson (1995) i Camfield, Crivello *et al.* (2009) a partir de les seves investigacions sobre el benestar personal d'infants i adolescents en països en vies de desenvolupament, defensen la investigació participativa, ja que segons aquests darrers autors, aporta informació sobre la manera com veuen el món. Aquest tipus d'investigació, que en els últims vint anys ha anat essent més utilitzada per diferents autors, segueix la gradació de

participació que assenyala Hart (1992) (vegeu capítol 2, apartat 2.2.2.). Com a tota recerca qualitativa té com a objectiu principal estar “a prop de l'experiència”, a més de crear un espai per a la gent per poder compartir i reflexionar sobre les seves experiències i generar així resultats que siguin valuosos tant per als participants, com per al seu context. Segons aquests autors (Camfield, Crivello *et al.*, 2009), les metodologies participatives volen apropar-se més als punts de vista de les persones, que les aproximacions científiques tradicionals, de manera que: a) reconeixen les dimensions contextual, subjectiva i no-material de l'experiència humana; b) il·lustren les complexes dinàmiques entre la pobresa i el benestar; i c) donen a conèixer la situació i les percepcions sobre les dimensions del benestar d'un grup social específic.

Actualment, Crivello *et al.*, (2009) estan desenvolupant un projecte longitudinal (2000-2015) a nivell internacional anomenat *Young Lives*. Aquest projecte segueix la vida de 12.000 infants i adolescents que creixen en un context de pobresa a Etiòpia, Perú, Vietnam i Andhra Pradesh (Índia). En aquest projecte utilitzen mètodes participatius per explorar el benestar dels infants i adolescents, a través de exercicis grupals i entrevistes individuals.

Un altre exemple de la utilització de la metodologia qualitativa en l'estudi del benestar d'infants i adolescents el trobem en la investigació realitzada per Fattore *et al.* (2007) sobre què entenen els infants i adolescents (d'entre 8 i 15 anys) per benestar positiu i que tenia com objectiu el d'identificar indicadors nous i/o importants per monitoritzar els benestar dels infants i adolescents australians.

En aquesta mateixa línia alguns autors assenyalen també que la participació dels infants i adolescents en la recollida de dades, la seva anàlisi i la interpretació dels resultats pot incrementar la validesa de la recerca qualitativa (Kefalyew, 1996, dins Camfield, Crivello *et al.*, 2009) i disminuir el problema ètic de les relacions de poder entre entrevistador/a i entrevistat (Morrow i Richards, 1996, dins Camfield, Crivello *et al.*, 2009).

Tomas i O'Kane (2000, dins Camfield, Crivello *et al.*, 2009) aporten diferents exemples de com es pot involucrar als infants i adolescents en la recollida de dades, per exemple, seleccionant mètodes perquè ells siguin capaços de controlar la forma i el contingut de la discussió, entrevistant als infants i adolescents més d'una vegada, treballant en petits grups per ajudar a la interpretació col·lectiva, o tenint uns quants “analistes del grup d'iguals”, que ressaltin els aspectes importants de les intervencions dels demés.

1.4.1.3. Metodologia mixta o Pluralisme metodològic

Segons alguns autors (Camfield, Crivello *et al.*, 2009) el benestar és un concepte “híbrid” perquè és alhora objectiu i subjectiu, i aquests dos aspectes no es poden separar o reduir. Per aquesta raó, Wilk (1999) recomana articular els mètodes qualitatius i els quantitius per no perdre qualitat en la investigació i augmentar la nostra comprensió dels aspectes subjectius de les experiències dels adolescents (Camfield, Streuli *et al.*, 2009).

El concepte de pluralisme metodològic o disseny mixte fa referència precisament a la utilització integrada d'ambdues metodologies, la quantitativa i la qualitativa (Munné, 1986; Bericat, 1998; Beltrán, 1994 i 2000). Aquesta integració es pot realitzar de tres maneres diferents (Rodríguez, Gil i García, 1999) depenent dels objectius de la recerca:

- La *complementació*, es fonamenta en la idea que cada orientació, qualitativa i quantitativa, és capaç, per si mateixa, de revelar diferents i interessants aspectes de la realitat social. Es basa en la independència de mètodes i resultats, amb el plantejament que la doble visió ens dona una millor perspectiva de la realitat. El grau d'integració metodològica és mínim.
- En la *combinació*, s'integra un dels mètodes, qualitatiu o quantitatiu, en l'altre mètode, amb l'objectiu d'enfortir la seva validesa, compensant la feblesa d'un amb noves aportacions fruit de l'aplicació de l'altre. Es basa en la convergència de mètodes i resultats i es busca una adequada combinació metodològica.
- La darrera integració de les dues metodologies és el que es coneix com *triangulació*, amb la qual no es tracta de completar la nostra visió de la realitat amb dues mirades, sinó d'utilitzar ambdues per conèixer un mateix fenomen social. Els mètodes són implementats de forma independent, però s'enfoquen cap a un mateix aspecte de la realitat, de manera que aquesta s'observa amb dos tipus d'instruments diferents.

En l'estudi del benestar personal, ambdues metodologies donen respostes sobre la naturalesa i extensió d'aquest fenomen, que poden ser utilitzades per separat per validar els resultats de cadascuna d'elles o de forma conjunta per aprofundir en les percepcions o perquè sorgeixin noves qüestions sobre aquest tema (Camfield, Crivello *et al.*, 2009).

La investigació amb metodologia mixta és definida com la combinació de les dues metodologies (multimètode), quantitatives i qualitatives, en el mateix estudi amb l'objectiu d'adreçar-se a una única pregunta d'investigació (Hewson in Jupp, 2006, dins Camfield, Crivello *et al.*, 2009). Aquesta simple definició amaga el repte de reconciliar dues metodologies amb valors, objectius, epistemologies i aproximacions analítiques molt diferents. Brannen (2005, dins Jones i Sumner, 2008) ho explica de la manera següent:

Els investigadors quantitius han vist als investigadors qualitius en un context massa específic, les seves mostres no representatives, i es queixen que el seu treball no té fonament, des del punt de vista de la generalització estadística. Per la seva banda, els investigadors qualitius veuen la recerca quantitativa com a simplista i que no pot captar els significats que els actors aporten de les seves vides i circumstàncies (pàgina 7).

Aquesta discussió, lluny de finalitzar-se, també té lloc en les investigacions amb metodologia mixta. Bevan (2005) parla de la distinció entre les aproximacions “Q-squared” i “Q-integrated”. Mentre que la Q-squared recull i analitza dades de forma separada i les posa de forma conjunta per explicar determinades qüestions de la investigació, l'aproximació Q-integrated, adopta la investigació interdisciplinària, tot utilitzant una gran varietat d'instruments d'investigació, per tal de produir diferents tipus de dades que poden ser analitzades tant de forma quantitativa com qualitativa.

Davis *et al.* (2003) van realitzar una investigació, dins del Grup de Treball Psicosocial abans esmentat, que constava de dos estudis. En el primer van realitzar una combinació de mètodes participatius amb infants i grups focals amb progenitors i avis, per saber com afectava la guerra d'Afganistan als infants i comprendre la seva situació. El benestar va ser entès de quatre formes diferents: com un ideal, com a esperança d'assoliments, com un estàndard per a les coses importants en les vides dels infants, i com a habilitats que els infants haurien de desenvolupar. Dos anys més tard aquests autors van realitzar el segon estudi en el que també es combinava metodologia quantitativa i qualitativa. En aquest cas es va voler explorar l'efecte que van tenir les intervencions efectuades durant aquest període de temps i les estratègies d'afrontament utilitzades pels entrevistats. Aquests autors comenten que l'interès de la combinació d'aproximacions metodològiques diferents ve donat per la possibilitat de contrastació dels resultats obtinguts en ambdues metodologies.

En el projecte *Young Lives* es realitzen investigacions dissenyades amb metodologia mixta. En la majoria dels seus estudis s'integren dades explorades amb estadística descriptiva i estudis qualitius de cas, tot utilitzant dades de múltiples fonts (Crivello, *et al.*, 2009).

Diferents investigacions sobre el benestar personal dels adolescents desenvolupades per l'Equip de Recerca en Infància, Adolescència, els Drets dels Infants i la seva Qualitat de Vida (ERIDIQV), adscrit a l'Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida (IRQV) de la Universitat de Girona, utilitzen aquest tipus de metodologia (Casas *et al.*, 2011). Una de les darreres investigacions (Malo *et al.*, 2009) sobre les relacions entre les estratègies d'afrontament utilitzades per una mostra d'adolescents de 12 a 16 anys i el seu benestar personal es va dissenyar des del pluralisme metodològic. La investigació constava de dues fases: en la primera fase es va utilitzar metodologia quantitativa i en la segona fase qualitativa.

En la primera fase, la quantitativa, es va aplicar una bateria d'instruments d'avaluació psicològica per mesurar el temperament, les estratègies d'afrontament, l'estat de salut mental i el benestar personal. Concretament es van utilitzar els quatre qüestionaris següents: a) l'EATQ de Capaldi i Rothbart; b) l'ACS de Frydenberg i Lewis; c) l'YI-4 de Gadow i Sparfkin; i d) el Personal Well-Being Index de Cummins i col·laboradors. Els adolescents que van obtenir les puntuacions més elevades en el Personal Well-Being Index (PWI) van passar a la segona fase de la investigació.

En la segona fase de l'estudi es va utilitzar metodologia qualitativa i com a tècnica de recollida de dades es van realitzar entrevistes grupals, per tal d'aprofundir en les seves percepcions i avaluacions d'aspectes relacionats amb el seu benestar personal i la seva qualitat de vida.

1.4.2. Revisions de recerques sobre benestar en la infància i adolescència

En aquest subapartat presentarem les revisions del què s'ha publicat sobre el treball científic del benestar personal dels infants i adolescents, donat que analitzar el què i com s'investiga aquest camp ens dóna directrius per afrontar nous reptes epistemològics i també metodològics en futures recerques. Hem agrupat les revisions en dos grans grups: primerament, presentarem les revisions dutes a terme agafant un concepte afí al de benestar, i en segon lloc, exposarem una revisió sobre indicadors de benestar en la infància.

1.4.2.1. Revisions de recerques sobre conceptes afins al benestar

Fins el 2004, existien tres revisions dels estudis sobre el benestar en la infància i adolescència, recollides per Casas (2010), i que tenen la característica de centrar-se en un concepte clau diferent cadascuna d'elles. Són les següents: (a) la revisió realitzada per Andelman, Attkisson, Zima i Rosenblatt, (1999) i que es focalitza en el concepte de qualitat de vida; (b) la de Pollard i Lee (2003) que se centra en la noció de benestar (*well-being*); i (c) la de Huebner (2004) que té com a eix central la satisfacció vital.

(a) *Revisió d'Andelman, Attkisson, Zima i Rosenblatt, (1999)*. Aquests autors van realitzar una revisió del concepte de **qualitat de vida** aplicat a la infància des de la tradició de les ciències de la salut, entre 1973 i 1996. Mantenen que al llarg de l'últim quart de segle passat, la noció de qualitat de vida va emergir com a índex de resultats en la investigació dels serveis de salut. La qualitat de vida es va anar configurant com una mesura de la situació del "pacient" o consumidor i va ser considerada útil per a l'avaluació de l'eficàcia i la qualitat dels serveis d'atenció a la salut dels infants i adolescents.

Al llarg dels anys 90, aquests autors assenyalen que l'avaluació de la qualitat de vida es va anar percebent com a conjunts de dades que quantificaven conductes qualitatives, de manera que permetien analitzar la relació entre costos i resultats de qualsevol canvi en els serveis.

Una de les primeres conclusions a les que arriben Andelman *et al.* (1999) és que la majoria d'autors no defineixen el concepte de qualitat de vida, i les poques definicions identificades poden considerar-se sovint inconsistents. Detecten, també, una tendència a que cada vegada més autors prefereixen la denominació de "qualitat de vida relativa a la salut" (*health-related quality of life*) (*H-R QOL*), tal i com hem vist en l'apartat 1.2.3. d'aquest mateix capítol. Aquesta terminologia posa l'èmfasi en aspectes de l'experiència personal relacionats amb l'atenció a la salut o amb l'estatus funcional i ha entrat a formar part de les avaluacions dels resultats (*outcomes*) o conseqüències a llarg termini, tant positives com negatives, de les intervencions mèdiques i del fet de viure més anys en condicions de cronicitat. De forma implícita doncs es veu que aquests estudis no pretenen avaluar el benestar "global" de les persones.

Un altre aspecte que destaquen Andelman *et al.* (1999), és el fet que els nens/es i adolescents són pacients "relativament sense poder". Fins i tot en la investigació científica, quan més joves

són, més predominen els estudis basats exclusivament en informes dels progenitors. Pocs d'ells tenen en consideració la perspectiva del propi infant o adolescent.

(b) *Revisió de Pollard i Lee (2003)*. La revisió del concepte de **benestar (well-being)** aplicat a la infància que fan aquests autors es basa en el treball de revisió de publicacions entre el 1972-1992 realitzat prèviament per Toles *et al.* (1993, dins Pollard i Lee, 2003).

Pollard i Lee (2003) van trobar múltiples definicions existents de “*well-being*” que es basaven en la identificació d'indicadors “negatius”. Van observar que molts autors posen l'etiqueta de “benestar” a mesures molt diferents, com per exemple les obtingudes mitjançant instruments per avaluar l'autoestima, la depressió o les relacions interpersonals.

A partir de la seva revisió de diferents bases de dades, aquests autors consideren quatre perspectives en l'avaluació del benestar, cadascuna amb indicadors positius i negatius:

(1) *Cognitiva*: assoliments acadèmics, satisfacció amb l'escola, creativitat, memòria, comportament a l'aula, intel·ligència, competència percebuda en els aprenentatges. Les avaluacions són realitzades per progenitors i mestres.

(2) *Econòmica i física*: ingressos i els recursos familiars. Salut física. Activitats físiques, coneixement de la salut, actituds en l'alimentació. Comportament de risc per a la salut.

(3) *Psicològica*: Autoestima (escala Rosenberg, 1965); *Purpose in Life Scale* (Crumbaugh, 1968); *Child Depression Inventory* (Kovacs, 1981; dins Pollard i Lee, 2003); *State-Trait Anxiety Inventory* (,1983; dins Pollard i Lee, 2003); *Hospital Anxiety and Depression Scale* (Zigmond i Snaith, 1983); *Affect Balance Scale* (Bradburn, 1969); *General Well-Being Scale* (Andrews i Withey, 1976).

(4) *Social*: Relacions familiars i amb els iguals, suport social, recursos personals, comportaments socialment desitjables, habilitats comunicatives i interpersonals.

(c) *La revisió de Huebner (2004)* se centra, com hem dit anteriorment, en el concepte de **satisfacció amb la vida**, aplicat a la infància i adolescència. Aquest autor s'autodefineix dins del context de la psicologia positiva i des d'aquesta perspectiva afirma que el que li interessa estudiar és “la bona vida” (Vegeu apartat 1.1.2. d'aquest mateix capítol), així com promoure un desenvolupament humà i social òptim. Això implica millorar la qualitat de vida de tots els individus, i no només d'aquells que estan en situacions de risc, o pateixen alguna

psicopatologia.

El concepte clau, indicador de qualitat de vida, és la “satisfacció vital” o satisfacció global amb la vida. Aquest constructe ha estat molt estudiat entre els adults en les últimes dècades (Vegeu apartat 1.2.1.2. d'aquest capítol), però segons aquest autor, en el moment de realitzar la revisió, el seu estudi en la infància i adolescència estava als inicis.

Huebner centra la seva revisió en alguns instruments psicomètrics de caràcter general per avaluar el benestar personal en la infància i l'adolescència i en els resultats obtinguts amb aquests instruments, com veurem més endavant en els subapartats que segueixen.

1.4.2.2. Revisions de recerques sobre indicadors de benestar a la infància

Les tres revisions que acabem d'exposar suggereixen que la majoria d'estudis sobre la infància i adolescència en la literatura científica s'han realitzat a un nivell microsocial (Casas, 2010). En el cas de les investigacions sobre el benestar personal dels adults, els estudis microsocials posen a prova tant models teòrics com instruments d'avaluació a nivell personal, i han estat considerats posteriorment per a dissenyar indicadors psicosocials (Casas, 1989) o bé per ser inclosos en sistemes més amplis d'indicadors socials, destinats a avaluar el benestar o la qualitat de vida d'amplis grups de població.

En el cas de la investigació en la infància i adolescència, Casas (2010) assenyala que els estudis micro i macrosocials sembla que s'han ignorat mútuament. Tal com recull aquest mateix autor, Ben-Arieh (2008) ha realitzat una revisió sobre els **indicadors de benestar en la infància**. Prèviament, Ben-Arieh va participar en alguns treballs de recopilació d'estudis i experiències sobre monitorització i mesura de “l'estat de la infància” en grans grups de població (Ben-Arieh i Wintersbergen, 1997; Ben-Arieh *et al.*, 2001), que han permès posar en ordre un camp de treball que estava molt dispers a nivell internacional.

Ben-Arieh (2008) considera que al naixement del que ell ha anomenat *moviment dels indicadors de la infància* (en anglès *The Child Indicators Movement*) han contribuït cinc corrents internacionals:

- El reconeixement dels drets de la infància com a drets humans, a partir de l'aprovació de

la Convenció de Nacions Unides sobre els Drets dels Infants.

- La *nova* sociologia de la infància.
- L'ecologia del desenvolupament infantil (Bronfenbrenner i Morris, 1998).
- Les noves perspectives metodològiques en l'estudi de la infància. La valoració de la visió subjectiva dels propis subjectes infantils, l'acceptació dels infants i adolescents com a unitat d'observació i l'inici de la recol·lecció sistemàtica de dades estadístiques sobre la infància en alguns països.
- El context polític, particularment, la voluntat de millorar els resultats de les intervencions que deriven de decisions polítiques, passant per la recol·lecció i disponibilitat de millors dades de tots els àmbits que afecten la vida dels infants i adolescents.

La història dels indicadors socials de la infància, segueix un cert paral·lelisme amb la dels indicadors socials de la població general (vegeu apartat 1.1.1. d'aquest capítol). Ben-Arieh (2008) considera que en un primer període els sistemes d'indicadors de la infància quasi només incloïen el que denomina "indicadors de supervivència", que es refereix a taxes de mortaldat infantil, malalties i problemes socials que afecten a la infància. En l'última dècada del segle passat es va anar introduint en l'àmbit de la infància la necessitat de disposar també d'indicadors "positius", particularment al defensar-se l'enfocament de la qualitat de vida (Casas, 1996).

Malgrat tot, segons aquest autor (Casas, 2010), molts dels plantejaments que han assumit el repte de millorar el benestar infantil, ho fan tot considerant-lo projectat en el futur, és a dir, que quan arribin a adults, tinguin un cert benestar. Una perspectiva adultocèntrica ha fet que molt sovint es plantegi que la infància no és valuosa en el moment present. Això ha comportat que molts dels objectius polítics no es refereixin al benestar infantil en el present (*well-being*), sinó al fet que esdevinguin adults amb benestar (*well-becoming*).

La perspectiva dels aspectes positius de la infància en el present exigeix dirigir l'atenció a nous àmbits del seu benestar i qualitat de vida, com el seu temps lliure, els seus valors, les seves habilitats socials, etc.

1.4.3. Resultats de recerques: correlats del benestar personal en l'adolescència

No es pot donar per suposat que els resultats amb mostres de població adulta sobre benestar personal, puguin ser extrapolables als adolescents, encara que siguin del mateix context socio-

cultural. Les dades de què disposem ens suggereixen que durant les etapes d'aquest període vital, el funcionament del benestar té la seva pròpia idiosincràsia evolutiva al llarg dels anys.

A continuació, passem a exposar els correlats identificats en el benestar personal dels adolescents, que es troben vinculats amb els objectius d'aquesta tesi, agrupats en tres grans grups: (a) variables demogràfiques; (b) variables psicològiques; i (c) variables escolars i aprenentatges.

1.4.3.1. Variables demogràfiques

Molts autors han trobat diferències significatives entre l'edat o curs escolar i el benestar personal, com Casas, Figuer *et al.* (2007). Aquests autors, han assenyalat un significatiu i constant descens en l'ítem únic de satisfacció global amb la vida entre els 12 i els 16 anys, tot utilitzant escales de 5 punts, en les recerques realitzades amb mostres catalanes fins el 2003. Aquests resultats eren coherents amb les troballes del 2001 obtingudes amb adolescents de la mateixa edat de Noruega, Brasil, Índia i Sudàfrica (Casas, Rizzini, September, Mjaavath i Nayar, 2007).

En contrast, els estudis de Huebner han acostumat a informar que no troben diferències significatives segons l'edat o el curs escolar dels infants i adolescents amb mostres nord-americanes. Això pot ser degut a diferents raons, entre les quals Casas (2010) destaca: (a) la singularitat de les poblacions nord-americanes; (b) la poca capacitat de les escales de Huebner per discriminar diferències d'edat; i (c) Huebner utilitza escales de pocs punts (4 a 6). Huebner, amb la última de les seves escales, la BMSLSS (*Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*), utilitza una escala d'1 a 7, i amb ella, en alguns dels seus articles més recents, informa haver trobat diferències significatives, encara que de petita magnitud (Huebner *et al.*, 2005 i Huebner *et al.*, 2006).

La utilització d'escales amb pocs valors ha estat repetidament assenyalada com a molt poc discriminatives per avaluar qualsevol aspecte del benestar personal (Cummins i Gullone, 2000). Tots els autors que utilitzen escales entre set i onze punts observen aquest decreixement en l'avaluació de la satisfacció global amb la vida entre els 12 i els 16 anys, així com amb la majoria d'àmbits de la vida, excepte la satisfacció amb els amics que, generalment, es manté o augmenta al llarg d'aquestes edats (Casas, Figuer *et al.*, 2007; Baltatescu i Cummins, 2006).

En els estudis d'alguns països sembla ser que aquest descens s'atura sobre els 16 o 17 anys, però en altres països, com Rumania, hi ha evidència que decreix fins passat els 20 anys. Aquest fet suggereix que aquesta temàtica requereix de majors estudis interculturals (Casas, Baltatescu, Bertran, González i Hatos, 2009).

La majoria d'investigacions assenyalen que als 12 anys el benestar personal acostumar a ser superior a la mitjana de població, per aquest fet el decreixement posterior no comporta arribar a valors molt menors que la mitjana, sinó que es manté dins dels paràmetres normatius d'aquell entorn cultural.

Una altra qüestió interessant que s'observa sovint és que quan s'estudia la satisfacció global amb la vida, i per àmbits específics, les tendències al llarg de l'adolescència a vegades resulten més clares si s'analitzen per cursos escolars, que per edats, tot i que no sempre és així. Això pot ser degut a que els que comparteixen curs poden sentir-se "més iguals" o propers, que aquells qui tot i tenir la mateixa edat estan en cursos diferents, almenys en alguns aspectes de la vida. Aquests resultats ens plantegen l'interès que té l'estudi més detallat de la relació entre edat i curs escolar en allò relatiu al benestar personal.

Per altra banda, no hem trobat cap estudi que hagi identificat de forma consistent diferències de **gènere** en la satisfacció global amb la vida durant la infància i adolescència. Huebner (2004) ha ressaltat que resulta sorprenent aquesta manca de correlació entre gènere i benestar si es té en compte que el més freqüent es trobar diferències significatives de gènere quan s'estudia la depressió tant amb infants com en adolescents.

En qualsevol cas, i seguint a Huebner (2004), les diferències segons **l'estatus socio-econòmic** són controvertides, excepte en els casos d'extrema pobresa, en la que la satisfacció vital apareix sempre amb avaluacions més baixes que la mitjana.

Tots aquests resultats coincideixen amb els assenyalats amb poblacions adultes, per la qual cosa pot compartir-se la conclusió apuntada per Diener *et al.* (1999) que els efectes de les variables demogràfiques sobre el benestar personal estan, probablement, mediatitzades per variables psicològiques, com poden ser els estils d'afrontament (González *et al.* 2002) i les diferents orientacions davant dels objectius vitals, tal com veurem més endavant en aquest mateix subapartat.

Un altre tema que s'ha estudiat en relació al benestar personal en els adolescents és el fet de ser **fill únic**. En un estudi amb una mostra holandesa amb 2511 estudiants entre 13 i 17 anys, Veenhoven i Verkuyten (1989) van concloure, en contra del que defensaven altres autors, que els fills únics no mostren diferències significatives amb la resta de població, ni en el benestar personal, ni en l'autoestima.

1.4.3.2. Variables psicològiques

En les primeres investigacions que es van efectuar sobre la satisfacció amb la vida considerada globalment en adults es va observar que les variables de **personalitat** mostraven correlacions elevades.

Myers i Diener (1995) van suggerir que existeixen quatre característiques de personalitat que distingeixen als subjectes amb una satisfacció vital positiva: l'autoestima, la percepció de control, l'optimisme vital i l'extraversió.

En un estudi de Huebner (1991) mitjançant l'Escala SLSS (*Student's Life Satisfaction Scale*) amb 6 punts, es van investigar les relacions entre diferents variables de personalitat i la satisfacció amb la vida globalment, amb una mostra de 79 estudiants nord-americans amb una edat mitjana de 11,54 anys. Els resultats van mostrar correlacions significatives i positives amb l'autoestima, la percepció de control intern i l'extraversió, i negatives amb el neuroticisme i l'ansietat.

Posteriorment, Fogle *et al.* (2002), amb una mostra d'estudiants també nord-americans d'entre 10 i 15 anys, amplien l'estudi de les relacions entre el temperament i la satisfacció amb la vida globalment, tot utilitzant l'escala SLSS amb 6 punts, amb la incorporació d'altres variables relacionades amb les habilitats interpersonals. Es va constatar que la percepció d'autoeficàcia social es presenta com una variable medidora rellevant entre l'extraversió, però no el neuroticisme, i la satisfacció amb la vida globalment. Els resultats d'aquest estudi no van mostrar correlació amb la competència social.

D'altres autors com Fierro (2006) han realitzat estudis on es veuen una clara relació entre benestar personal i personalitat, tot utilitzant les Escales *Eudemon de Benestar Personal* (EBP) i *d'Adaptació Social* (EAS).

Amb l'objectiu d'explorar si la **satisfacció amb la vida globalment** i l'**autoestima** es comporten com a constructes discriminables, encara que no totalment independents, donat que se suposa formen part d'un constructe d'ordre superior de benestar personal, Huebner, Gilman i Laughlin (1999), van aplicar la SLSS i el *Self Descriptions Questionnaire-II* de Marsh (1990) a una mostra de 290 estudiants d'una àmplia gamma de nivells socioeconòmics. Segons els resultats obtinguts, les avaluacions dels infants sobre els seus nivells de satisfacció amb la vida globalment i d'autoestima es van mostrar relacionades i, alhora, diferenciables. És a dir, són conceptes diferents, però estan molt relacionats.

En aquest mateix sentit, Balaguer, Castillo, Álvarez *et al.* (2005) van estudiar el paper del context social en la predicció de l'autodeterminació (benestar psicològic) i el benestar subjectiu (autoestima i satisfacció amb la vida) dels esportistes de diferents nivells, 301 esportistes d'elit (edat M= 24 anys) i 370 futbolistes cadets (edat M= 14,8 anys). Van trobar que les tres necessitats psicològiques d'autonomia, competència i relacions socials s'associaven positivament entre sí amb les formes més autodeterminades de motivació i amb l'autoestima i la satisfacció amb la vida.

La majoria d'autors consideren l'existència d'una elevada autoestima com un factor central per a l'adequada adaptació socioemocional (Pope McHale i Craighead, 1996). En conseqüència, un altre dels àmbits en els que s'ha estudiat l'autoestima en l'adolescència és com a factor de protecció enfront el desplegament de comportaments de risc. Destacar l'estudi longitudinal realitzat per McGee i Williams (2000) que parteixen de la distinció entre les conductes dirigides a la promoció de la salut (exercici físic i una alimentació adequada bàsicament) i aquelles que la comprometen com són el tabaquisme, el consum d'alcohol, els comportaments sexuals de risc i els problemes d'alimentació, entre d'altres. El resultat més destacable d'aquest estudi és que els nivells d'autoestima en la preadolescència són predictius d'algunes de les conductes de risc per a la salut, concretament, dels problemes alimentaris i de la ideació suïcida, però no del consum d'alcohol, ni de l'activitat sexual precoç.

Per altra banda, diferents autors (Alcaide, 200; Amezcua i Pichardo, 2000; Ruíz de Azúa, Rodríguez i Goñi, 2005; Pastor, Balaguer i García-Merita, 2003) han estudiat les correlacions de l'**autoconcepte**, constructe que desenvoluparem més detalladament en el capítol 3 (3.2.1.2., pàgina 179), amb el benestar personal dels adolescents. Un exemple, és la investigació de Garaigordobil, Cruz i Pérez (2003) que analitza, amb una mostra de 174 adolescents i els seus

pares, les relacions entre l'autoconcepte global i varies de les seves dimensions d'aquest concepte (acadèmic, social i familiar) amb una sèrie de variables que la literatura científica destaca que hi estan especialment relacionades. Aquestes variables són: 1) conductes socials (des de comportaments prosocials a antisocials, passant per conductes passives); 2) problemes de conducta (escolars, psicopatològics, d'ansietat, etc); 3) creences irracionals; 4) variables emocionals (ansietat, impulsivitat i empatia); i 5) relacions sociomètriques intragrup. Els resultats obtinguts permeten concloure, segons els autors de l'estudi, que tal i com es podia esperar, els adolescents amb una elevada autoestima (tant global com per àmbits) presenten bons nivells d'adaptació personal, social, familiar i escolar. Es van identificar també una sèrie de variables que van resultar ser predictores de l'autoconcepte global, entre d'altres, un alt nivell d'autocontrol i de conductes prosocials i pocs problemes d'ansietat i retraïment.

Per altra banda, el **suport social** en relació al benestar personal en els adolescents ha estat àmpliament estudiat (Casas, Figuer, González, Malo, Alsinet, i Subarroca, 2007). Nombrosos científics han realitzat estudis per donar contingut a l'evidència que les relacions socials, els vincles propers i l'existència de relacions de confiança són bons per al benestar del subjecte (Herrero i Musitu, 1997). Al llarg dels anys, ha estat tal la importància atribuïda a les relacions socials que resulta plausible, tot seguint a Gómez i Hombrados (1993), que el suport social hagi dirigit en els últims anys bona part dels interessos dels científics socials.

Vaux (1988) va assenyalar l'existència d'una gran varietat de processos, desafiaments i temes relacionats amb el creixement i desenvolupament en el període de l'adolescència, i que tots ells estaven influenciats en gran mesura per la naturalesa i la qualitat del suport social que els adolescents perceben de les seves xarxes socials.

Autors com Fernández del Valle i Bravo (2000) i Musitu i Cava (2002) assenyalen que les percepcions de suport social en l'adolescència difereixen segons el gènere. En aquest sentit, els resultats de González (2004) i Bru *et al.* (2001), apunten que les noies perceben un suport social dels amics i amigues significativament més elevat que els nois.

L'estudi de Makri-Botsari (2000) defensa que els adolescents més joves (d'entre 11 i 12 anys) ja distingeixen perfectament entre quatre tipus diferents de suport social: el dels progenitors, el dels companys/es de classe, el que reben dels mestres i els dels amics/gues íntims. La investigació, realitzada amb una mostra de 1.033 nois i noies, arriba a la conclusió que a aquestes edats el

suport social dels progenitors i els dels companys/es de classe constitueixen, en igualtat de condicions, les fonts de suport més importants.

Una bona relació entre generacions és sinònim d'una autoestima positiva en els fills (Blyth i Traeger, 1988; dins Helsen *et al.*, 2000), d'una bona competència social (Cauce, 1986; dins Helsen *et al.*, 2000) i d'un elevat benestar psicològic general (Geenberg *et al.*, 1983; dins Helsen *et al.*, 2000).

En l'estudi de Demaray i Malecki (2002) es va observar una associació positiva entre el suport social i les habilitats socials, la competència acadèmica, la capacitat de liderat i les habilitats adaptatives. L'associació negativa es va observar entre el suport social i els problemes conductuals, agressivitat, hiperactivitat, ansietat, depressió i frustració.

El suport social percebut també ha estat estudiat en infants i adolescents com un factor de protecció enfront a diferents variables físiques i psicològiques. En aquest sentit, un elevat suport social dels iguals i de la família s'associen a una menor freqüència de problemes comportamentals (Dunn *et al.*, 1987; citat dins Demaray i Malecki, 2002), de delinqüència (Licitra-Kleckler i Waas, 1993; citat dins Demaray i Malecki, 2002), de problemes emocionals (Garnefski i Diekstra, 1996; citat dins Demaray i Malecki, 2002), de depressió (Cheng, 1997; dins Demaray i Malecki, 2002), d'una baixa autoestima (Wenz-Gross *et al.*, 1997; dins Demaray i Malecki, 2002), entre d'altres.

Per altra banda, l'estudi de Helsen, Vollebergh i Meeus (2000) amb una mostra de 2.918 adolescents, tenia com a principal objectiu explorar el suport social percebut de la família i el dels amics/gues en relació a la presència de problemes emocionals (des de l'estrès psicològic a depressió). Un dels principals resultats obtinguts va ser l'observació, coincidint amb Casas, Figuer *et al.* (2003) i Casas, González i Figuer (2003), que el primer tipus de suport, el de la família, que tanta importància té en la infància, pateix un cert descens en aquestes edats a favor de l'increment del suport dels amics/gues, fins el punt que ambdós assoleixen un nivell similar. No obstant això, la correlació entre el suport social percebut dels progenitors i dels amics/gues, tot i sent positiva, era poc elevada. Segons Helsen, Vollebergh i Meeus (2000), aquest fet és degut a que es tracta de dos sistemes de suport relativament independents entre sí.

Una altra conclusió a que arriben aquests autors és que els nivells de suport social percebut de

la família constitueixen els millors indicadors d'un desenvolupament psicològic positiu de manera que, com més nivell de suport menor presència de problemes emocionals. No obstant això, tot i que les relacions entre progenitors i fills/es suposen una base important per al desenvolupament psicològic posterior, el suport social de la família prediu únicament una part relativament petita d'aquests problemes. Així, encara que el suport social percebut dels amics/gues apareix a primera vista desvinculat del benestar psicològic en concordança amb investigacions anteriors (Dekovic i Meeus, 1995; dins Helsen *et al.*, 2000), quan el nivell de suport social percebut de la família és relativament baix, nivells elevats de suport social percebut dels amics/gues s'associen a patrons de comportament poc adaptatius (Scholte *et al.*, 2001) i emocionals.

En contrast, en la investigació de MacNeil, Stewart i Kaufman (2000) que tenia com objectiu millorar la comprensió de la influència de les xarxes socials i el suport social en les conductes delictives dels adolescents, es va trobar que el grau amb el qual els i les adolescents se sentien acceptats i valorats pels membres de la seva xarxa social no tenia relació amb el seu comportament delictiu.

1.4.3.3. *Variables escolars, aprenentatges i activitats extracurriculars estructurades*

Possiblement aquest és l'àmbit on s'ha estudiat més el benestar personal en la infància i adolescència. Tot i que és difícil trobar consensos, en la majoria d'estudis s'obté una correlació significativa i positiva entre la satisfacció escolar i el benestar personal (Huebner i Gilman, 2006).

Una altra tendència que s'observa en la majoria d'estudis és que la satisfacció amb l'escola i els aprenentatges disminueix amb l'edat durant l'adolescència, la qual cosa es fa més evident en els nois que en les noies. Els resultats amb algunes mostres catalanes semblen suggerir que els adolescents mantenen una satisfacció relativament elevada amb la seva preparació cap al futur, mentre que la satisfacció amb el rendiment escolar, les notes, no sembla contribuir a la satisfacció global amb la vida (Figueroa *et al.*, 2008).

Huebner *et al.* (2001) van aplicar la subescala de satisfacció escolar de la MSLSS amb 6 punts a una mostra de 152 estudiants d'edat mitjana de 15,89 anys i van trobar que la percepció de control extern mostrava una correlació negativa i significativa, però moderada amb la satisfacció escolar. Particularment, els esdeveniments vitals, tant positius com negatius, tant propers com

llunyans en la vida dels nois i noies, es mostraven com una variable medidora de la satisfacció escolar.

Són molts els estudis que mostren que els nois i noies més insatisfets amb les seves escoles obtenen puntuacions més baixes que la mitjana en benestar personal, així com en diverses escales psicomètriques d'ajustament (incloent el *Behavioral Assessment System for Children – BASC-* i la *Children's Hope Scale*), tot i que no en autoestima (Huebner i Gilman, 2006). No obstant això, quan s'utilitzen instruments multidimensionals, l'autoestima acadèmica, s'observa més baixa quan els infants i adolescents presenten problemàtiques en els seus aprenentatges (Luna, 2010).

DeSanctis King *et al.* (2006), van observar en una mostra de 974 estudiants d'entre 11 i 19 anys que la satisfacció escolar correlaciona negativament amb els problemes tant internalitzats com externalitzats i positivament amb el suport social percebut de la família, dels mestres, dels iguals i dels amics. No obstant això, tant la satisfacció escolar com el suport percebut de la família i dels mestres, en aquesta mateixa mostra, disminueix significativament amb l'edat.

Per últim, Balaguer, Castillo, García-Merita *et al.* (2005) van estudiar les implicacions de les activitats extracurriculars estructurades en el benestar i en les conductes de risc de 576 adolescents (edat M= 14,7 anys). En concret, se centraven en l'estudi dels processos psicològics que afavoreixen el benestar dels adolescents a través de la seva participació en activitats extracurriculars estructurades, com música, esports, arts, etc. Aquestes activitats representen una estratègia social que potencialment augmenten el benestar subjectiu (Larson, 2000) i permeten als adolescents desenvolupar les seves habilitats amb adults no-familiars (Csikszentmihalyi, 1990). En aquest estudi es va analitzar un model que predeia que la percepció de competència, autonomia i relació (benestar psicològic) s'associa a un major benestar subjectiu dels adolescents, reflectit en la seva autoestima, satisfacció amb la vida i vitalitat. Aquestes variables de benestar a la vegada predeien un menor consum de substàncies. Els resultats van donar suport a la teoria de l'autodeterminació respecte a la predicció del benestar i de les conductes de salut a través de la satisfacció de les necessitats de competència, autonomia i relació. La participació en activitats extracurriculars organitzades es va relacionar positivament amb variables de benestar i negativament amb les conductes de risc. A més, es va veure que la participació permet ajudar als nois i noies a desenvolupar les seves habilitats (competència), la seva autonomia i a facilitar les seves relacions socials amb els iguals amb

interessos similars.

1.4.4. L'infant com a investigador: un debat epistemològic

Els diferents posicionaments dels investigadors davant del paper que han de tenir els infants i adolescents en la recerca sobre la infància, ha portat a un intens debat epistemològic. Mason i Urquhart (2001), Christensen i Prout (2002) i Liebel (2007) parlen de diferents models d'investigació de la infància, cadascun d'ells amb característiques particulars i estretament vinculades amb la respectiva construcció social de la infància en la que es basen.

Tot i que Christensen i Prout (2002), proposen l'existència de quatre perspectives en relació al paper dels infants en la recerca, en les revisions dels altres autors es fan referència a tres models d'investigació (vegeu quadre 3).

Quadre 3: Models de la investigació de la infància

Models	Mason i Urquhart (2001)	Christensen i Prout (2002)	Liebel (2007)
Des de la perspectiva adultocèntrica	Model adolocèntric	Model de l'infant com a objecte	Investigació sobre infants i adolescents
		Model de l'infant com a subjecte	
Des de la perspectiva de l'infant com actor social	Model dels Drets dels Infants	Model de l'infant com a actor social	Investigació amb infants i adolescents
Des de la perspectiva de l'infant com a investigador	Model del Moviment dels Infants	Model de l'infant com a co-investigadors	Investigació encapçalada per infants i adolescents

(Font: Elaboració pròpia)

(a) El primer grup de models, es basen en l'estudi sobre la infància i adolescència des d'una visió adultocèntrica. Fins fa ben poc, s'avaluava la seva qualitat de vida tot preguntant als adults que es relacionaven amb ells (bàsicament els progenitors i professors) i donant per suposat que les seves respostes corresponien a la realitat (Casas, 1998; 2010; Christensen i Prout, 2002; Smith, 2007a).

... plantejar l'estudi de la infància a través dels adults... és una trampa, en la mesura que oferim només una anàlisi indirecta i sense garanties de que el resultat sigui, veritablement, el que correspongui amb la realitat dels infants (i adolescents). En última instància, l'elecció d'un disseny per a adults o per a nens hauria de dependre exclusivament del plantejament i dels objectius de la investigació, i no d'altres criteris. (...) quin tipus de credibilitat atorgaríem a un estudi sobre la situació social de les dones, on només es preguntés als homes?, i al revés?, i si l'estudi pretengués sondejar l'opinió dels universitaris i es preguntés només als professors? Pot semblar groller, però en molts casos, això és el que succeeix quan només es pregunta als adults, quan el que es pretén és estudiar el col·lectiu infantil (Gualda i Rodríguez, 2002, pàg. 2).

Des d'aquesta perspectiva els infants i adolescents són considerats com a objectes (Christensen i Prout, 2002), éssers passius, incompetents i incomplets (Mason i Urquhart, 2001), i a més existeixen prejudicis sobre la fiabilitat i validesa de les dades i la informació que proporcionen (Casas, 2010).

Una altra aproximació basada en la perspectiva adultocèntrica és el model de l'infant com a subjecte. Aquesta perspectiva "centrada en l'infant" condiona la participació dels infants en la recerca a partir de criteris d'habilitats cognitives i competències socials (Christensen i Prout, 2002).

(b) Tot i que cada vegada més científics socials dedicats a l'estudi de la infància reconeixen el criteri que en realitat no s'investiga *als* infants i adolescents, sinó *amb* els infants i els adolescents, els estudis científics des de la segona perspectiva, les investigacions amb els infants i adolescents, o en paraules de Mason i Urquhart (2001) les investigacions des dels Drets dels Infants, basats en la seva perspectiva, són encara molt recents.

Des d'aquest model es defensa la idea que els infants i adolescents han de ser considerats

com a actors socials i participants actius en la recerca (Greene i Hogan, 2005; Ben-Arieh, 2006; White *et al.*, 2007), tot utilitzant la perspectiva basada en els Drets de la Infància (*children's rights-based research*) (Liebel, 2007). Involucrar els infants i adolescents, que sovint són el grup menys visible en la recerca social (Crivello *et al.*, 2009; Rodríguez, 2006; Smith, 2007a), en tot el procés de la investigació, reafirma la seva posició com a actors socials competents, com a “experts de les seves pròpies vides” i, per tant, com a informants clau (Casas, 2010) i com a fonts vàlides per recollir informació.

La investigació en temes que afecten a la infància i adolescència des de la seva pròpia perspectiva és crucial per entendre quines són les seves motivacions, preocupacions, sentiments. Aquest plantejament és coherent amb el que havien assenyalat Campbell, Converse i Rodgers (1976) en relació a que les dimensions subjectives de la qualitat de vida han d'incloure percepcions, avaluacions i aspiracions dels propis subjectes implicats (Casas, 1996; 2010).

Alguns autors tals com Rodríguez (2006), Liebel (2007) i O'Malley (2004), assenyalen que és valuós fer investigació a partir de la perspectiva dels infants i adolescents doncs permet conèixer directament les seves opinions i experiències. Els seus punts de vista poden oferir una lectura dels elements del seu entorn diferent al que els adults expressen. Fins i tot, quan es tracten els mateixos temes, adults i infants poden posar l'accent o l'èmfasi en aspectes diferents, la qual cosa pot ser objecte d'estudi científic. Cal una millor comprensió de les diferents perspectives i experiències (Camfield *et al.*, 2009b; Ben-Arieh, 2005; Mason and Urquhart, 2001) i crear oportunitats per a que ells i elles puguin contribuir en discussions i intervencions que afecten les seves vides (Camfield, Crivello *et al.*, 2009) i que poden ser rellevants en el desenvolupament de polítiques socials (Casas, 1996b; 1997).

El model d'investigació amb infants i adolescents, els concep com a agents socials actius (Christensen i Prout, 2002), com es desprèn del seu reconeixement com a subjectes de dret a nivell internacional amb la Convenció dels Drets dels Infants del 1989. Implica donar entitat a les informacions que poden proporcionar i al seu punt de vista, per tenir informació més precisa de les realitats socials complexes en les que ells/es viuen i es desenvolupen. Els infants i adolescents no només poden aportar coneixement científic rellevant, sinó que la seva participació i cooperació actives en la investigació del seu benestar personal millora la qualitat dels resultats obtinguts (Casas, 2010).

(c) Des de la perspectiva de l'infant com a investigador, els infants i adolescents són els actors principals del procés d'investigació, de forma que els adults, a diferència dels altres models en què són els qui bàsicament tenen la direcció i el poder de decisió, tenen un paper d'acompanyament i de suport. Depenent del grau d'intervenció que tenen els adults en el procés d'investigació, el seu rol pot definir-se com a co-investigadors o assessors (Liebel, 2007).

Seguint a aquest mateix autor, la investigació encapçalada per infants i adolescents va més enllà de la investigació de la infància: *l'objecte d'estudi d'aquestes recerques no està necessàriament centrat en ells mateixos o la infància, sinó que es pot referir a tot el que ells considerin rellevant, el que els interessi o qualsevol cosa que ells vulguin entendre millor* (Liebel, 2007, pàgina 8).

Des d'aquest model d'investigació es considera als infants i adolescents com actors socials, capaços i competents, amb capacitat d'agència (*agentic child*) i potenciació (*empowerment*), de manera que es dóna un equilibri en el poder (compartit), entre ells i els adults (Mason i Urquhart, 2001).

Portar a terme aquest tipus d'investigacions suposa un repte per a la comunitat científica, per la manca d'experiència investigadora en aquest sentit i per, com diu Paul Connelly (dins James, Jenks *et. al.*, 1998:191)

No és simplement una qüestió de triar els mètodes adequats en la recerca per escoltar les autèntiques veus dels infants, sinó que és més aviat una qüestió de compromís amb els valors subjacents i preexistents i les creences que tenen els investigadors sobre la infància i la influència que poden exercir dins del procés de la investigació.

Aquests plantejaments comporten un posicionament dels investigadors en diferents sentits (Casas, 2010): en primer lloc, suposa defugir del model adultocentrista, que ha estat, fins fa ben poc, l'únic referent de la investigació en la infància i adolescència, en general, i del seu benestar personal, en particular; i en segon lloc, assumir el concepte de ciutadania activa, basat en la creença de que no és necessari ser major d'edat per a què una persona pugui ser considerada ciutadana.

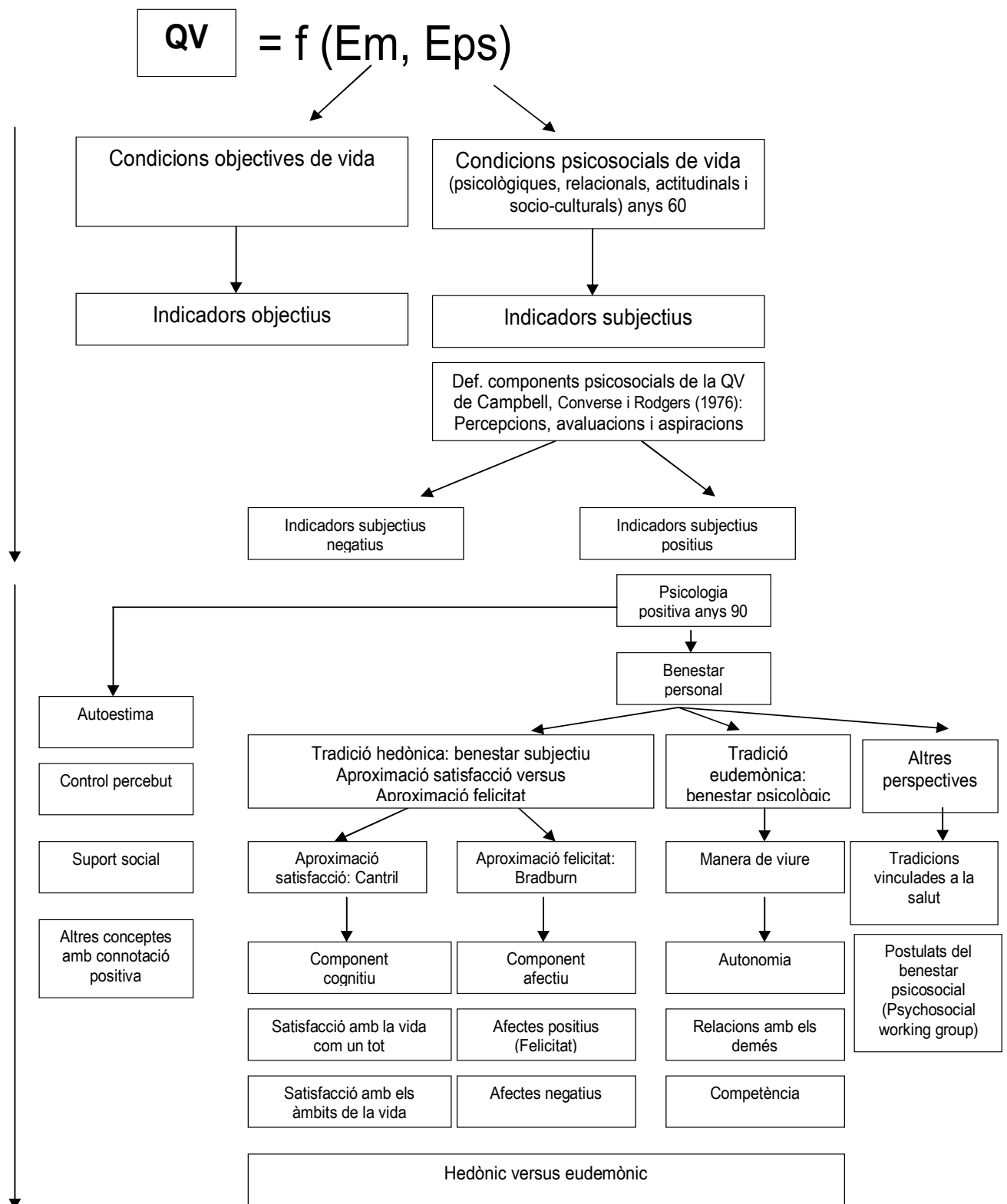
1.5. Consideracions finals

El recorregut històric i conceptual que hem realitzat sobre l'estudi del benestar personal ens ha permès destacar les contribucions més rellevants que s'han fet en aquest camp, per arribar al context d'emmarcament actual del benestar personal: la psicologia positiva. En l'últim apartat, hem elaborat un esquema descriptiu (Gràfica 2, pàgina següent) amb un doble objectiu: en primer lloc, per donar una visió de l'evolució cronològica de la investigació científica en relació al benestar personal i, en segon lloc, per situar diferents conceptes que, al llarg de la història, s'han pogut utilitzar com a sinònims d'aquest constructe.

Tot i que en l'estudi del benestar personal hi trobem diferents tradicions que se situen en premisses teòriques de pertinença diferent, ens hem endinsat més detingudament en les dues aproximacions més lligades a la perspectiva psicosocial, ja que la psicologia social és el camp en el que se situa aquesta tesi doctoral: la tradició hedònica (benestar subjectiu) i l'eudemònica (benestar psicològic). Tot i que cadascuna d'elles entén el benestar personal de forma substantivament diferent, alguns autors com Keyes, Shmotkin i Ryff (2002), Waterman, *et al.* (2008), Bauer, *et al.* (2008) i Ryan i Deci (2001), consideren que el benestar personal es pot entendre com un fenomen multidimensional que inclou aspectes tant de la concepció hedònica com eudemònica, de manera que una experiència vital concreta pot aportar elements de benestar personal hedònic, i al mateix temps, d'altres elements més relacionats amb la tradició eudemònica.

La investigació sobre el benestar personal dels adolescents és un camp molt jove amb grans reptes pendents de ser afrontats, i més encara si considerem l'estudi científic basat en la perspectiva dels infants i adolescents. Tot i això, cada vegada més autors defensen la investigació de temes que afecten a la infància i adolescència, segons la perspectiva i punts de vista dels propis infants i adolescents. Veure als més joves com a agents socials actius, com a actors socials i participants en la recerca, comporta en primer lloc, defugir del model adultocèntric que s'ha vingut desenvolupant fins ara, per entrar a una millor comprensió de les seves perspectives, experiències, motivacions, preocupacions i sentiments; i en segon lloc, reconèixer als infants i adolescents com a subjectes de drets, tal com es recull en la Convenció dels Drets dels Infants del 1989.

Gràfica 2: Evolució de la investigació científica en relació al benestar personal



Les investigacions poblacionals sobre el benestar personal a la infància i adolescència s'han fet majoritàriament des de la tradició hedònica. Des de l'aproximació eudemònica, el seu estudi és més aviat escàs. Tampoc es troben massa recerques que utilitzin la complementarietat en l'avaluació del benestar personal, tot utilitzant instruments per mesurar tant el benestar subjectiu, com el benestar psicològic. Una de les excepcions són les recerques realitzades per Balaguer, Castillo i col·laboradors (2007).

Un altre element a tenir en compte per l'estudi del benestar personal dels adolescents, i que creiem interessant remarcar, se situa a nivell metodològic. Considerem que les recerques basades amb el pluralisme metodològic, que combinen la metodologia quantitativa i qualitativa, aporten un important coneixement i riquesa d'informació per entendre aquest constructe en l'adolescència.

Es fa evident que encara falta molta recerca des de la psicologia positiva, que aprofundeixi, a partir de diverses metodologies i d'aproximacions més innovadores en l'estudi del benestar personal, des de la perspectiva dels propis adolescents, que és un dels nostres propòsits.

CAPÍTOL 2.
LA PARTICIPACIÓ SOCIAL A L'ADOLESCÈNCIA:
IMPLICACIONS EN EL CONTEXT ESCOLAR

En aquest capítol ens endinsarem en el què significa i implica la participació social dels adolescents en l'àmbit educatiu. Per això, hem estructurat la informació en tres apartats, que són els següents.

En el primer dels apartats revisarem el concepte de participació tenint en compte tres perspectives. La primera és la perspectiva psicosocial que inclourà la tradició de la psicologia comunitària, la tradició de l'estudi del benestar i la qualitat de vida i, per últim, la psicologia social de la infància, tot realitzant un recorregut històric de les representacions socials de la infància. La segona és una perspectiva interdisciplinària, els drets dels infants i adolescents, en la que farem una revisió del dret a la participació en la Convenció dels Drets dels Infants i l'enfocament de drets en els programes adreçats als infants i adolescents. Per últim, la tercera perspectiva és la pedagògica i es presentaran algunes de les principals aportacions de diferents autors que suposen els referents pedagògics de la participació.

En el segon apartat analitzarem els referents conceptuals de la participació. Primerament, hem cregut important presentar una aproximació a la definició del concepte de participació, doncs, pot adquirir diferents significacions. En segon lloc, farem un repàs de les diferents tipologies de la participació social que han presentat diferents autors. Començarem primer per les aportacions de Hart, atès que ha estat un dels autors referents en l'estudi de la participació dels infants i adolescents, i a continuació veurem els models que s'han anat desprenent d'aquesta primera classificació. En tercer lloc, aprofundirem en una tendència emergent que es basa en la concepció dels infants i adolescents com a actors socials. Ens referim a la participació des del punt de vista del protagonisme infantil o participació protagonica. En quart lloc, analitzarem el paper de l'adult, com un dels factors o elements clau per a què es doni una participació autèntica. En cinquè lloc, s'explicitaran els contextos de participació de la infància i adolescència, segons diferents autors. I en sisè i últim lloc, repassarem les condicions i requisits d'idoneïtat per a què la participació social sigui real i efectiva.

En el tercer i últim apartat, ens centrarem en la participació dels adolescents en els centres educatius de secundària. Per començar, revisarem l'encaix entre el sistema educatiu i la participació, en el sentit d'analitzar la possibilitat de promoure la participació social dels adolescents en els centres d'educació secundària. En segon lloc, exposarem els contextos de participació dels nois i noies en l'àmbit educatiu, tant en els centres que adopten la participació com un principi pedagògic integral, com els contextos més específics en què es pot donar la

participació en centres educatius més tradicionals. En tercer lloc, exposarem algunes estratègies per garantir i impulsar la participació als centres de secundària. Primer, realitzarem una revisió de la legislació educativa, començant pels primers intents normatius d'incloure els espais de participació dels alumnes en el context escolar, fins arribar a la normativa vigent sobre la participació en els centres docents a Catalunya. També exposarem un programa pilot que ha impulsat la Generalitat de Catalunya per tal de potenciar la participació en els centres d'educació secundària.

Per últim, ens centrarem en una revisió de dos contextos potencials de participació dels adolescents dins l'àmbit educatiu: el Consell Escolar i el projecte de mediació entre iguals, que són objecte d'estudi d'aquest treball.

2.1. Aproximacions a la participació social

Per començar aquest capítol fem un repàs del concepte de participació, bo i analitzant aquest constructe des de tres tradicions diferents: des de la perspectiva psicosocial, des de la perspectiva dels drets dels infants i adolescents i des de la perspectiva pedagògica. Els referents històrics de la participació els contextualitzem en aquests tres camps d'estudi, els quals teixiran la fonamentació teòrica d'aquesta tesi.

2.1.1. La participació social des de la perspectiva psicosocial

La *perspectiva psicosocial* té per objecte d'estudi la interacció social, entesa com una modalitat de relació pròpia dels fenòmens humans (Moscovici, 1984). Segons aquest enfocament, en la interacció social cada interactuant respon a l'altre segons la seva percepció i, alhora, és influenciat per les expectatives i percepcions de l'altre. L'enfocament psicosocial se centra bàsicament en l'estudi de: a) la interacció entre els processos psicològics i els socials; b) l'interès per la persona i la societat; c) l'interès per l'individu i el grup; i d) la influència del grup a l'individu i de l'individu al grup.

Així doncs, la perspectiva psicosocial de la participació, atenent les pràctiques quotidianes en que es desenvolupa, implica observar el fenomen participatiu des del nivell de les experiències de les persones. Indagar com es construeixen aquestes experiències i com experimenten els diferents actors socials la pràctica participativa, suggereix interrogar-se per aspectes tals com els diferents comportaments, pensaments, normes, pautes, rols, actituds, interinfluències, sentiments i emocions, per esmentar tan sols alguns processos i elements d'anàlisi habituals des de l'òptica psicosocial (Vidal, 2006).

2.1.1.1. La tradició de la psicologia comunitària

La psicologia comunitària, com a àmbit d'aplicació de la psicologia social, centra el seu enfocament en una *perspectiva psicosocial* de l'anàlisi de la vida quotidiana de la comunitat (Blanco i De la Corte, 1996).

Per la seva banda, Montero (1984) assenyala que la psicologia comunitària "és la branca de la

psicologia que té com a objecte d'estudi els factors psicosocials que permeten desenvolupar, fomentar i mantenir el control i poder que els individus puguin exercir sobre el seu ambient individual i social per solucionar problemes i aconseguir canvis en aquests ambients i en l'estructura social" (pàgina 3).

Existeixen dos conceptes claus per al desenvolupament d'estratègies de promoció comunitària que són essencials per comprendre la dimensió psicològica de la comunitat i resulten útils en l'avaluació de les intervencions. Aquests dos conceptes es relacionen amb la participació social tal com veurem una mica més endavant en aquest mateix apartat. Ens referim, per una banda, al sentit psicològic de comunitat i, per altra, a la potenciació comunitària (*empowerment*).

a) Pel que fa al primer d'ells, el *sentit psicològic de comunitat*, un dels primers autors que va formular aquest concepte va ser Sarason (1974), per referir-se a *una experiència subjectiva de pertinença a una col·lectivitat, formant part d'una xarxa de relacions de suport mutu en la que es pot confiar*. En aquest sentit, la pertinença a un teixit social suposa l'obtenció de suport social i la disposició d'una sèrie de recursos amb els que minimitzar els efectes de les situacions estressants que sorgeixen al llarg de la vida (Pons, Marín *et al.*, 1996).

El model de sentit de comunitat que més s'utilitza en psicologia comunitària és el proposat per McMillan i Chavis (1986). Aquests autors el defineixen com "un sentiment que els membres tenen de pertinença, un sentiment que els membres són importants per als altres i per al grup, i una fe compartida en què les necessitats dels membres seran ateses a través del compromís d'estar junts". Proposen quatre components del concepte de comunitat que han d'estar sempre presents per tal de poder parlar de *sentit de comunitat*: 1) la pertinença, 2) la influència, 3) la integració i la satisfacció de necessitats i 4) la connexió emocional compartida.

Tal com apunten Chavis i Wandersman (1990), el sentit psicològic de la comunitat actua com a catalitzador de la participació per transformar la comunitat. Per aquests autors, el sentit de comunitat influeix en la percepció de l'entorn, en les relacions socials i en la percepció de control i d'increment de poder (*empowerment*) de la pròpia comunitat. La manera com sentim i vivim la comunitat, que seria el sentit psicològic de la comunitat, incideix en com percebem aquest entorn, en com ens relacionem amb els altres (confiança, veïnatge, ajut, suport social, respecte, etc) i en la consciència del grau de control compartit que tenim sobre aquest entorn (Vidal, 2006).

b) L'altre concepte clau en les intervencions de la psicologia comunitària que hem comentat és el

concepte *d'empowerment*. Aquest concepte va ser desenvolupat per Rappaport (1987) i fa referència al procés pel qual les persones, les organitzacions i les comunitats adquireixen el control i domini sobre els temes que són d'interès propi. El procés d'adquisició d'aquesta habilitat, de la capacitat de domini i control (*empowerment*), presenta dues dimensions: l'autodeterminació personal i la possibilitat de participació democràtica. La capacitat individual de determinació sobre la pròpia vida (autodeterminació personal) implica un sentit psicològic de control personal. Mentre que la possibilitat de participar democràticament en la comunitat a la que es pertany remet a la provisió de drets i opcions de la ciutadania i a la participació social (Vidal, 2006).

En el marc de la psicologia comunitària el concepte *d'empowerment* és entès com a potenciació o increment del poder. Aquest últim concepte, l'increment de poder, es refereix tant al sentit psicològic de control personal, com a la provisió de drets i opcions als ciutadans. Per aconseguir un increment de poder s'han de tenir en compte la interacció de tres components que Zimmerman (1995) anomena intrapersonal, interactiu i comportamental. A nivell *intrapersonal*, la persona es creu capaç d'influir en un context determinat i remet a la percepció de control, al concepte d'autoeficàcia de Bandura, al domini i a les habilitats per influir en els diferents àmbits de la vida. A nivell *interactiu*, la persona comprèn i participa en l'organització d'un context determinat. La idea que un té de la pròpia comunitat i la capacitat de poder exercir el control sobre l'ambient implica compartir unes normes, valors i desenvolupar una consciència crítica del propi entorn, per mobilitzar recursos i prendre decisions. I a nivell *comportamental*, la persona desenvolupa conductes per controlar el context. Són les accions concretes i directes per assolir objectius que afavoreixin la potenciació, on cal incloure també les estratègies d'afrontament de l'estrés i el desenvolupament d'habilitats per adaptar-se als canvis.

Des del model *d'empowerment* plantejat per Rappaport, l'interventor comunitari té com a objectiu el fer possible que la pròpia comunitat descobreixi que posseeix recursos per ser el seu propi agent de canvi, per a què les persones assumeixin el control de les seves vides i procurin resoldre els seus problemes de forma solidària. Per tant, més que donar solució als problemes cal donar estratègies per a què els subjectes aprenguin a resoldre'ls per si mateixos. D'aquesta manera, l'interventor té un rol col·laborador i el seu objectiu final és el canvi social.

La participació, entesa com el fet d'actuar conjuntament amb d'altres persones en la resolució de problemes comuns que es troben en la vida quotidiana (Rozas, 1992) i que va des de la

percepció del problema o necessitat social fins a la posada en marxa de les accions per solucionar-los (López-Cabanas i Chacón, 1997), es relaciona de forma estreta amb els dos conceptes que acabem de desenvolupar, l'*empowerment* i el sentit psicològic de comunitat. En primer lloc, a través de la participació, les persones poden assolir el control sobre les seves circumstàncies i el seu propi desenvolupament psicosocial (Vidal, 2006). En segon lloc, la participació atorga identitat i sentit de pertinença perquè contempla als subjectes com a actors, com a part d'alguna cosa (Piédrola, 2007; Gómez, 2008; Moreno, 2000; Pons *et al.*, 1996), i perquè comparteixen la representació social sobre la realitat que viuen i les expectatives sobre el seu potencial de transformació (López-Cabanas i Chacón, 1997; Maya, 2004). Veurem com es vinculen els conceptes de la participació social i l'*empowerment* en els adolescents, de forma més detallada, en el capítol 3 (apartat 3.2.2.).

La intervenció comunitària s'entén com el conjunt d'intervencions encaminades a potenciar la participació, la comunitat i la solidaritat de la pròpia comunitat en la recerca i creació de recursos amb la capacitat de transformar, normalitzar i millorar la qualitat de vida (Carcolé *et al.*, 1989). És en aquest marc que la promoció de la participació esdevé la característica central i el punt de partida de la intervenció comunitària (Arango *et al.*, 1996; Antón i Castaño, 1996; Flores i Javiedes, 2000).

La participació està dirigida a la mobilització i dinamització de la comunitat. Els subjectes es reconeixen com a actors socials, autors i gestors de canvi, tot assumint la seva responsabilitat, descobrint les seves pròpies necessitats i implicant-se en el seu propi procés de canvi (Sánchez Alonso, 1986; Gómez, 2008). En paraules de Montero (1994), els éssers humans són considerats com a actors i constructors de la seva realitat i estan ubicats en el centre del procés, és a dir, l'individu és investigador de la seva realitat i dels efectes que exerceix sobre ell mateix.

L'experiència de participació donarà un sentit de potenciació als seus membres per arribar als objectius de canvi o al desenvolupament que la pròpia comunitat s'hagi marcat en relació a les seves necessitats, aspiracions, problemes o temes d'interès (Musitu *et al.*, 1990; Sánchez Vidal, 1991). Per tant, la participació implica la intervenció activa dels ciutadans en la construcció de la societat. És un procés col·lectiu de transformació on tots els col·lectius socials s'incorporen a la vida social per dret propi, mitjançant una presència activa i decisòria en els processos de producció, consum, vida pública i creació cultural (Díaz Bordenave, 1985). En aquest procés els individus influeixen i són influïts en les decisions, en relació a assumptes que són del seu interès

(Montenegro, 2004).

Significa, doncs, que la participació és, per una banda, un mitjà per accedir i controlar els recursos de la comunitat (Vidal, 2006) i, per l'altra, un procés que provoca efectes en la realitat social, però que a la vegada és el resultat d'altres processos psicosocials com la identitat social, les creences, les actituds, els valors i les representacions socials (Flores i Javiedes, 2000). És una presa de consciència col·lectiva (social) alhora que un compromís individual de les persones (Vidal, 2006).

Aquesta forma d'entendre el desenvolupament comunitari a través del foment d'estratègies de participació està directament vinculat al concepte d'Investigació-Acció Participativa (IAP) (Marchioni, 1999; Villasante, Montañés i Martí, 2000)). Els seus plantejaments passen per impulsar el canvi comunitari a partir de l'establiment d'estratègies participatives en les que l'equip investigador està directament implicat amb la comunitat en el plantejament dels objectius i de les estratègies de canvi (Valera, 2002; Arango i Valera, 1989; Arango, 1991).

La IAP, com a estratègia metodològica, pot arribar a promoure i a generar processos d'organització comunitària. En el cas de la psicologia comunitària contribueix a explicitar i promoure el desenvolupament de la identitat grupal i comunitària com a procés bàsic a tenir en compte en la solució participativa dels problemes (Arango, 1996).

A tall de resum, la psicologia comunitària, a partir de la participació com a eix vertebrador, es fonamenta en tres principis: en primer lloc, l'autogestió dels subjectes que constitueixen la seva àrea d'estudi; en segon lloc, el reconeixement que el centre de poder recau en la comunitat; i, per últim, una unió imprescindible entre teoria i praxis, com a forma d'aconseguir una explicació integradora i una comprensió de la situació.

La pràctica de la intervenció, segons Maya (2004), posa de manifest que el sentit psicològic de comunitat, la participació ciutadana i la potenciació psicològica funcionen com a processos entrelaçats, quan es genera una dinàmica de canvi social. Existeix una interdependència i una potenciació mútua entre aquests tres processos.

2.1.1.2. La tradició de l'estudi del benestar i la qualitat de vida

Segons va assenyalar Miller (1969; dins Blanco i Valera, 2007) en el seu discurs de la Convenció de l'APA (*American Psychology Association*), la Psicologia ha de ser un instrument al servei del benestar. Amb aquestes paraules es va iniciar un lent però continuat camí cap a la recerca de les dimensions que potencien el desenvolupament personal i social, la qualitat de vida i la felicitat. En aquest sentit, es tracta de buscar nous escenaris i de canviar les nostres institucions, perquè aquests dos elements estan decisivament vinculats amb el benestar i són espais per a la intervenció psicosocial (Blanco i Valera, 2007).

Tal com hem vist en el capítol 1 (apartat 1.1.), Campbell, Converse i Rodgers (1976), van vincular el concepte de qualitat de vida utilitzat en les ciències socials i l'experiència personal viscuda pels ciutadans (Casas, 1998). Aquest concepte, el de qualitat de vida, inclou les percepcions, aspiracions, necessitats, satisfaccions i representacions socials que els membres de tot un conjunt social experimenten en relació al seu entorn i la dinàmica social en la que estan immersos.

L'estudi de la qualitat de vida integra, a més dels elements materials o físics, mesures psicològiques i psicosocials de percepció i avaluació de les pròpies experiències de les persones (Casas, 1989). Així, el denominador comú que trobem en els estudis sobre qualitat de vida pot quedar resumit en l'accepció d'una simplificada fórmula bàsica, de manera que la qualitat de vida és funció tant de factors o elements de l'entorn físic, com d'elements psicològics (i psicosocials) que configuren i delimiten la vida de la persona (Casas, 1989): $QV = f(Ef, Eps)$ (vegeu Gràfica 2, capítol 1, pàgina 86).

L'estudi de la qualitat de vida implica tenir en compte **la perspectiva de tots els agents socials** en l'avaluació del que els afecta. La participació de tots ells permet fer explícita la complexitat que comporten l'avaluació de les necessitats socialment reconegudes: entre el sentiment individual o grupal de necessitat, dels propis afectats o dels professionals que l'assumeixen, i l'acceptació majoritària de l'existència d'una necessitat social que requereix intervenció (Casas, 1998).

Quan es pretén aplicar el concepte de qualitat de vida a la investigació de la infància o a necessitats que afecten a grups específics de nens i nenes, apareixen problemes teòrics i

metodològics, tal com hem vist en el capítol 1 (apartat 1.4.1 i 1.4.2. respectivament). Fins fa ben poc, resultava poc freqüent, fins i tot estrany, mesurar les seves percepcions, els seus sentiments de felicitat o satisfacció, de manera que les necessitats i les aspiracions dels infants eren explorades a través dels adults més pròxims a ells/es. Aquesta visió adultocèntrica, feia que enlloc de mesurar una percepció o avaluació sobre la pròpia experiència, s'avalués l'atribució que els adults feien sobre els nens i nenes. D'alguna manera eren estudis que traïen l'esperit bàsic del propi concepte de qualitat de vida (Casas, 1998). A més, aquestes atribucions que fan els adults sobre les percepcions, aspiracions i avaluacions, dels infants i adolescents, poden no coincidir amb les informacions que donen els propis nens i nenes.

Preguntar als propis infants i adolescents sobre la seva qualitat de vida va suposar un repte científic, doncs els instruments de mesura utilitzats, els qüestionaris, estaven generalment dissenyats per a què fossin contestats pels seus progenitors.

Actualment, en la majoria d'investigacions sobre la qualitat de vida de la població infantil, tal com hem vist en el capítol 1 (apartat 1.4.2.), s'utilitzen tècniques de recollides de dades, tant quantitatives com qualitatives, que permeten estudiar les percepcions i avaluacions dels propis nens i nenes sobre les seves vides i el món que els envolta (Casas, 1998). Tenir coneixement de les seves experiències, comportaments i sentiments, en primera persona, en diferents escenaris de la vida social, permet desenvolupar intervencions psicosocials més d'acord amb el seu desenvolupament.

En el context de la qualitat de vida, la participació social dels infants i adolescents no es refereix només a que tinguin veu, sinó que implica un canvi en les dinàmiques socials quotidianes entre ells i els adults, en les que aquests últims tinguin més en compte als primers en tots els moments, espais i nivells sistèmics de la vida social (Casas, 1998; Casas, 2007). A nivell epistemològic, aquesta perspectiva és congruent amb les aportacions de les teories de la complexitat (González, 2006), en el sentit que la realitat no és unívoca, sinó que cal tenir en compte les percepcions de tots els agents socials implicats, inclosos els infants i adolescents. Per tant, el coneixement que ens proporcionen els infants i adolescents també contribueix a definir la realitat en la que viuen.

2.1.1.3. La psicologia social de la infància: perspectiva històrica i representacions socials

La infància és una realitat socialment construïda a partir de les representacions socials imperants en cada època històrica i context sociocultural. Les representacions socials són sabers quotidians que influeixen en les relacions amb la infància i l'adolescència i poden condicionar tant als adults, com els infants i adolescents, tot limitant la possibilitat d'experiències o les perspectives d'anàlisi que estiguin fora de la lògica majoritàriament compartida (Casas, 1998).

Trobem necessari realitzar un breu recorregut històric sobre les lògiques compartides que han existit en relació al concepte d'infància-adolescència, al llarg del temps. Autors com De Mause (1982), Verhellen (1992, 2002) i Ariès (1985; dins Gaitán, 1999) han realitzat diverses anàlisis històriques del lloc que ha ocupat la infància a través dels segles. Aquests períodes estan caracteritzats per aspectes ben diferents, fruit de les representacions socials del què és la infància, com a grup social, de les seves necessitats i dels seus problemes en cada context sociocultural (Casas, 1994). Les etapes presentades que s'han analitzat són les que presentem a continuació:

(a) La primera etapa inclou *fins a finals de l'Edat mitjana (segle XV)* i es caracteritza per la manca de consciència social de la infància com a categoria social diferent als adults. Fins el segle IV, la societat majoritàriament es mostra indiferent amb aquest col·lectiu (De Mause, 1982). En el període comprés entre els segles IV i XIII, es considera que els infants estaven plens de maldat i una de les pràctiques habituals era el seu abandonament, lliurant-los a dides, internant-los en monestirs o cedint-los a d'altres famílies en adopció. Al segle XV, els infants de sis o set anys ja s'integren al món dels adults. A partir d'aquest moment es presenta l'infant com un adult en miniatura, en el sentit que participen en tots els àmbits de la vida sense cap mirament. Gairebé no hi ha cap tracte diferent entre adults i infants. La socialització no estava garantida ni controlada per la família, sinó que l'aprenentatge es produïa per la convivència dels infants amb els adults.

(b) La segona etapa compren el període *entre el segle XVI (racionalisme) i XVIII (pensament de la Il·lustració)*. Al segle XVI es descobreix la infància com a grup social i es comença a tenir un cert interès pels nens i nenes. Es creen les primeres escoles que proporcionen una educació general i no només aprenentatges instrumentals (escola d'oficis). L'educació té com a objectiu la disciplina i la instrucció per convertir als infants en bones persones. A finals d'aquest mateix

segle es comença a plantejar la naturalesa de l'infant com a innocent i pura enfront la naturalesa viciada i corrupte dels adults. És a partir del segle XVIII que comença l'etapa que De Mause (1982) anomena intrusisme. Els infants són considerats com els "futurs constructors" de la societat i es converteixen en la riquesa del demà i, per tant, el seu objectiu és donar forma a la societat futura. Malgrat això, en el present, com a infants, són considerats els encara-no-éssers-humans, en el sentit que encara-no saben, encara-no poden, encara-no són, etc.

(c) La tercera etapa comprèn el període entre el *segle XIX- mitjans segle XX*. Aquest període, anomenat de socialització (De Mause, 1982), constitueix un canvi històric doncs es passa d'un model de societat que no considerava als infants com a grup clarament definit, a una societat interessada en definir aquest col·lectiu com a grup social. Així, durant aquest període (a la segona meitat del segle XIX) es produeix el descobriment de la infància i de l'adolescència en les classes mitjanes i es difon entre les classes treballadores durant el segle XX.

Apareixen les primeres lleis de protecció dels infants i les lleis d'obligatorietat escolar (com a forma de socialització). Les diferents institucions educatives intenten allunyar els infants del món adult (per exemple, el món laboral) com a mesura de protecció. A partir d'aquí es percep la infància com una etapa d'espera, per aprendre i preparar-se per a la vida adulta. Per tant, la imatge dels infants i adolescents com els encara-no es veu reforçada i fins i tot ampliada.

Una altre element d'aquest període és que els infants i adolescents són percebuts com a objectes o éssers passius "A l'infant se li donarà..." (Declaració de Ginebra, 1924; dins Novella 2005; Declaració de l'ONU sobre els Drets dels Infants, 1989), i no com a subjectes actius reconeguts i tinguts en compte. La construcció social en aquest període considera als infants i adolescents éssers incomplets, dependents, modelables, controlables, definits com a "encara-no" adults. Així, els infants no són considerats com a "éssers humans" (human being), sinó com un "potencial humà" (human becoming) (Qvortrup, 1994). És a dir, la infància és considerada una etapa de preparació orientada al futur, el que fa desaparèixer bona part de la seva realitat com a present (Gaitán, 2006).

(d) *Imatge actual de la infància i l'adolescència*. Entre els anys setanta i noranta del segle passat es percep un canvi, donat que des de diferents sectors i nivells es posa en discussió la concepció de l'infant i adolescent com a objecte i com els "encara-no" que diferents mesures polítiques s'havien encarregat de reforçar i perpetuar. Es fa la demanda de considerar els infants

i adolescents com a subjectes de ple dret, capaços d'exercir els seus drets amb independència. És a partir de la dècada dels vuitanta que s'arriba a un cert consens a l'hora de considerar-los des d'aquesta perspectiva, tot i que continua la polèmica, a nivell legal, sobre la seva capacitat d'exercir-los. Va ser amb la Convenció de l'ONU sobre els Drets dels Infants (1989), que aquesta perspectiva és impulsada d'una forma internacional, amb la formulació "els infants tenen dret a...".

A partir d'aquest repàs històric es pot veure, tal com assenyalen diferents autors (per exemple, Verhellen, 2002), que les diferents etapes sobre les representacions socials de la infància al llarg de la història han estat caracteritzades pel que s'anomena "adultocentrisme". L'adultocentrisme és entès com el poder que els adults han exercit sobre els infants i adolescents (Liebel, 1994; 2000) amb l'objectiu de fer complir uns deures i responsabilitats que s'han construït en el marc de les relacions: els pares han de protegir i educar als fills (De Mause, 1982); l'Estat ha de garantir l'educació bàsica; les lleis han de vetllar per a què hi hagi les necessitats bàsiques cobertes, etc. (Novella, 2005).

2.1.2. La participació social com a dret dels infants i adolescents: El naixement d'una perspectiva interdisciplinària

Per tal d'endinsar-nos en la participació social dels adolescents es fa necessari establir un marc de referència que ens permeti entendre i canviar les representacions socials que els adults tenim envers aquest col·lectiu i que han estat presents al llarg de tota la història de la humanitat, tal com hem acabat de veure. Aquest marc és la Convenció dels Drets dels Infants, que desenvoluparem a continuació.

2.1.2.1. La participació a partir de la Convenció dels Drets dels Infants

Després de l'aprovació de la Convenció dels Drets dels Infants (1989) es pot parlar d'una nova etapa en la concepció de la infància, on es reconeix a l'infant i l'adolescent com a subjecte de drets i es respecten les seves llibertats bàsiques (Novella, 2005; Alsinet, 2000). Tot i que és cert que encara en la pràctica existeixen les representacions socials dels infants i adolescents com els "encara-no" i queda molt camí per recórrer, la Convenció significa l'escenari per una nova construcció social de la infància i l'adolescència.

A partir de l'aprovació de la Convenció, la ONU, en general, i la seva agència UNICEF, molt en particular, han plantejat que està composta per les "3 Ps": Els drets a la *Protecció* (dret a tenir accés a determinats béns i serveis que facilitin el seu desenvolupament biopsicosocial). Els drets a la *Provisió* (dret a ser protegits contra determinades activitats d'altres ciutadans, com l'abandonament, explotació, maltractaments, etc.) i els drets a la *Participació* (dret a realitzar, organitzar i participar en determinats actes, tant en la vida familiar, l'escola, procediments administratius i judicials i en la vida ciutadana i social). Des de la perspectiva de la qualitat de vida, Casas (1998) afegeix que es poden articular dos principis més: *Prevenció* (com a element de desenvolupament dels infants i disminució de les situacions de risc) i *Promoció* (com a subjectes actius de la societat tot desenvolupant iniciatives relacionades amb la infància i el seu benestar).

En particular, la participació social dels infants i adolescents és un dels principis rectors que conformen el marc de la Convenció sobre els Drets de l'Infant i, per tant, és una responsabilitat i una obligació de tots els Estats que es regeixen per la Convenció. Segons la Convenció sobre els Drets dels Infants, la participació dels infants i adolescents és un principi a partir del que es pot garantir el compliment de l'exercici de tots els altres drets establerts (Horna, 2006).

Tot i que la participació dels infants i adolescents, tal com acabem de dir, es troba present de forma transversal en tots els articles de la Convenció, alguns d'ells s'hi refereixen explícitament. A continuació exposem els drets i llibertats civils recollits a la Convenció sobre els Drets dels Infants:

Article 12

Els Estats membres han d'assegurar a l'infant amb capacitat de formar **un judici propi** el dret a manifestar la seva opinió en tots els afers que l'afectin. Les opinions dels infants han de ser tingudes en compte segons la seva edat i maduresa.

Article 13

L'infant té dret a la **llibertat d'expressió**: aquest dret inclou el dret a cercar, rebre i difondre informacions i idees de tota mena, sense consideració de fronteres, sigui oralment, per escrit, o impreses, en forma d'art o per qualsevol altre mitjà triat per l'infant.

Article 14

Els Estats membres han de respectar el dret de l'infant a la **llibertat de pensament, de consciència** i de religió.

Article 15

Els Estats membres reconeixen els drets de l'infant a la **llibertat d'associació** i a la **llibertat de reunió pacífica**.

Article 16

Cap infant pot ser subjecte d'interferències arbitràries o il·legals en la seva vida privada, la seva família, domicili o correspondència, ni d'atacs il·legals al seu honor i reputació.

A més dels articles que es refereixen a la participació i que acabem de comentar, en la Convenció existeixen d'altres drets dels infants i adolescents relacionats amb la participació, dels quals destaquem els següents:

Article 5

Els Estats membres respectaran les responsabilitats, els drets i els deures dels pares o, en el seu cas, dels membres de la família ampliada o de la comunitat, segons estableixi la costum local, dels tutors/es o altres persones encarregades legalment de l'infant de donar-li, en consonància amb l'evolució de les seves facultats, direcció i orientació apropiades per a què exerceixi els drets reconeguts en la Convenció.

Article 29

1. Els Estats membres convenen que l'educació de l'infant i l'adolescent haurà d'estar encaminada a:

- a) Desenvolupar la personalitat, les aptituds i la capacitat mental i física de l'infant fins al màxim de les seves possibilitats;
- b) Inculcar a l'infant i a l'adolescent el respecte pels drets humans i les llibertats fonamentals i dels principis consagrats en la Carta de les Nacions Unides;
- c) Inculcar a l'infant i a l'adolescent el respecte als seus pares, de la seva pròpia identitat cultural, del seu idioma i els seus valors, dels valors nacionals del país on viu, del país que sigui originari i de les civilitzacions diferents a la seva;
- d) Preparar a l'infant i a l'adolescent per assumir una vida responsable en una societat lliure amb esperit de comprensió, pau, tolerància, igualtat dels sexes i amistat entre tots els pobles, grups ètnics, nacionals i religiosos i persones d'origen indígena;
- e) Inculcar a l'infant i a l'adolescent el respecte pel medi ambient natural.

A nivell del Consell d'Europa es disposa de dues recomanacions per impulsar la participació social dels infants i adolescents: (a) Resolució 237 (1992) sobre la *Carta de participació de les joves en la vida municipal i regional*; i (b) Recomanació R (98)8 del Comitè de Ministres als Estats Membres del Consell d'Europa sobre la *Participación de los niños y niñas en la vida*

familiar y social (18 setembre 1998, sessió 641 de la trobada dels primers secretaris).

Aquesta darrera recomanació és una proposta per a la millora de la participació social dels infants i adolescents a la societat europea. Tot i que els principis de participació infantil que s'al·ludeixen en aquesta Recomanació es refereixen a la vida familiar i social, creiem que són extrapolables a qualsevol àmbit de participació social dels infants i adolescents.

La ratificació de la Convenció dels Drets dels Infants ha suposat un gran impuls en la promoció dels drets dels infants i adolescents en general i de la seva participació en particular. Aquest context configura la plataforma per una nova construcció social de la infància, des d'on els infants i adolescents són reconeguts com a subjectes de drets i actors socials.

En aquest nou paradigma i seguint les paraules de Landsdown (2001), es considera que “els infants i adolescents tenen un cos d'experiència i de coneixement propis que és únic com a resultat de la seva situació. Tenen (igual que els adults) els seus propis punts de vista com a resultat de la seva experiència” (pàgina 4).

Recentment, la Generalitat de Catalunya ha volgut introduir en la seva agenda política la visibilització dels infants i adolescents de Catalunya. Al llarg del 2010, des de la Secretaria d'Infància i Adolescència del Departament d'Acció Social i Ciutadania, es va impulsar la participació dels infants i adolescents amb tres línies estratègiques:

- ***Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència***

<http://w3.bcn.es/fitxers/dretscivils/textcompletlleideldretsilesoportunitatsenlainfnciailadolescncia.038.pdf>, aprovada al 12 de maig del 2010, representa un canvi de paradigma en la concepció de la infància i adolescència ja que no només afecta als infants i adolescents en situació de risc, sinó que s'adreça a tota la població infantil i adolescent en general, tot dictant preceptes proactius per aconseguir un major benestar per a tots els infants i adolescents. Un dels objectius de la Llei és visualitzar a l'infant i adolescent com a subjecte de drets i oportunitats, ja que aquest és un dret inalienable a tota persona i reconegut en la Convenció sobre els Drets de l'Infant de les Nacions Unides. Un dels principis orientadors de la Llei és el dret a la participació dels infants, tot tenint en compte la veu de l'infant i l'adolescent en tot allò que l'afecti.

- **Consell Nacional dels infants i els adolescents de Catalunya** (Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2010).

http://www20.gencat.cat/docs/dasc/01Departament/08Publicacions/Coleccions/documents_observatori_drets_infancia/num_2/observatori%20infantsdos.pdf

La creació del Consell Nacional dels infants i adolescents de Catalunya (CNIAC), s'emmarca en la Llei dels drets i les oportunitats dels infants i adolescents. El CNIAC s'inicia a partir dels consells d'infants que ja funcionen en el territori i vol ser una eina per donar veu als infants en la gestió de temes que són d'interès supramunicipal o nacional. És un òrgan consultiu i de representació dels infants i adolescents de Catalunya.

- **Pla Director d'Infància i Adolescència de Catalunya (2010-2013)**

El març del 2010 es redacta el Pla Director d'Infància i Adolescència de Catalunya (2010-2013), però amb l'aprovació de la Llei dels drets i les oportunitats a la infància i l'adolescència de Catalunya, i l'aprovació del propi Pla per l'Acord de Govern 193/2010, de 26 d'octubre del 2010, passa a denominar-se *Pla d'atenció integral a la infància i l'adolescència de Catalunya*. Aquest Pla és una iniciativa impulsada per donar compliment a la Llei de serveis socials, la Llei dels drets i les oportunitats a la infància i l'adolescència de Catalunya, la Convenció sobre els drets dels infants (1989) i les directrius i recomanacions europees i internacionals en matèria d'infància i adolescència a Catalunya. Un dels àmbits del Pla és la participació i integració activa a la comunitat i inclou dos eixos d'actuacions: a) difondre la visió de la infància i de l'adolescència com a subjectes de drets i deures; i b) fomentar la participació d'infants i adolescents en la comunitat, en les activitats d'oci, lleure i esport i en qualsevol assumpte que els afecti.

La nova concepció de la infància i adolescència ha anat impregnant la programació de les intervencions i pràctiques adreçades a aquest col·lectiu, donant lloc a un enfocament emergent: l'enfocament de drets, que tal com veurem a continuació es basa en els drets dels infants i adolescents.

2.1.2.2. Programes d'intervenció amb un enfocament de drets

Cada vegada més s'observa un interès per garantir que en el treball realitzat i els programes promoguts per institucions polítiques, entitats públiques i organitzacions privades adreçats als infants i adolescents, s'acompleixin els seus drets (Geidenmark i Karlsson, 2002). Aquesta nova

perspectiva emmarcada en la Convenció dels Drets dels Infants, es coneix com l'enfocament de drets dels infants i implica adoptar una perspectiva diferent.

L'enfocament de drets dels infants (o Programació des d'un enfocament dels Drets dels Nens/es PDN) és un enfocament metodològic que incorpora en la seva base els drets d'aquest col·lectiu (Martínez Muñoz, 2004). La definició operativa que presenta Geidenmark i Karlsson (2002) és que:

la programació dels drets de l'infant s'entén com l'ús dels principis dels drets de l'infant per planificar, implementar i monitoritzar programes amb l'objectiu final d'enfortir els drets dels infants, tal com es defineixen en la llei internacional (pàgina 25).

La programació des d'aquest enfocament té com a principal objectiu aconseguir majors beneficis pels infants i adolescents mitjançant una programació centrada en ells/es, tot (a) reconeixent-los com a subjectes de drets i com a persones amb capacitat de defensar i exigir els seus drets legalment reconeguts (Martínez Muñoz, 2004), (b) ajudant-los a comprometre's com agents en el seu propi desenvolupament (Save the Children, 2008) i (c) introduint la possibilitat de que adoptin un rol actiu en els projectes (Gaitán i Martínez Muñoz, 2006).

En aquest sentit, tot i que l'enfocament dels drets dels infants se sustenta en els quatre principis rectors de la Convenció (Cussiánovich i Márquez, 2002; Martínez Muñoz, 2004; Arnillas i Paccuar, 2005; Gaitán i Martínez Muñoz, 2006 i De Paiva, 2009), que són la no discriminació, l'interès superior, el dret a la supervivència i desenvolupament i el dret a expressar la seva opinió i a què sigui tinguda en compte, la participació dels infants i adolescents es troba en el punt central de la metodologia d'aquest enfocament. Per a què aquesta participació sigui significativa, diversos autors (Cussiánovich i Márquez, 2002; Save the Children, 2002; Martínez Muñoz, 2004, Gaitán i Martínez Muñoz, 2006), consideren que els infants i adolescents han d'estar involucrats en les diferents etapes del projecte que es vol portar a terme. Aquestes etapes són les següents: a) analitzar la situació dels drets dels infants i adolescents en un context determinat; b) establir prioritats; c) definir estratègies i la seva planificació; i d) monitoreig i avaluació de la programació.

Per altra banda, l'experiència recollida per les organitzacions que apliquen l'enfocament de drets en les seves programacions mostra que la participació dels infants i adolescents aporta, entre d'altres coses, les avantatges següents (Gaitán i Martínez Muñoz, 2006): augmenta l'eficàcia de

les intervencions, contribueix a l'adquisició d'experiències a qui s'involucra en el procés, els anima a ser persones actives i responsables, els connecta amb els problemes i interessos de la seva comunitat i el seu entorn i respon a un desig dels propis infants i adolescents de "prendre part" en els assumptes que els afecten com a individus experts en les seves pròpies vides.

2.1.3. Referents des de la pedagogia i la psicologia educativa

La Pedagogia en el segle XX va estar impregnada per la voluntat de superació d'una educació tradicionalista, dominada per pràctiques autoritàries, on la repressió, el càstig, les veritats absolutes, la rectitud i la submissió de la persona a allò establert eren principis que regien les institucions i relacions educatives. L'educació autoritària tenia la finalitat de reproduir un model de societat jeràrquica, on les autoritats establien els referents sociopolítics que organitzaven la convivència i establien les funcions de cadascun dels sectors de la població.

En contraposició a tot aquest model de societat i, paral·lelament al model d'educació, van sorgir diferents moviments educatius que pretenien lluitar contra la repressió, ampliar els espais de llibertat i defensar la participació. Aquestes serien les bases dels moviments que podríem situar en el marc de les anomenades *pedagogies transformadores* i *pedagogies pràctiques* (Ayuste i Trilla, 2005).

Les pedagogies transformadores se centren en l'anàlisi crítica de les relacions de poder i les desigualtats socials que es donen en els diferents sistemes que conformen la societat (polític, econòmic, educatiu, cultural, etc.) i conceben l'educació com a eina de canvi, tot proposant accions educatives i socials encaminades a promoure la transformació social.

Les pedagogies pràctiques, per la seva banda, s'han confeccionat a partir de la interacció directa amb l'experimentació. Així, a més de potenciar els aspectes teòrics o de fonamentació, mantenen una correspondència directa amb la pràctica.

Dintre d'aquestes dues grans línees pedagògiques, les transformadores i les pràctiques, van sorgir diferents autors que defensaven que l'educació tenia com a finalitat formar persones lliures que poguessin expressar els valors positius de la seva naturalesa, a partir d'experimentar la llibertat i la participació social en el marc de la convivència.

A continuació, presentarem breument algunes de les aportacions de diferents autors representatius de les línies pedagògiques transformadores i pràctiques, relacionades directament amb la participació social dels infants i adolescents, que han facilitat elements innovadors per a la pràctica i reflexió educatives fonamentada en l'educació per a la llibertat i la participació dels estudiants. Aquestes aportacions han estat recollides per Novella (2005):

(a) Per A.S. Neill el desenvolupament personal i l'adquisició de coneixements depenen d'una vida emocional equilibrada. Per aquest autor, una infància feliç garanteix les millors condicions per a un desenvolupament futur i, per tant, la felicitat serà una finalitat educativa que s'assoleix si és possible la llibertat d'expressió de la persona i si les relacions educatives es fonamenten en l'afecte recíproc. Per a Neill, la llibertat suposava la no-presència d'ordres i adults autoritaris, limitació de l'obediència i possibilitat de decidir quan es volia aprendre, en definitiva, possibilitat d'autodeterminar-se.

(b) Un altre autor, representatiu de l'Escola Moderna, que coincideix amb aquests plantejaments és F. Ferrer i Guàrdia. Ell es fonamenta en la idea que des de la infància, l'ésser humà aprèn a ser lliure, solidari i respectuós amb els altres. Un altre principi fonamental que defensa aquest autor és la participació a través de la responsabilitat compartida, que en termes actuals vindria a ser equiparable a la cooperació com a sistema d'aprenentatge, cooperació com a participació en col·lectivitat mitjançant el repartiment de responsabilitats, és a dir, participar seria per ell assumir graus de responsabilitat.

(c) P. Freire, un autor representatiu de la pedagogia crítica, defensa la necessitat d'una escola democràtica centrada en els estudiants per potenciar la seva consciència crítica i poder així fomentar les transformacions socials. Freire planteja que l'educació és un procés a través del qual totes les persones implicades en ell eduquen i són educades al mateix temps, a partir del diàleg que s'estableix en el procés educatiu. Per tant, per aquest autor, l'educació és comunicació, la qual és l'instrument bàsic de l'aprenentatge significatiu. Aquest procés genera la reflexió i l'acció sobre la realitat i es tradueix en una recerca de la seva transformació.

(d) C. Freinet va ser un clar defensor de deixar que fossin els nens i nenes els responsables principals de la gestió de les institucions i de l'organització del funcionament del grup classe pel què fa a la convivència i als espais de treball. És el gran promotor de l'assemblea com a tècnica de direcció dels grups. Per aquest autor, les institucions són agents educatius per excel·lència,

des d'on s'impulsa el canvi social i des d'on es mobilitza els individus i els grups per a la recerca de llibertats. En aquesta proposta, doncs, l'educador és un facilitador de l'anàlisi i de l'autogestió dels grups. Aquest primer pas possibilita l'ús de la paraula per part dels infants perquè s'expressin amb llibertat i analitzin la realitat escolar en què estan immersos.

(e) L. Kohlberg va posar en relació l'autonomia i la responsabilitat comunitària mitjançant els seus treballs sobre la comunitat "justa". Kohlberg, en les seves experiències educatives, es fonamenta en la participació infantil, l'ajuda no directiva de l'educador i el clima institucional caracteritzat per valors com l'autonomia, la comunitat i la justícia. Per Kohlberg l'educació no ha de pretendre transmetre veritats absolutes, sinó que ha d'oferir l'oportunitat d'experimentar sense imposar el què significa participar. Aquest autor va aportar la idea que els sistemes de participació, de no-direcció i d'autogovern són camins essencials per a la formació moral de les persones.

Les idees d'aquests autors han suposat grans contribucions que defensen la participació com a principi educatiu, com a valor que cal promoure i com a metodologia per afavorir el creixement personal i la construcció d'una comunitat (Novella, 2005).

2.2. Referents conceptuals de la participació social dels infants i adolescents

2.2.1. Definició de participació social

La participació infantil i adolescent, com a concepte, inclou un ventall ampli de possibilitats i de referències que porten a adoptar diferents enfocaments teòrics i intervencions, tot plantejant metodologies diferents.

Per començar, el significat de la paraula *participar* en el llenguatge quotidià, tal com passa amb molts altres conceptes, pot ser utilitzat des d'una àmplia diversitat de significats. Participar pot significar l'acte de fer presència, prendre decisions, estar informat d'alguna cosa, opinar, gestionar o executar, etc. Per participar es pot entendre doncs des del sol fet d'estar apuntat a, o ser membre de, fins a implicar-se en alguna cosa, tot formant part de la presa de decisions (Novella, 2005; Thomas, 2007).

Cussiánovich i Márquez (2002) van preguntar a infants i adolescents què és la participació infantil o juvenil. *La majoria dels infants i adolescents associen la participació amb l'acció d'expressar idees, pensaments, sentiments i opinions. Inclouen en les seves definicions que la finalitat de la participació és "fer propostes", "donar solucions", "millorar les coses", "debatre idees o deliberar", "prendre decisions" i "influir en els que prenen les decisions". Per d'altres infants i adolescents la participació implica diàleg, comunicació i ser escoltats pels adults, però també significa perdre la por, actuar amb llibertat i ser valorats* Cussiánovich i Márquez (2002, pàgina 20).

Per a Hart (1992) la participació social està estretament vinculada al concepte d'educació ciutadana. Per a ell la participació es refereix:

Al procés pel que es comparteixen decisions que afecten la pròpia vida i la vida de la comunitat que un habita. És el mitjà pel que es construeix la democràcia i és un patró que ha de servir per a les democràcies (pàgina 5).

En l'àmbit educatiu, que és el marc de referència de l'estudi que es presenta aquí, el concepte de participació pot ser entès de dues maneres diferents. En una primera accepció, la participació dels estudiants pot referir-se al fet que hagin contestat amb diligència a les interpel·lacions dels professors o a què hagin formulat moltes preguntes, etc., però, en tot cas, aquestes formes de participació poden donar-se en un marc de metodologies tradicionals, transmissives i autoritàries. La segona accepció fa referència a involucrar-se de forma activa en els temes que els afecten. Aquest últim sentit de la participació conforma la base de les pedagogies antiautoritàries, transformadores i pràctiques (Trilla i Novella, 2001), i és el que dóna sentit global a la comunitat educativa, on participen totes les parts en un mateix nivell (Mata, 2006).

Hi ha, doncs, moltes formes, tipus, graus, nivells i àmbits de participació, la qual cosa fa que resulti necessari precisar en quins termes estem parlant de participació (Trilla i Novella, 2001). Les arrels etimològiques del verb *participar* es troben en el llatí "*particeps-icis*", i suposa la unió de dues paraules. Per una banda "*capere*" que vol dir *prendre* i per altra banda "*parstis*", que vol dir *part*. Per a Novella (2005) *participar* vol dir prendre part amb altres membres del grup en les decisions que tenen a veure amb la nostra vida i amb la comunitat a què pertanyem.

Un altre grup de definicions fan referència a la participació com el conjunt de processos, accions i actituds que generen capacitat de decisió i actuació, essent alhora una forma de contribuir a allò col·lectiu, tot generant la creació de vincles amb l'entorn i esdevenint un aprenentatge per a tots els agents implicats (Piédrola i Coscolla, 2007).

Per la seva banda, Arnillas i Paccuar (2005) defineixen la participació com:

L'exercici de poder dels infants i adolescents, entès com el dret - assumit com a capacitat - d'opinar davant dels altres i amb els altres, de fer que les seves opinions siguin tingudes en compte seriosament i d'assumir responsablement, segons el seu grau de maduresa i desenvolupament, decisions compartides en assumptes que afecten a les seves vides i les de les seves comunitats: poder d'opinar, decidir i actuar organitzadament (pàgina 5).

Aquesta definició implica el reconeixement dels infants i adolescents com a subjectes de drets i el reconeixement de la seva participació, no com un privilegi o una concessió, ni com un esdeveniment d'un moment, sinó com un dret bàsic i com un procés (Arnillas i Paccuar, 2005).

Seguint les idees apuntades per aquestes darreres autores, en aquesta tesi analitzem com els adolescents assumeixen un paper actiu en projectes de l'àmbit educatiu, tot aportant les seves opinions i prenent decisions en els temes que els afecta, conjuntament amb els adults.

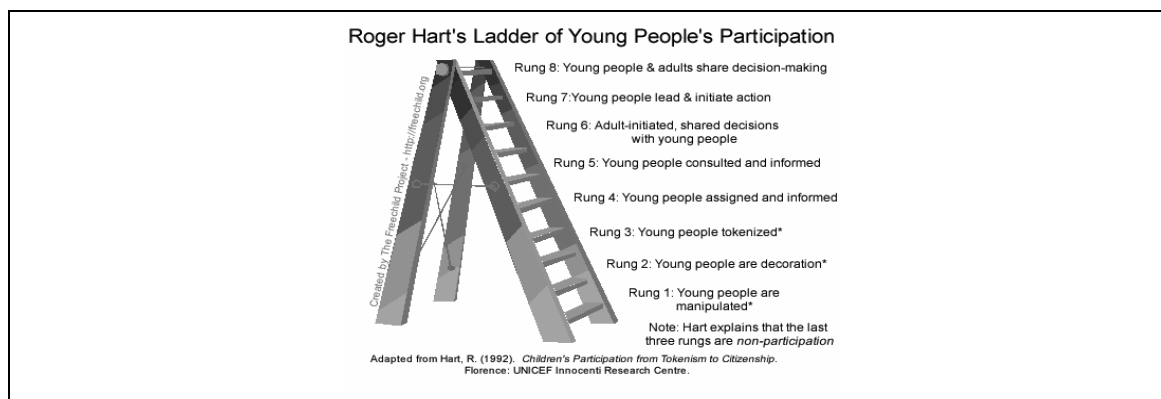
2.2.2. Tipologies de la participació social

Hart (1992), és un dels autors que més impacte ha tingut a partir dels seus primers treballs sobre la participació infantil i adolescent. Per a ell, la participació és un dret fonamental que fa referència als processos generats per compartir les decisions que afecten als infants i adolescents i és un mitjà a partir del qual es construeix i s'avalua una democràcia.

Per mostrar què és i que no és la participació democràtica dels infants i adolescents segons la naturalesa de la relació que l'adult estableix amb ells, Hart (1992) va adaptar el model de participació ciutadana d'Arnstein (1969; dins Casas, González *et al.*, 2008). Aquest model relaciona la participació adulta amb principis democràtics i de drets (Casas, González *et al.*, 2008), per explicar els graus de col·laboració que els infants i adolescents poden tenir quan treballen en projectes amb adults. A la gràfica 3, es pot observar la gradació dels diferents nivells

que pot tenir la relació entre els infants/adolescents i els adults en relació a un projecte.

Gràfica 3: Escala de Hart (1992)



Els tres primers esglaons identifiquen dissenys de propostes per part dels adults que impliquen processos i situacions que Hart ha definit com de no-participació, i que són nivells d'experiències que no afavoreixen el desenvolupament de cap capacitat i on el paper dels infants i adolescents és de figurant: 1) *manipulació o engany*, es refereix a aquelles situacions aparentment participatives on els adults utilitzen conscientment els infants per fer veure que han estat aquests els inspiradors de l'acció o del projecte, però que es tracta únicament d'assolir els propòsits dels adults; 2) *decoració*, és la utilització dels infants i adolescents per donar una imatge i/o transmetre amb la seva presència un missatge de suport i d'implicació desajustat amb la realitat, perquè hi són presents, però sense compartir el significat principal de la seva participació; i 3) *actuació simbòlica*, on es dissenya un escenari de participació, però els infants i adolescents són figurants, són actors que representen un guió que algú altre ha escrit per a ells.

És a partir del quart esglaó on la relació adult-projecte-infant/adolescent es caracteritza per altres elements que fan que la participació sigui cada vegada més genuïna, real, propera i caracteritzada per ser un procés de mobilització:

4) *Designat però informat*. Aquest nivell de participació també va ser anomenat per Hart "mobilització social". Els infants i adolescents decideixen implicar-se o no com a voluntaris en un projecte que està iniciat per adults. L'element que fa que sigui una relació de participació és el fet d'informar als infants i adolescents de la finalitat de la proposta i de si se'ls dóna la possibilitat de decidir si volen implicar-s'hi o no.

5) *Consultats i informats*. En aquest esglaió els adults encara són els dissenyadors i responsables de planificar el projecte, però a més d'informar als infants i adolescents i presentar l'origen de la proposta, estan disposats a recollir la seva opinió per tenir-la en compte en el desenvolupament de l'acció. La participació dels infants i adolescents consisteix en donar la seva opinió als adults sobre les qüestions que els plantegen.

6) *Projectes iniciats pels adults, amb decisions compartides amb els infants i adolescents*. En aquest sisè esglaió, els projectes encara són iniciats pels adults, però ja apareix el protagonisme dels infants i adolescents. A partir de la implicació dels infants en l'anàlisi, la planificació, el desenvolupament i la presa de decisions s'obren espais per a l'intercanvi i la presa de decisions conjunta entre infants/adolescents i adults.

7) *Projectes iniciats i dirigits pels infants i adolescents*. Els infants i adolescents produeixen la idea, l'organitzen i l'executen. Implica un treball cooperatiu per part del grup dels infants i/o adolescents, en què han d'exercitar un conjunt de capacitats que es pretenen fomentar dins de la comunitat. Els infants i/o adolescents passen a reconèixer-se com a persones capaces de fer coses de forma autònoma. Les accions on estan implicats no sorgeixen dels adults, sinó de les seves necessitats. Hi ha un salt qualitatiu en el paper de l'adult, que no intervé ni en el disseny, ni en l'execució, sinó que el seu paper és el de facilitador i acompanyant.

8) *Projectes iniciats per infants i/o adolescents, amb decisions compartides amb els adults*. L'últim esglaió és el nivell més elevat de participació, on són els infants qui organitzen i planifiquen les seves accions i conviden els adults a participar-hi. Els infants i adolescents perceben que per poder desenvolupar la seva proposta i per assolir el seu objectiu necessiten els adults. En aquest cas l'adult ha de tenir la capacitat de comprendre als infants i adolescents, a més d'estar interessat per les seves motivacions i pels seus interessos. L'adult reconeix la possibilitat de fer coses de forma conjunta amb els infants i adolescents, tot percebent el grau d'implicació que els infants i adolescents li estan demanant i el mantingui.

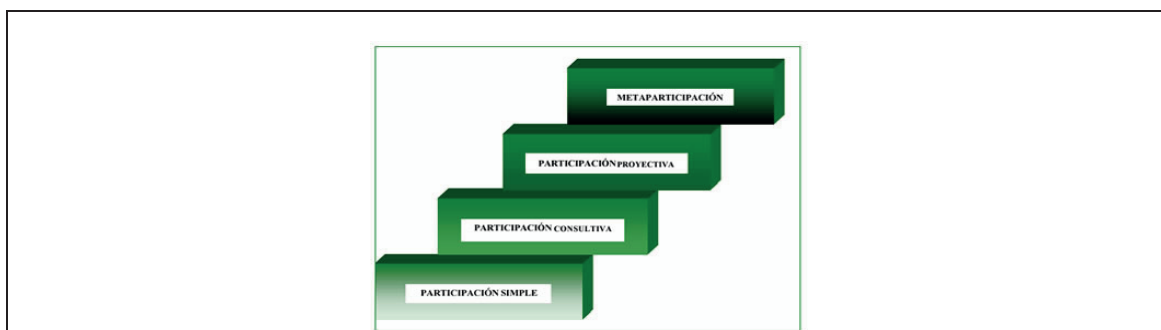
La presentació d'aquest model va generar un gran debat entre la comunitat científica a nivell internacional, que va afavorir al sorgiment d'altres propostes de gradació de la participació segons el grau participatiu dels infants i adolescents que suposen. Destaquem la proposta de Treseder (1997) qui va modificar l'escala de Hart, tot eliminant les fases de no-participació de l'escala de Hart, i proposant cinc nivells de participació situats de forma circular. Aquesta estructura circular, evita l'enfocament jeràrquic de la participació, en el que es basa el model de

Hart. Treseder assenyala que els diferents tipus d'activitats participatives recollides en la seva proposta, i les relacions que els infants i adolescents mantenen amb els adults, són totes elles adequades segons els entorns i circumstàncies de què es tracti (Thomas, 2007).

Franklin (1997) i Shier (2001) presenten d'altres versions modificades de l'escala de Hart. Cadascun d'ells proposa tipologies on el valor de l'exercici de participació es basa explícitament en el grau que els adults lliurin el poder als infants i adolescents, tema que reprendrem més en davant en l'apartat 2.2.4. (pàgina 110). En paraules de Shier (2001), la plena participació requereix un compromís explícit per part dels adults de compartir el seu poder.

Per la seva banda, Trilla i Novella (2001; Novella, 2005) estableixen una tipologia que inclou una gradació de la participació social amb quatre nivells (gràfica 4) i que descriurem a continuació.

Gràfica 4: Formes de participació infantil segons Trilla i Novella (2001)



(1) *Participació simple*. És la primera tipologia i més elemental. Es caracteritza bàsicament perquè l'infant pren part en un procés o una activitat com a espectador o com a executant passiu. Els infants i adolescents s'incorporen al desenvolupament d'una acció que algú altre, normalment un adult, ha organitzat per a ells. Encara que la proposta ha estat pensada per implicar i satisfer les necessitats dels infants i adolescents, aquests no han intervingut en la seva planificació, ni concreció, ni en les decisions sobre el seu contingut o desenvolupament.

(2) *Participació consultiva*. El segon tipus de participació es caracteritza principalment perquè els infants i adolescents opinen. Implica, doncs, un pas més, ja que poden aportar, mitjançant la paraula, els seus punts de vista. Els infants i adolescents s'impliquen en aquells temes que els afecten directament o indirectament, i ho fan opinant, proposant i valorant de diferents maneres i en diferents espais.

(3) *Participació projectiva*. A partir d'aquest tercer nivell, els infants i/o adolescents es

converteixen en els agents actius. Això significa sentir-se coresponsable del projecte i entendre que la seva implicació és important per a què el projecte es desenvolupi i prengui forma. En aquesta forma de participació els infants i/o adolescents identifiquen una necessitat i proposen una resposta que implica una acció concreta. Podria ser que necessitessin el suport d'un adult, però aquest tindria només una funció facilitadora de les condicions per a què els infants i/o adolescents poguessin portar a terme la seva iniciativa. Els infants i adolescents participen en les quatre fases d'un projecte (definició; disseny, planificació i preparació; gestió, execució i control del procés; i valoració).

(4) *Metaparticipació*. En aquesta última forma de participació els mateixos infants i/o adolescents demanen, exigeixen o generen més espais i mecanismes de participació. L'objectiu de la participació és la mateixa participació, que es pot fer de dues formes complementàries i interrelacionades. La primera fa referència a la reivindicació del dret a participar en alguna qüestió perquè consideren que s'han de poder expressar i s'ha de tenir en compte la seva opinió. La segona fa referència a la possibilitat que tenen de parlar de la mateixa participació, d'aturar els processos o les iniciatives de participació i reflexionar-hi amb la voluntat de fer una millora. Es tracta de l'anàlisi dels mateixos processos de participació, des de la reflexió i de la valoració constructiva sobre l'organització i la implicació dels diferents elements que hi intervenen i que afavoreixen o dificulten els processos. L'adult, en aquest nivell, pot facilitar la reflexió de la implicació del grup en la proposta participativa o pot parlar de l'ús de determinats procediments participatius amb la finalitat de definir-los conjuntament, de revisar-los i enfortir-los.

Un aspecte innovador del model de Trilla i Novella (2001) és que tot i que la presentació d'aquesta tipologia es presenta en forma d'escala i en cada nivell es dona un increment progressiu de la complexitat de la participació, aquests nivells no són excloents. És a dir, pot haver-hi processos de participació on es donin més d'un tipus de participació.

Chawla (2001) proposa reflexionar sobre diferents formes de participació infantil, no excloents entre sí: a) Prescrita: els infants i adolescents se senten amb obligació moral i cultural de participar, i ho consideren un privilegi; b) Assignada: Els adults dirigeixen la participació, proporcionen oportunitats als infants i adolescents de formar-se en ella, tot experimentant que aquesta participació té un sentit per a ells/es; c) Invitada: L'adult pren la iniciativa i la controla, però els infants i adolescents tenen dret a retirar-se, sense sentir-se en desavantatge; d) Negociada: Els infants i adolescents tenen l'oportunitat de negociar la manera de participar, així com el seu nivell d'implicació; e) Autoiniciada i negociada: Els infants i adolescents inicien i

controlen la iniciativa, tot negociant amb els adults el nivell d'implicació i la seva durada; f) En grau: A mesura que els infants i adolescents incrementen les seves competències, tenen l'oportunitat de practicar noves formes de participació, tot assumint nous nivells de responsabilitat i de trobar noves ocasions d'implicació amb sentit, dins de la comunitat; g) Col·laborativa: És iniciada i rep suport d'un grup, que negocia col·lectivament el nivell i forma d'implicació.

Per acabar aquest apartat, Casas, González *et al.* (2008) plantegen una tipologia de participació infantil, que a diferència de les que hem exposat fins ara, no es basa en la intensitat de la participació social, sinó que se centra en les activitats en què els infants i adolescents poden participar. Aquests autors, a partir de la seva recerca documental sobre experiències de (<http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/documentos/2009-participacioninfantilene.pdf>) participació infantil i adolescent, assenyalen que la majoria d'activitats quotidianes que realitzen els infants i adolescents poden ser rellegides en clau de participació social. Aquesta perspectiva, en contrast amb les tipologies tradicionals, proporciona nous elements per apropar-nos a la participació social infantil i adolescent, dels que destaquem els següents: (a) emfasitza l'activitat i el protagonisme infantil, tot destacant la seva iniciativa; (b) força a pensar des de la perspectiva infantil i adolescent, concreta i quotidiana; i (c) resulta suggestiva i didàctica per als adults i infants i adolescents que volen promoure noves activitats de participació social infantil.

La majoria de tipologies que acabem de presentar han intentat graduar els nivells de participació social dels infants i adolescents, tot considerant el rol dels infants i adolescents, per una banda, i la dels adults per l'altra. En l'apartat 2.2.4. (pàgina 110) d'aquest mateix capítol, veurem d'una forma més detallada com el paper dels adults és determinant en la participació social infantil i adolescent.

2.2.3. De la participació al protagonisme infantil

Existeix un moviment emergent, tal com hem apuntat en l'apartat anterior, que cada vegada compta amb més seguidors, que es basa en reconèixer el protagonisme dels infants en relació a la participació. Es coneix com a *participació protagònica* o paradigma del protagonisme. El concepte de protagonisme dels infants o adolescents designa el procés social pel qual aquest col·lectiu ha de tenir un rol principal en el seu propi desenvolupament i en el de la seva comunitat, tot garantint la realització plena dels seus drets, atenent al seu interès superior

(Gaytán, 1998; Alfageme, *et al.*, 2003; Cussiánovich i Márquez, 2002). Per tant, i seguint amb aquests autors, el protagonisme infantil i dels adolescents suposa iniciar i desenvolupar un procés per reestructurar la societat en funció de l'interés superior de la infància i adolescència.

Aquesta nova perspectiva comporta: a) una nova visió de la infància i l'adolescència, que reconeix als infants i adolescents com a actors socials, és a dir, amb capacitat d'actuar, persones amb drets, capacitats i valors propis; participants del seu propi procés de creixement i desenvolupament personal i social (Horna, 2006); b) una redefinició dels rols de la societat, on es revisin les relacions asimètriques i de poder amb la infància; i c) un replantejament de les relacions socials dels adults envers ells (Novella, 2005).

En aquest sentit, Liebel (2008) assenyala que l'autèntic protagonisme infantil suposa entendre als infants i adolescents com a subjectes socials, és a dir, com a éssers humans amb característiques i capacitats subjectives específiques (Cussiánovich, 2005; 2007) que en alguns aspectes difereixen o poden diferir de les de les persones adultes. Per tant, aquesta perspectiva, a diferència de la majoria dels enfocaments sobre participació social, implica l'establiment d'espais per deixar que els infants i adolescents estableixin les seves pròpies normes, prenguin les seves pròpies decisions, sense la intervenció dels adults (Shier, 2010).

Des del paradigma del protagonisme infantil, la participació dels infants i adolescents no implica només que puguin expressar lliurement opinions, pensaments, sentiments i necessitats sinó que, a més a més, aquests punts de vista expressats han de ser tinguts en compte i influir en les decisions; significa que els infants i adolescents estan involucrats democràticament en tots els àmbits de la seva vida (familiar, escolar, governs locals, mitjans de comunicació, organismes governamentals i no governamentals) (Horna, 2006).

Per tant, la participació protagònica dels infants i adolescents funciona com a eix articulador de noves formes d'establir les relacions entre les persones i entre aquestes i el seu entorn (Novella, 2005). La relació que mantenen els infants i adolescents amb els adults es basa en un co-protagonisme, que segons l'enfocament de l'interés superior dels infants i adolescents, es determina mitjançant un diàleg en condicions d'igualtat de drets amb les persones adultes, és a dir, mitjançant la participació igualitària dels infants i adolescents en tots els àmbits de la seva vida.

En aquest sentit, es fa necessari que els adults definim les funcions en relació amb els infants i adolescents, tot incorporant el concepte d'agent potenciador de l'autogestió i autodirecció dels infants i adolescents. Una de les implicacions més necessàries sota aquesta perspectiva, serà el canvi en el paper que juguen els infants i adolescents, en el sentit de promoure rols més actius, autònoms i influents socialment (Alfageme, *et al.*, 2003). Per aconseguir aquest canvi, aquestes autores proposen treballar sobre dues variables:

- a) *Actoria social*: Es tracta de potenciar la capacitat dels infants i adolescents per actuar com a agents socials. Aquest paradigma emancipador, tal com acabem de veure, implica canvis en la forma de vida adulta i la relació quotidiana entre adults i infants i adolescents.
- b) *Visibilitat social*: Es refereix a aquelles accions per promoure una imatge positiva de la infància i adolescència, com a actors socials, com a ciutadans o com a persones amb drets des dels mitjans de comunicació.

Parlar de la participació infantil protagonista no és un simple atribut que s'afegeix al concepte de participació, sinó que suposa col·locar als infants i adolescents com a actors socials i no com a simples executors (Alfageme, *et al.*, 2003). Aquest nou paradigma, tal com hem esmentat anteriorment, comporta la construcció d'un nou model d'infància i adolescència, on els infants i adolescents són considerats actors socials, tot superant els models de paternalisme, tant el tradicional com el modern, que apunta Liebel (1994). Aquesta nova visió implica que poden participar en la presa de decisions i que tenen capacitat per contribuir a la construcció de les relacions socials en la seva comunitat, en un treball conjunt amb els adults.

Aquest paradigma, tal com exposen alguns autors (Vandenbroeck i Bouverne-de Bie, 2006; Alfageme, *et al.*, 2003), suposa un pas endavant en l'estudi de la participació, ja que es recull la veu i es dona visibilitat a un grup que ha estat silenciada al llarg de la història, tot vinculant els infants i adolescents al procés de transformació social (Corona i Morfin, 2001).

2.2.4. El paper de l'adult en la participació social i el protagonisme infantil

Un element clau en la participació social dels infants i adolescents, tal com hem anat veient en els apartats anteriors, és el paper de l'adult. Segons les característiques de la relació entre

infants/adolescents-adults, podrà donar-se una major o menor participació. Per tant, la figura adulta pot tenir una doble vessant amb connotacions totalment oposades. Per una banda, en el disseny de programes, l'adult ha de ser sensible al definir les oportunitats per crear possibilitats de participació en els projectes però, per l'altra, l'adult, en aquest disseny, pot ser també una amenaça que manipuli i desvirtui la participació dels infants i adolescents i la formació de les seves capacitats (Novella, 2005; Nigel, 2007; Percy-Smith i Thomas, 2010).

Les característiques de les relacions interpersonals entre uns i altres poden suposar veritables oportunitats participatives als infants i adolescents, o contràriament, poden fer que els projectes o iniciatives siguin experiències que es basin en una simple figuració de la participació social.

Molts autors coincideixen en comentar que un dels elements clau que permet considerar fins a quin punt es produeix una participació autèntica dels infants i adolescents és precisament l'anàlisi de les relacions que els adults mantenen amb els nens, nenes i adolescents en la posada en marxa d'un projecte, o quan han de prendre decisions d'una forma conjunta.

El model presentat per Hart ha estat criticat perquè l'adult sempre hi és present, fins i tot en l'últim esglaó. Els crítics assenyalen que d'aquest forma mai no és possible l'autonomia de l'infant. A aquestes consideracions, Hart respon que no defensa una participació de la infància al marge de la seva comunitat, sinó que planteja que els infants i adolescents treballin conjuntament amb els adults.

En aquesta línia, altres autors consideren que per a què els infants i adolescents puguin participar és necessari involucrar als adults que estan a prop d'ells, perquè si no es corre el risc de provocar un distanciament, una fricció constant entre uns i els altres (Corona i Morfin, 2001). Gaitán (2009) i Piessens (2010) assenyalen, en aquest mateix sentit, que no s'ha de segregar el món dels infants i adolescents, per una banda, i el món dels adults, per una altra, sinó que els infants i adolescents necessiten i volen treballar conjuntament amb els adults, essent el seu paper el de facilitadors del procés participatiu.

Un altre debat que existeix en l'actualitat, vinculat amb el que acabem d'exposar, és la necessitat de canvi de les relacions que els adults mantenen amb els infants i adolescents, per a què aquests darrers puguin exercir una participació autèntica i significativa. Entre els defensors d'aquesta idea trobem a Reddy i Ratna (2002) que proposen una nova concepció de la relació entre els infants i adolescents i els adults. Segons aquests autors, la relació ha d'estar centrada

en els infants i adolescents i basada en la negociació i el principis i processos democràtics. Per a què això sigui possible, els adults han de realitzar un canvi en la forma de pensar i comportar-se amb als infants i adolescents, que es basi en el respecte, el compromís i la relació igualitària (no jeràrquica).

En aquesta línia, segons l'informe d'UNICEF *The State of the World's Children (2003)*, la participació efectiva dels infants i adolescents depèn de diferents factors, entre els quals s'hi troba el nivell d'obertura dels adults al diàleg i els espais segurs que permetin el diàleg. UNICEF (2004) recomana un canvi en la manera de pensar i actuar dels adults per a què sigui possible compartir amb els infants i els adolescents la presa de decisions en els aspectes que els afecten.

Des del protagonisme infantil, tal com hem vist en l'apartat anterior, diferents autors (Cussianovich, 1997; Alfageme, Cantos i Martínez, 2003), consideren als infants i adolescents com a actors socials i no com a executors o consentidors, la qual cosa fa que els adults ens hàgim d'orientar cap a un nou significat de les relacions amb els infants i adolescents (Alfageme, Cantos i Martínez, 2003), tot redefinint els rols dels diferents components de la societat, com la infància, joventut, família, entre d'altres (Gaytán, 1998).

Un altre aspecte important d'aquesta perspectiva sobre les relacions entre infants/adolescents i adults és el compartiment del poder en les accions que porten a terme (Arnillas i Paccuar, 2005; Cussianovich, 2005), també conegut com *relacions de poder compartides* (Horna, 2006).

Per aquests autors, abordar el tema de la participació dels infants i adolescents implica analitzar les concepcions de poder, que fa referència, no al que s'exerceix amb autoritat, que comporta relacions jeràrquiques, excloents i de dominació, sinó al que s'entén com a capacitat, com a reconeixement personal subjectiu de poder fer alguna cosa: de pensar, de prendre part en les decisions, en definir què i com, d'assumir reptes, de treballar junts en relacions igualitàries, de reconèixer les seves habilitats i capacitats. Aquest poder no confronta, sinó que es construeix amb l'increment de la capacitat per exercir-lo i al compartir-lo, en el marc de les relacions horitzontals (Arnillas i Paccuar, 2005; Horna, 2006).

En aquest mateix sentit, en paraules de Céspedes (2000), és necessari tenir en compte que la vida democràtica requereix de tots i totes, per tant, sense contraposar als infants i adolescents contra els adults, sinó que ha d'existir un poder compartit basat en relacions de simetria i

reciprocitat i no d'opressió, ni d'imposició, ni manipulació.

Parmentier (2008) de ChildONEurope (<http://www.childoneurope.org/>) assenyala que la participació és el principi que recull la Convenció dels Drets dels Infants més difícil d'implementar en la nostra societat, precisament pel fet que molts adults creuen que si els infants i adolescents adquireixen més poder, entès des d'una perspectiva política, que confronta i pel que es competeix, els adults perdran el control (Hammarberg, 2007). Per tant, des de la perspectiva dels adults, hi ha por davant del poder que implica la participació dels infants i adolescents (Arnillas i Paccuar, 2005). Així, un dels objectius a assolir, tal com assenyala Hammarberg (2007), seria el de crear una cultura que es basés en l'augment de la receptivitat i de respecte cap als punts de vista i perspectives dels infants i adolescents, per tal de superar l'adultocentrisme.

La participació com a dret té a veure amb el canvi de les relacions que s'estableixen amb els altres. I en aquest cas té a veure amb el canvi en el reconeixement i en les relacions que s'estableixen entre els adults i els infants i adolescents. El reconeixement dels drets implica processos complexos que no sempre són fàcils, ja que en molts casos demanden modificacions en aspectes formals, institucionals i també de posicionament i legitimitat en la societat (Arnillas i Paccuar, 2005).

2.2.5. Contextos de participació de la infància i adolescència

Un altre aspecte de la participació social infantil i adolescent que ha generat gran debat entre els investigadors d'aquest tema ha estat l'intent d'establir un consens en relació als àmbits on els infants i adolescents poden i han d'exercir aquesta participació.

L'àmbit de participació s'entén com l'espai en què es produeixen les interaccions dels nens, nenes i adolescents amb altres persones, siguin infants, adolescents o adults, delimitades aquestes relacions per interessos, projectes i/o necessitats (Liwski, 2006). En el que sí existeix acord entre els autors és en considerar que, a mesura que els infants creixen i es desenvolupen, les seves oportunitats per participar s'expandeixen des de l'àmbit privat a espais públics, des d'una influència local a la global.

Els espais de participació de forma global que es troben al revisar la literatura científica, depenen dels diferents criteris utilitzats per tal de classificar els espais o contextos que es consideren

oportuns per a la participació dels infants i adolescents.

UNICEF, en l'informe de l'Estat Mundial dels Infants (2003) assenyala cinc àmbits de participació: *Participació en l'àmbit familiar*, a partir de les competències familiars; *participació en la Comunitat*, i concretament en Associacions de Veïns, programes institucionals, grups informals, grups culturals; *Participació a l'escola* a través dels Consells Escolars, associacions d'estudiants i plans educatius; *Participació en les decisions sobre Polítiques Públiques*, com en el cas dels fòrums i Consells; i per últim, la *Participació en la Societat*, a través de les eleccions i mitjans de comunicació.

En el Seminari organitzat per ChildONEurope, que es va realitzar el passat 31 de Gener del 2008 a Florència sobre la participació dels infants en la vida diària (Parmentier, 2008), es van definir quatre àrees de participació: participació en l'àmbit familiar; a l'escola; a l'esport, cultura i lleure; i per últim, a la vida local comunitària.

Altres autors com Casas (1994) assenyalen un altre àmbit de participació, que és en els procediments administratius i judicials.

En cadascun d'aquests àmbits que acabem d'assenyalar, es desenvolupen programes i projectes que promouen la participació dels infants i adolescents, tot i que la quantitat d'iniciatives que es generen en cadascun d'ells no és del tot equiparable.

En aquest sentit, dins l'àmbit de la *vida local comunitària*, existeix en l'actualitat una gran proliferació de programes de promoció de la participació tant dels infants com dels adolescents. Diferents xarxes internacionals, nacionals i autonòmiques donen suport a la implantació d'espais municipals de participació (Casas, González *et al.*, 2008).

En l'àmbit *d'oci i temps lliure*, les associacions infantils i juvenils, els grups de temps lliure, els grups esportius, etc. poden generar espais participatius que, amb metodologies molt variades, conceben els infants i adolescents com a agents del seu propi desenvolupament i protagonistes del seu propi aprenentatge. D'aquesta manera s'entén la participació social com a mètode i com a fi (Consejo de Juventud de España, 1999).

En relació a l'àmbit dels *procediments administratius i judicials*, els diferents nivells de l'Administració (estatals i autonòmics) han anat adequant progressivament el Sistema d'Atenció

Social a la Infància i Adolescència als principis que estableix la Convenció sobre els Drets dels Infants (1989). Concretament als articles que es refereixen a la no discriminació (article 2), interès superior del nen/a (article 3), dret a la vida (article 6) i respecte a la opinió del nen (article 12) (Ballesteros, 2006). Existeixen alguns programes de participació en contextos residencials, que tenen en compte l'opinió dels infants i adolescents que entren en contacte amb qualsevol servei públic o amb el sistema judicial, davant de la presa de decisions en assumptes que els afectin, tot considerant el seu desenvolupament i les seves capacitats i competències concretes (Casas, González *et al.*, 2008).

L'àmbit *familiar* és la primera instància de socialització per al desenvolupament de la participació infantil i dels adolescents (Apud, 2001). La participació en aquest context es refereix a les possibilitats atorgades als infants i adolescents de comunicar obertament la seva opinió i interessos a les seves famílies, per involucrar-se en decisions que els afectin tant a ells mateixos, com a la seva família i per assumir algunes responsabilitats a casa que estiguin d'acord amb el seu moment evolutiu (Casas, González *et al.*, 2008). Les experiències per promoure la participació dels infants i adolescents relacionades amb aquest context tenen com a marc de referència els Plans d'Infància i Adolescència de diferents Comunitats Autònomes, en els quals es troba com un dels objectius marcats el de donar suport als progenitors en la tasca educativa i reforçar el seu rol com a transmissors de pautes i valors.

En relació a l'àmbit *escolar*, que és l'objecte d'estudi d'aquesta tesi, la legislació actual sobre educació de l'Estat Espanyol, tal com veurem més endavant (apartat 2.3.2.2) promou el dret a la participació social dels infants i adolescents, tant en els òrgans democràtics dels centres educatius, els Consells Escolars, com en la pedagogia educativa utilitzada i el projecte escolar.

La participació en l'àmbit escolar, que desenvoluparem tot seguit, resulta determinant en l'aprenentatge dels drets i responsabilitats tant individuals com col·lectives (Apud, 2001).

2.2.6. Condicions i requisits d'idoneïtat per a què la participació social sigui real i efectiva

Tal com acabem de veure, existeixen diferents contextos de participació social per als infants i adolescents, en els que es poden implementar projectes i iniciatives per potenciar la seva participació. No obstant això, no tots ells poden considerar-se espais per exercir una participació real.

Diferents autors, com veurem a continuació, han desenvolupat criteris que ajuden a considerar l'optimització dels espais per a què els infants i adolescents exerceixin una veritable participació infantil. Els hem recollit en els punts següents:

(a) **Les qüestions** sobre les que els infants i adolescents tenen dret a expressar els seus punts de vista han de ser **de veritable importància** per a les seves vides i que se'ls permeti aportar els seus coneixements, aptituds i habilitats. A més, s'ha de crear l'espai que permeti que ells/es destaquin i abordin les qüestions que identifiquen com a rellevants i importants (UNICEF, 2010). En aquest sentit, si les experiències en les que s'impliquen els infants i adolescents giren al voltant d'assumptes que els hi són coneguts i són importants per a ells (Consell d'Europa, 1998), això garantirà un "clima de seguretat per a participar", la qual cosa farà que no se sentin interrogats, ni avaluats pels adults. Per tant, les iniciatives de participació social han de permetre actuar sobre l'entorn pròxim i la vida quotidiana, perquè són coneguts i es poden transformar perceptiblement. La participació social infantil i dels adolescents no pot tenir com a objecte abstraccions o realitats fora del seu abast, sinó que s'han de promoure experiències que els permetin intervenir en el seu entorn més proper, que és sobre el que tenen la informació suficient, la qual cosa els facilitarà poder opinar i actuar (Trilla i Novella, 2001; Casas, González *et al.*, 2008).

(b) Els infants i adolescents han de tenir **informació completa i accessible** apropiada a la comprensió a la seva edat (UNICEF, 2010; Lansdown, 2001), és a dir, cal assegurar que la informació arribi a tots els actors socials implicats (Save the Children, 2002; Casas, González *et al.*, 2008; Casas, 1994; Sánchez i Pesquero, 2000), tant del projecte en el que participen, com del procés de la pròpia participació. En la mesura que els infants i adolescents puguin formar part d'aquest procés, coneixeran les condicions i els límits de la seva participació, així com els comportaments o accions que han de posar en marxa. Durant el procés és convenient anar definint i redefinint les etapes, així com generar tot una reflexió conjunta per poder establir amb claredat els passos i pautes seguides, els aspectes que han facilitat o dificultat l'acció i valorar els resultats obtinguts (Trilla i Novella, 2001).

(c) Per altra banda, la participació genuïna i real, implica **assumir i acollir els suggeriments i observacions que facin els infants i adolescents**. Cal garantir, doncs, que allò que es parli o es decideixi tingui efectes constatables, conseqüències concretes (Consell d'Europa, 1998), de manera que el treball i l'esforç realitzat pels infants i adolescents sigui tingut en compte i considerat per millorar la realitat. Els seus punts de vista, doncs, tindran un pes important, igual

que els dels adults, en la implantació dels programes promoguts. Les seves opinions han de ser tractades amb respecte, de manera que els adults que treballen amb infants i adolescents han de reconèixer, respectar i aprofitar els bons exemples de participació dels infants i adolescents (UNICEF, 2010; Lansdown, 2001; Save the Children, 2002; Casas, González *et al.*, 2008; Casas, 1994). Els infants i adolescents han de poder veure els resultats del seu treball i que hi hagi difusió, per a què la resta de la comunitat pugui apreciar-ho. També és una motivació per seguir participant i reforçant el seu compromís amb la comunitat.

No obstant això, no tot o quasi tot, el que els infants i adolescents proposen, podrà o s'haurà de portar a terme. Participar suposa reconèixer la pluralitat d'opinions i l'existència d'interessos contraposats i això també ho han d'aprendre els infants i adolescents amb les seves experiències de participació (Consell d'Europa, 1998). Participar no vol dir que sempre se'n surtin amb la seva, sinó que implica que les decisions s'han de dialogar i els consensos s'han de negociar (Casas, 1994). Quan la participació és real no defuig dels conflictes, sinó que els conflictes formen part de la participació (Trilla i Novella, 2001).

(d) Els **espais han de ser adaptats a les condicions socials i psicològiques de la infància i adolescència**. Diverses experiències han mostrat que la simple translació de formats adults resulta, generalment, inapropiat (Trilla i Novella, 2001). Es tracta de cercar formes en les que els infants i adolescents puguin sentir-se còmodes sense necessitat d'adoptar determinats papers que no corresponen a la seva edat o al seu moment de desenvolupament (Consell d'Europa, 1998). S'ha de tenir cura d'adaptar elements com l'ambient, la metodologia, la disposició de temps i els recursos adequats, per a cada edat, per tal de garantir que els infants i adolescents puguin aportar els seus punts de vista (UNICEF, 2010).

(e) La participació ha de **promoure xarxes** socials que assegurin la qualitat i continuïtat del procés, tot realitzant intercanvis i retroalimentació de coneixements i experiències (Save the Children, 2002). Casas, González *et al.* (2008) assenyalen que és important que les experiències de participació social infantil i adolescent siguin concebudes comptant amb la col·laboració i participació activa del teixit associatiu infantil i juvenil existent, donat que això contribueix de forma important a la seva potenciació i consolidació en un territori concret. No obstant això, quan aquest teixit no existeixi, és important que les experiències proposades vagin en la línia de fomentar la seva creació.

(f) La participació ha de ser **voluntària**. Els infants i adolescents mai han d'estar obligats a expressar les seves opinions en contra de la seva voluntat i han d'estar informats que poden deixar de participar en qualsevol etapa del projecte o iniciativa (UNICEF, 2010; Lansdown, 2001; Naval, 2003). Per tant, la participació infantil s'ha de donar a partir de la motivació personal per participar i, en conseqüència, ha de ser lliurement escollida (Casas, González *et al.*, 2008).

(g) La participació ha de ser **inclusiva**, en el sentit que ha d'evitar els patrons de discriminació i fomentar les oportunitats per als infants i adolescents marginats. No són un grup homogeni i la participació ha de garantir la igualtat d'oportunitats per a tothom, sense discriminació. Els programes també han de ser culturalment sensibles als infants i adolescents de totes les comunitats (UNICEF, 2010; Lansdown, 2001; Save the Children, 2002) i evitar, així, que sigui un privilegi d'una minoria o d'una franja d'edat determinada (Casas, González *et al.*, 2008).

(h) La participació dóna suport a la **formació**. En aquest sentit, alguns autors assenyalen que és important que els infants i adolescents rebin formació, per exemple, en la presa de decisions, per tal que la participació pugui ser realment exercida (Casas, González *et al.*, 2008). Per altra banda, darrerament, també s'ha vist la necessitat de formació dels adults. En aquest sentit, es considera que els adults necessiten preparació, habilitats i suport per facilitar la participació efectiva dels infants (Kirby i Gibbs, 2006). Els mateixos infants i adolescents poden involucrar-se com a formadors i facilitadors sobre la manera de promoure una participació efectiva (UNICEF, 2010).

(i) Els infants i adolescents han de poder participar en **totes les fases del procés**, és a dir, en la definició, disseny, implantació i avaluació dels programes per fomentar la participació (Trilla i Novella, 2001). Actualment, molts autors posen especial èmfasi en el compromís amb el **seguiment i l'avaluació**. En qualsevol recerca o procés de consultes, els infants i adolescents han de ser informats de com s'han interpretat i utilitzat les seves opinions i han de tenir l'oportunitat de qüestionar i influir en l'anàlisi dels resultats. Tenen dret a comptar amb informació clara sobre com la seva participació ha influït en tots els resultats. És aconsellable, també, que tinguin l'oportunitat de participar en el seguiment dels processos o activitats. L'avaluació de la participació dels infants i adolescents s'ha de realitzar amb els mateixos infants i adolescents (Nirenberg *et al.*, 2000; Casas, González *et al.*, 2008; Navarro, 2009; UNICEF, 2010).

2.3. La participació en els centres d'educació secundària obligatòria

Molts autors coincideixen en afirmar que el context educatiu és un espai idoni per poder exercir la participació social dels infants i adolescents doncs és un àmbit de generació de ciutadania, exercici democràtic i principal focus de transmissió cultural (Liwski, 2006; Mason i Bolzan, 2009). En aquest context, es poden impulsar el desenvolupament d'experiències que permetin als estudiants assumir la seva condició de ciutadans de ple dret, solidaris i responsables amb el seu entorn social i promoure un sentit de pertinença i un sentit de la vida basat en la confiança i la participació.

El Comitè dels drets de l'infant de l'ONU en l'Observació General n.1 (dins de Documents de l'Observatori dels Drets de la Infància, 2009, pàgina 30-31), recomana que *en tots els entorns educatius s'ha de promoure el paper actiu dels infants en un ambient d'aprenentatge participatiu. L'ensenyament i l'aprenentatge han de tenir en compte les condicions de vida i les perspectives dels infants. Per aquesta raó, les autoritats educatives han d'incloure les opinions dels infants i dels seus pares en la planificació dels plans d'estudi i dels programes escolars.*

2.3.1. Articulació de l'educació formal i la participació social

En una societat democràtica, l'escola ha de dotar a l'alumnat d'instruments que l'ajudi a conèixer les diferents visions i opcions i que els ha de proporcionar progressivament la metodologia per analitzar la realitat social, amb la que poder transformar-la des de comportaments conscients i autònoms. En paraules de Manrique, Cufino, Benjumea i Ricardo (2006) les escoles serien espais d'aprenentatge actiu. En la Declaració de Barcelona, redactada pels infants i adolescents participants en el III Congrés Mundial sobre els Drets de la Infància i l'Adolescència, els propis infants i adolescents assenyalen que *s'ha d'utilitzar l'educació com a eina indispensable per a la participació i convertir-la en la veu de la comunitat* (Villagrasa i Ravetllat, 2009, pàgina 612).

En aquest sentit, en l'informe de la UNESCO de la Comissió internacional sobre *l'Educació per al Segle XXI*, Delors (1996) va revisar quins havien de ser els reptes educatius davant dels canvis trepidants que la societat del coneixement estava experimentant. L'educació, segons aquest mateix autor, ha de ser una eina per a què l'individu sigui capaç d'aprofitar al llarg de tota la vida totes les ocasions que tingui per actualitzar, aprofundir i enriquir aquest coneixement inicial per adaptar-se al món canviant. Per assolir aquest repte, l'educació ha de promoure quatre tipus

d'aprenentatges, que han de ser els pilars del coneixement al llarg de tota la vida de cada individu. Al mateix temps, Trilla i Novella (2001) apliquen aquests pilars a la participació social dels infants i adolescents. A continuació, apuntem els pilars en els que s'ha de basar l'educació, seguit de l'adaptació que fan Trilla i Novella (2001) de la seva aplicació en l'àmbit de la participació.

(a) *Aprendre a conèixer*, tot tenint en compte els canvis ràpids derivats dels avenços de la ciència i les noves formes de l'activitat econòmica i social. Per aprendre a comprendre el món que ens envolta és imprescindible que l'individu adquireixi determinades eines, que l'ajudaran a configurar el seu desenvolupament.

Segons Trilla i Novella (2001), l'aplicació d'aquest pilar a la participació social dels infants i adolescents suposaria els coneixements i la informació necessaris per participar. Informació i participació són dos conceptes que es troben molt relacionats, per tant, aprendre a participar és també aprendre a informar-se, aprendre a buscar, seleccionar i elaborar coneixement pertinent, la qual cosa suposa desenvolupament de la capacitat crítica, és a dir, la capacitat de generar un coneixement valoratiu de la realitat, un coneixement que sorgeix de la contrastació entre el que hi ha i el que hi hauria d'haver.

(b) *Aprendre a fer*, amb l'objectiu d'adquirir no només una qualificació professional, sinó de forma més general, de desenvolupar competències que permetin actuar sobre l'entorn, tot permetent fer front a diferents situacions, algunes imprevisibles, i facilitant el treball en equip. *Aprendre a fer*, referit a la participació, consistirà en l'adquisició d'aquelles capacitats (habilitats, destreses, procediments i, fins i tot actituds i valors) relatives a l'acció participativa.

(c) *Aprendre a viure junts*, tot desenvolupant la comprensió de l'altre i la percepció de les formes d'interdependència que passen per realitzar projectes conjuntament, a través de participar i cooperar amb els demés, i per preparar-se per fer front als conflictes, tot respectant els valors de pluralisme, comprensió mútua i la pau.

L'aplicació d'aquest pilar a la participació social es refereix a que l'acció participativa és una acció social, col·lectiva i relacional en un doble sentit: en primer lloc, perquè es participa de forma col·lectiva o grupal, i en segon lloc, perquè l'objecte de qualsevol participació és també social (Trilla i Novella, 2001).

(d) *Aprendre a ser*. Es tracta de desenvolupar la personalitat, per tal d'actuar amb autonomia, criteri i responsabilitat personal. Cal afavorir, doncs, la formació i potenciació de les possibilitats i habilitats personals de cadascun dels individus, per treure allò únic i irrepetible en el sí dels grups socials.

Aquest últim pilar referit a la participació té a veure amb el desenvolupament de la identitat dels subjectes que correspon a la ciutadania. Per Trilla i Novella (2001) l'assoliment d'aquest principi suposa un dels importants reptes de la nostra societat actual. En la mateixa mesura que el món adult no percep als infants i adolescents ciutadans de fet i de dret, tampoc aquest infants i adolescents s'autoperceben així. I sense aquesta consciència de ciutadania és difícil que algú se senti estimulat per a la participació social (Trilla i Novella, 2001).

L'educació molt sovint s'ha centrat en garantir els dos primers pilars: *Aprendre a conèixer*, ha estat un dels principis que ha orientat l'educació entesa com a instrucció i transmissió de sabers i *l'aprendre a fer*, com a instrucció instrumental que capacita per desenvolupar un ofici. En el cas dels dos últims pilars *aprendre a viure junts* i *aprendre a ser* són els que fonamenten l'educació en valors, la qual ha de ser tinguda en compte per aportar un canvi a l'educació des de la perspectiva integral de l'educació (Novella, 2005). Segons Angosto i Julve (2005), aquests quatre pilars on s'ha de fonamentar l'educació, estan relacionats entre sí, de manera que l'aprenentatge dels dos últims pilars, *aprendre a viure junts* i *aprendre a ser*, revertirà directament i de forma positiva en els altres dos àmbits del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Optar per la participació social dels infants i adolescents com a eix educatiu implica, per una banda utilitzar una metodologia quotidiana coherent amb i afavoridora de la participació i, en segon lloc, considerar aquesta participació des d'un punt de vista integral: com a objectiu, com a procés i com a contingut. Com a *objectiu* a aconseguir, ha de planificar-se com a tal i, per tant, ha de tenir els seus espais i temps en la vida del centre i en la dinàmica quotidiana de l'aula. També és un *procés*, i per tant ha de ser continu i mantingut en el temps per a què pugui créixer i madurar. A participar s'aprèn participant, des dels nivells més elementals a d'altres més complexos. També, i això no sempre es té en compte, es converteix en un *contingut* a treballar. La participació forma part de la vida ciutadana i, per tant, és un contingut més a incloure en el currículum educatiu. A més, per desenvolupar-la s'han de tenir una sèrie de coneixements, és necessari dominar certes habilitats i es relaciona amb determinades actituds (Concejo Educativo, 2001), tal com desenvoluparem més endavant en el capítol 3.

En aquest sentit, Tholander (2007) assenyala que els processos participatius es poden considerar com a educació en la democràcia i que en els centres educatius se'n poden detectar de tres classes: (a) educació en la democràcia acadèmica, quan el professor/a explica temes democràtics de forma abstracta i teòrica; (b) educació en la democràcia formal, quan els estudiants tenen oportunitats per prendre decisions pròpies a nivell individual o a través d'òrgans de presa de decisions, com el Consell Escolar; i (c) educació en la democràcia informal, és quan l'educació, en sí mateixa, està enfocada d'una forma democràtica, de manera que els estudiants puguin participar en la planificació, realització i avaluació de les activitats escolars diàries.

Seguint aquest autor (Tholander, 2007), la democràcia ha de ser un procés interactiu i això implica focalitzar-se en com els estudiants fan la democràcia a l'escola. D'acord amb aquest darrer aspecte, el principi explicatiu de la democràcia escolar es troba en les relacions interpersonals entre els membres de la comunitat escolar. Per Puig (2000) és essencial que els membres del centre comptin amb freqüents ocasions per fer trobades cara-a-cara i relacions interpersonals continuades. Aquestes trobades són les que permetran establir vincles afectius i un clima de complicitat entre els membres de la comunitat educativa, la qual cosa facilita l'accés a la participació.

En coherència, Domínguez (1998), des de la perspectiva psicosocial, comenta que el camí per arribar a la participació real i democràtica ha d'involucrar totes les esferes de l'acció educativa, de manera que es potenciï la gestió de relacions socials que promoguin el desenvolupament de personalitats proactives en les generacions presents i futures.

L'escola com a context de desenvolupament ha de possibilitar la participació dels infants i adolescents, ja que mitjançant aquesta participació, per una banda, poden vincular-se més a aquesta institució, millorar-la i implicar-se en la seva transformació i, per altra, fa que els infants i adolescents siguin persones més participatives (Novella, 2005). No obstant això, una de les conclusions del grup de treball sobre la participació en el context escolar que va tenir lloc en el seminari europeu *Towards a Culture of Child Participation* (Parmentier, 2008), va ser que la promoció de la participació en aquest àmbit passa per l'aprenentatge i la formació de i per a la participació de tots els membres de la comunitat educativa.

Tal com hem anat veient al llarg d'aquest apartat, la participació dels infants i adolescents en l'àmbit escolar és una experiència que afavoreix els valors democràtics i constitueix un vehicle

mitjançant el qual aprenen el sentit i significat que tenen les coses en la comunitat i on utilitzen el que han après per continuar aprenent (Novella, 2005).

2.3.2. La participació en els centres d'ensenyament secundari

La participació social dels adolescents en el context de l'educació formal comporta plantejar múltiples dimensions, com l'àmbit en el que es participa, el nivells de participació o les formes de participar. Els centres educatius no són només un lloc òptim per a l'aprenentatge de la participació dels estudiants a l'aula, sinó que el propi context institucional i comunitari també ofereix oportunitats per al desplegament d'experiències favorables a l'adquisició de competències participatives (Piédrola i Coscolla, 2007).

En els subapartats que presentem a continuació descriurem en què consisteix la participació en els diferents nivells de l'àmbit educatiu. En primer lloc, presentarem dos models globals d'escola participativa i, en segon lloc, revisarem els espais de participació potencial en els centres: a nivell d'aula, a nivell de centre i a nivell d'entorn.

2.3.2.1. Models globals d'escola participativa

Algunes comunitats educatives han optat per utilitzar una concepció pedagògica basada en la fonamentació de la democratització escolar que, entre d'altres aspectes, es caracteritza per l'elevada participació de l'alumnat en tots els àmbits de la vida quotidiana escolar i des d'una perspectiva integral. Seguidament, passem a comentar breument els principis pedagògics de dos moviments: L'escola democràtica i les comunitats d'aprenentatge.

L'**escola democràtica**, altrament dita *escola com a comunitat participativa*, (<http://es.idec2005.org/principles/>) concep l'escola com a preparació per a la convivència democràtica que permet l'exercici de l'autonomia i potencia al màxim la participació de tots els membres de la comunitat educativa, entenent aquesta participació com a implicació basada en l'exercici de la paraula i en el compromís de l'acció (Puig *et al.*, 1997). Es fonamenta en criteris de participació entesa en dos sentits: participació com a fi en sí mateixa i com a preparació per a la participació adulta en la societat.

Les idees fonamentals de l'escola democràtica són les següents (Consejo de la Juventud de

España, 1999): a) s'aprèn a participar no des de la teoria, sinó des de la praxis diària "Aprendre a participar participant"; b) la participació parteix d'una idea d'igualtat i llibertat de la persona i sense afirmar aquests valors, és impossible concebre la participació; c) la participació és una fita en sí mateixa; i d) es dóna gran importància a l'Assemblea com a espai participatiu, on tothom pot expressar-se lliurement. L'Assemblea té un poder de decisió mitjançant consens (autogovern) i es prenen decisions col·lectives.

Les escoles democràtiques es comprometen amb els Drets Humans i amb els principis d'autodeterminació i participació, tot mostrant una estructura democràtica interna, la qual se sustenta a partir de les bases següents: a) cada alumne pot decidir sobre el què vol aprendre i com vol aprendre-ho, i b) en una assemblea escolar els estudiants i els professors estableixen junts les normes del centre educatiu, amb el lema "*cada ésser humà, un vot*", i s'apliquen tant a la convivència quotidiana com a l'administració de l'escola o centre. Per tal d'establir el compliment d'aquesta normativa, la majoria d'escoles democràtiques té una comissió de seguiment, constituïda per alumnes i professors/es.

Les escoles democràtiques es basen en una pedagogia de llibertat i responsabilitat. De forma transversal es basa en els valors d'una cultura en la que tots (docents i alumnes) tenen els mateixos drets. En coherència amb aquests principis que acabem de comentar, els alumnes no estan obligats a aprendre els continguts en un temps determinat, ni sota condicions dictades i poden decidir, ells mateixos, que és el que volen aconseguir. Aquesta pedagogia permet que els estudiants, a més d'adquirir coneixements que necessitaran més tard, també desenvolupin un sentit de la responsabilitat davant de la comunitat; aprenguin a prendre decisions per a la seva pròpia vida i aconseguixin les seves fites i objectius.

Una altra activitat que fomenten les escoles democràtiques és l'organització de les Conferències Internacionals d'Educació Democràtica (IDEC). Aquestes conferències tenen una periodicitat anual i cada edició està organitzada per un país diferent, que és el que determina els punts principals a tractar o els objectius específics a assolir en cadascuna d'elles. En les IDEC una gran part dels participants són estudiants, els quals s'encarreguen de la seva preparació i realització. D'aquesta forma, aquests tipus d'activitat és coherent amb els principis de les Escoles Democràtiques.

Per altra banda, les **Comunitats d'Aprenentatge** configuren la construcció d'un projecte educatiu i cultural, tenint en compte tant el centre educatiu, com el seu entorn, per aconseguir

una societat per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic i mitjançant l'educació participativa de la comunitat (Torres, 2001). Tenen com a referent les teories i pràctiques inclusives, igualitàries i dialògiques (Racionero i Serradell, 2005).

Aquestes comunitats parteixen de que l'alumnat, professorat, familiars, personal d'administració i serveis, agents socials, etc. tenen alguna cosa per aportar en l'àmbit educatiu. Tots aquests col·lectius impulsen, d'una manera o altra, la comunicació i porten a terme projectes que milloren la qualitat educativa. En concret, es fa especial èmfasi en la participació dels infants i adolescents com a element necessari per a què puguin ser part implicada del centre educatiu i puguin col·laborar en la seva transformació (Elboj *et al.*, 2002).

Val a dir que prenen com a referència les teories i pràctiques del model d'escola inclusiva i l'educació democràtica crítica, que consisteix en fomentar la participació crítica, igualitària i activa de tots els agents de la comunitat. Les orientacions pedagògiques en les que es fonamenten les comunitats d'aprenentatge es basen en tres principis (Racionero i Serradell, 2005), que són els següents: a) el diàleg igualitari, que es concreta en la participació i la responsabilitat compartida del professorat, els familiars, l'alumnat i tota la comunitat; b) la dimensió instrumental, relacionada amb el foment de les expectatives positives dels estudiants, la centralitat de l'aprenentatge i el progrés permanent; i c) la igualtat de diferències, principi dirigit a superar el fracàs escolar sense discriminació de cap classe.

2.3.2.2. Espais de participació en els centres educatius

Els centres educatius compten amb diversos canals o estructures organitzatives establertes en el marc normatiu que preveuen la participació de l'alumnat, tal com veurem en l'apartat 2.3.3. d'aquest mateix capítol. Aquestes estructures configuren vies formals i planificades d'obligat compliment, tot i que no compten, en moltes ocasions, amb l'operativització necessària per fer-les eficaces (Trilla i Novella, 2001).

A banda d'aquest context legislatiu, també trobem experiències que poden possibilitar la participació dels adolescents que, tot i no estar regulades per la normativa vigent, compten amb un nivell d'estructura elevat i solen ser de caire continuat. El seu desenvolupament, depèn, en gran part, de l'impuls donat pels diferents agents de la comunitat educativa (Piédrola i Coscolla, 2007; Lara i Bastida (2004). Aquestes experiències participatives se centren, sobretot, en

mètodes d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, la dimensió pedagògica, i/o formes d'organització escolar, com el govern del centre, el control i la gestió que configuren la dimensió política, per tal de fomentar i promoure la participació dels adolescents (Trilla i Novella, 2001; Piédrola i Coscolla, 2007).

Aprofundirem en els *Consells Escolars* i els *Projectes de Mediació Escolar entre iguals*, més endavant, en l'apartat 2.3.4.1. i 2.3.4.2., respectivament, per ser objecte d'estudi d'aquesta tesi.

La participació dels adolescents en el marc de la institució educativa es pot analitzar en funció de tres contextos de referència: aula, centre i entorn. Cadascun d'aquests contextos es pot concebre com a comunitats, des de la més micro i propera a l'alumne, fins a la més àmplia i que permet la relació dels adolescents amb el seu entorn (Piédrola i Coscolla, 2007).

El *context de l'aula* fa referència a les relacions i activitats que es desenvolupen en els processos d'ensenyament-aprenentatge i d'organització i convivència a la mateixa. És, també, el més proper a l'alumnat, tant físicament com efectivament, on es desenvolupa gran part de l'activitat quotidiana, es generen més vincles a partir de les relacions personals i on es troben les primeres figures representatives i de participació, els delegats de classe.

A la recerca realitzada per Piédrola i Coscolla (2007) sobre la participació dels adolescents als centres educatius de secundària, es van identificar algunes temàtiques i continguts sobre els que podien incidir l'alumnat a nivell de classe. Aquests són els següents: a) El treball escolar-l'aprenentatge, fa referència a la participació de l'alumnat en la construcció del propi aprenentatge i en la definició última del currículum. També s'aborda aspectes relacionats amb la metodologia emprada pel professorat i la seva avaluació; i b) L'organització, el funcionament i la convivència a l'aula, que fa referència a la participació de l'alumnat en diversos aspectes relacionats amb l'organització i gestió de l'aula, com la fixació dels exàmens, l'establiment d'acords i normes per a la convivència a l'aula i la creació de càrrecs, entre d'altres.

El *context del centre*, és aquell que transcendeix a l'aula i fa referència a l'organització, el funcionament, la convivència i l'animació al centre docent. La participació, en relació a la gestió i el govern del centre és de caire representatiu i és dóna a través de diversos espais i mecanismes existents. En relació a la convivència i animació dins del centre, la participació es dóna a través d'involucrar-se en l'organització i l'assistència als diversos esdeveniments que impliquen als

agents de la comunitat educativa (Piédrola i Coscolla, 2007).

Alguns aspectes en els que poden incidir l'alumnat a nivell del centre, són els següents: a) La gestió i l'organització del centre, fa referència a la participació de l'alumnat en temàtiques relacionades amb la gestió i govern del centre, com poden ser la gestió de la informació entre els membres de la comunitat educativa o l'ús i la gestió de les instal·lacions escolars, entre d'altres; i b) La convivència i l'animació, es refereix a la participació dels alumnes en aspectes concrets del funcionament ordinari del centre, com les normes de convivència i els aspectes referents a l'animació del mateix, com l'organització i realització d'esdeveniments en l'espai del centre (celebracions, campanyes, activitats d'oci, competicions esportives, etc.).

El *context de l'entorn* és el que ofereix el centre educatiu de relacionar-se cap a fora, tot establint continuïtat entre allò que es fa dins el centre i les diferents dinàmiques de l'àmbit comunitari (Piédrola i Coscolla, 2007). Integrar el centre educatiu en l'entorn suposa, en primer lloc, admetre que s'ha d'aprendre amb la resta de la comunitat, tot resultant imprescindible acostar les aules a les persones de la comunitat que puguin transmetre a l'alumnat, no només els seus coneixements, sinó principalment, el sentit d'aquests coneixements. En segon lloc, perquè es fa necessari intervenir socialment, construint i decidint col·lectivament (Concejo Educativo, 2001).

Algunes temàtiques i continguts sobre els que poden incidir l'alumnat a nivell de l'entorn són els següents: a) les activitats extraescolars, fa referència a la participació de l'alumnat en l'organització de les activitats extraescolars que es realitzen fora de l'horari lectiu en el marc del centre docent, com poden ser les temàtiques a treballar, activitats, horari, durada, entre d'altres; b) les sortides: la participació de l'alumnat en la definició de la tipologia i la concreció de les sortides a realitzar a l'entorn, relacionades amb les activitats de l'aula o del centre, com per exemple, les sortides de final de curs, excursions o sortides culturals; i c) activitats en xarxa amb la comunitat, es refereix a la participació dels alumnes en la definició, disseny, implantació i avaluació d'activitats, programes i projectes a realitzar pel centre amb els diversos agents de l'entorn com el teixit associatiu, administració local i altres institucions de la comunitat.

A banda d'assenyalar els diferents nivells o espais on els adolescents poden exercir la participació en el context educatiu, diferents autors han assenyalat que, tal com comenten

Casas, González *et al.* (2008) (vegeu apartat 2.2.2.), moltes de les accions concretes realitzades per als nois i noies en la seva vida escolar poden ser rellegides en clau de participació social.

En aquest sentit, en el ja referit seminari europeu realitzat per ChildONEurope, *Towards a Culture of Child Participation* (Parmentier, 2008), més que definir-se els diferents àmbits on els adolescents poden participar en el centres educatius, es van assenyalar accions concretes que poden ser de participació dels adolescents en l'àmbit escolar. Són les següents: a) comunicar temes del seu interès dintre del grup classe o en les assemblees escolars; b) involucrar-se en les decisions en relació a la planificació i organització de la classe, projectes i activitats sobre l'aprenentatge, seguretat i ordre escolar, esdeveniments especials i temps lliure escolar; c) involucrar-se en el disseny de la seva pròpia classe i altres temes escolars; d) assumir responsabilitats socials actuant com a mediadors en conflictes entre iguals, o actuant com a representants de classe o d'escola en comitès o Consells; i e) avaluar ells mateixos les possibilitats de participació que ofereix el seu centre educatiu, com per exemple, quan satisfets estan amb aquestes possibilitats, si els agradaria participar més en àrees específiques, etc.

Tot i que , com acabem de veure, existeixen diferents escenaris i oportunitats que poden arribar a ser veritables experiències de participació dels adolescents dins de l'àmbit escolar, diferents autors (Consejo de la Juventud de España, 1999; Wilson, 2002) assenyalen que hi ha poca participació dels estudiants en els centres de secundària. Comenten que en la majoria dels centres docents no disposen d'espais per poder exercir la seva capacitat de discernir, opinar i, sobretot, d'actuar.

Per altra banda, investigacions realitzades sobre la participació social dels adolescents en centres de secundària (Piédrola i Coscolla, 2007) conclouen que el coneixement i la participació dels estudiants en les decisions del centre és baixa, hi ha un desconeixement important sobre els mecanismes i òrgans existents de participació i la complexitat creixent de les aules dificulta la participació.

D'acord amb Hart (2001), i com hem vist en l'apartat 2.2.4., un punt clau en la participació dels adolescents en l'àmbit educatiu és la naturalesa de les relacions dels professors amb els nois i noies. La figura del docent, com adult, és un element amb una doble vessant: pot ser potenciador de la participació social dels adolescents o, també, una amenaça que la desvirtui (Naval, 2003; Percy-Smith i Thomas, 2010). Autors com Yáñez, Pérez i Yáñez (2005) i Cokley *et al.* (2004)

comenten que la relació docent-estudiant en el context de l'aula i fora d'ella és un element central en el procés d'aprenentatge dels adolescents, en el sentit ampli de la paraula. Segons Gaitán (2000), els adolescents perceben als docents com a figures de suport i que els ajuden i és precisament el fet que els nois i noies sentin confiança amb els professors/es el que facilita que participin activament a la classe, puguin expressar el que pensen i exposin les seves inquietuds. En aquest sentit, Wilson (2002) suggereix que els adults de la comunitat educativa necessiten aprendre com implantar la participació activa dels adolescents en els centres educatius.

2.3.3. Estratègies per garantir i impulsar la participació social als centres d'educació secundària a Catalunya

En els darrers anys han anat augmentant els esforços per garantir la participació social dels estudiants en l'àmbit educatiu. En aquest apartat revisarem dos marcs per garantir i impulsar la participació dels adolescents: en primer lloc, presentarem com es contempla la participació en el marc legislatiu sobre educació i, en segon lloc, comentarem un nou programa pilot per impulsar la participació dels estudiants en els centres educatius de secundària, vigent el curs 2009-2010, a Catalunya.

2.3.3.1. Marc normatiu de la participació dels adolescents en els centres de secundària

Per tal d'observar com incideix la legislació en la participació dels adolescents en els centres de secundària, creiem que és necessari conèixer els elements normatius en relació amb la participació en els centres d'educació: estructura organitzativa i gestió dels centres, composició i funcions dels òrgans de govern i de participació, tot fent una revisió del marc normatiu dels darrers anys en l'àmbit d'educació.

En primer lloc, la ***Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, Reguladora del Dret a l'Educació*** (LODE), va sorgir, d'entre altres raons, per intentar donar resposta a la participació escolar, tot regulant els drets i deures de totes les persones que conformaven la comunitat educativa (Murillo, 2000). Aquesta Llei configura el substrat legal de la participació escolar en els aspectes organitzatius i estructurals, tot potenciant el caràcter del Consell Escolar com a òrgan de govern dels centres públics (Frías, 2006).

Aquesta Llei ofereix unes condicions favorables que proporciona als estudiants l'adquisició i

desenvolupament de les actituds i hàbits participatius necessaris com a preparació per a la vida democràtica i social (Velázquez, 1997).

El model participatiu que va incorporar la LODE va suposar un avenç en relació a la democratització de l'ensenyament, però en el que respecta a l'alumnat aquesta democratització ha de suposar no només el reconeixement formal del seu dret a prendre part en l'ensenyament, sinó també i, sobretot, ha de contribuir a l'aprenentatge dels valors i formes de comportament democràtics, aprenentatge en el que la formació i el desenvolupament d'actituds i hàbits participatius són part consubstancial del mateix aprenentatge (Velázquez, 1997).

No obstant això, la Llei no assigna responsabilitats docents específiques respecte de l'impuls i millora del clima participatiu de l'alumnat en la dinàmica escolar. Per tant, les possibilitats de participació en l'activitat docent quotidiana queden exclusivament en mans del sector professional i depenen del grau amb que cada membre d'aquest estament vulgui incorporar a la seva activitat docent els principis educatius de participació enunciats per la LODE (Velázquez, 1997).

Uns anys més tard, la **Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu** (LOGSE) va definir una nova estructura de les etapes del sistema educatiu, que es van implantar progressivament i va atorgar als centres un grau més alt de competències i de capacitat de decisió. Aquesta Llei potencia la participació escolar en els aspectes pedagògics i didàctics (Velázquez, 1997). A més de subscriure els mateixos principis i objectius que la Llei anterior, assegura que per aconseguir la qualitat de l'ensenyament cal incorporar, entre d'altres elements, la participació activa de tots els subjectes de la comunitat educativa.

Aquesta Llei ofereix un major àmbit i concreció per a la participació dels estudiants al prescriure que l'activitat educativa es desenvoluparà atenent, entre d'altres principis, al foment dels hàbits de comportament democràtic i a una metodologia activa que assegurï la participació de l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Velázquez, 1997).

Tot i que les dues Lleis anteriors constitueixen les bases normatives de la participació de l'alumnat es fa necessari promoure, a més, un canvi en la cultura professional que doni sentit i significat a aquesta participació, tot fent viable que sorgeixi una autèntica cultura participativa entre els docents que pugui ser transmesa als alumnes (Velázquez, 1997).

Posteriorment, amb la **Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la Participació,**

L'Avaluació i el Govern dels Centres Docents (LOPEG) es va voler potenciar la participació educativa dels diferents sectors. Principalment, aquesta Llei va intentar potenciar la participació en la vida dels centres (Frias, 2006) i en la definició del seu projecte educatiu (Murillo, 2000).

Aquesta Llei va establir una nova regulació dels òrgans col·legiats de govern dels centres docents públics pel què fa a la seva composició i competències: a) la comunitat educativa participarà en el centres a través del Consell Escolar; b) les Administracions educatives reforçaran la participació dels i les estudiants a través del suport als seus representants en el Consell Escolar; i c) les Administracions educatives fomentaran i garantirán l'exercici de la participació democràtica dels diferents sectors de la comunitat educativa.

S'assenyala, també, que l'organització i el funcionament dels centres facilitarà la participació dels professors, els alumnes i els pares dels alumnes, a títol individual o a través de les seves associacions i dels seus representants en el Consell Escolar, en l'elecció, organització, desenvolupament i avaluació de les activitats escolars complementàries. A efectes establerts en aquesta llei es consideren activitats escolars complementàries les organitzades pels centres docents, d'acord amb el seu projecte educatiu, durant l'horari escolar.

L'entrada en vigor de la ***Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOQE/LOCE)***, introdueix nous enfocaments de la situació anterior. El Consell Escolar i el claustre de professors deixen de ser òrgans de govern i esdevenen òrgans de participació en el control i la gestió dels centres (Frias, 2006).

Els principis de qualitat en què es basa aquesta Llei Orgànica són, entre d'altres: a) *l'equitat*, que garanteix una igualtat d'oportunitats per a un ple desenvolupament de la personalitat a través de l'educació, en el respecte als principis democràtics i als drets i llibertats fonamentals; b) *la capacitat de transmetre valors* que afavoreixin la llibertat personal, la responsabilitat social i la igualtat de drets entre els sexes, així com la pràctica de la solidaritat, mitjançant l'impuls de la participació cívica dels alumnes en activitats de voluntariat; c) *la participació* dels diferents sectors de la comunitat educativa, en l'àmbit de les seves corresponents competències i responsabilitats, en el desenvolupament de l'activitat escolar dels centres, tot promovent, especialment, el clima de convivència; i d) *la capacitat dels alumnes* per confiar en les seves pròpies aptituds i coneixements, tot desenvolupant els valors i principis bàsics de creativitat, iniciativa personal i esperit emprenedor.

Pel que fa a la participació dels alumnes en el Consell Escolar, s'assenyala que els estudiants podran ser elegits membres del Consell Escolar a partir del tercer curs de l'Educació Secundària Obligatòria. En el cas dels alumnes de tercer cicle d'Educació de Primària i els dos primers cursos d'Educació Secundària Obligatòria podran participar en el Consell Escolar en els termes que estableixin les Administracions educatives (Frías, 2006).

La nova **Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE)** deroga les lleis educatives anteriors, a excepció de la LODE, la *Llei Orgànica del Dret a l'Educació*. Aquesta nova Llei no aporta canvis significatius en aspectes relacionats amb l'organització dels centres i els òrgans de govern. Tot i això, insisteix en què la participació de la comunitat educativa i l'esforç compartit que han de realitzar l'alumnat, les famílies, el professorat, els centres, les Administracions, les institucions i la societat en el seu conjunt constitueixen el complement necessari per assegurar una educació de qualitat amb equitat. Ocupa un lloc rellevant, en la relació de principis de l'educació, la transmissió d'aquells valors que afavoreixen la llibertat personal, la responsabilitat, la ciutadania democràtica, la solidaritat, la tolerància, la igualtat, el respecte i la justícia.

En aquest sentit, una de les novetats més específiques de la LOE és la creació d'una nova assignatura a primària i a secundària, *l'Educació per a la Ciutadania*, que transmetrà als estudiants valors socials i sobre els drets humans. Es proposa l'exercici de la tolerància i de la llibertat, dintre dels principis democràtics de convivència i de prevenció de conflictes, mitjançant una resolució pacífica. Incidint en la preparació de l'alumnat per a la participació en la vida econòmica, social, cultural, amb una actitud crítica, responsable i amb iniciativa, així com amb capacitat d'adaptació a les situacions canviants de la societat del coneixement.

La Llei concep la participació com un valor bàsic per a la formació de ciutadans autònoms, lliures, responsables i compromesos, per això, es garanteix la participació de la comunitat educativa en l'organització, el govern, el funcionament i l'avaluació dels centres educatius (Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, 2006).

El **Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya**, configura el marc normatiu referent als drets i deures de participació de l'alumnat vigent a partir del curs 2006/07. Regula la convivència en els centres educatius no universitaris i incorpora *la mediació escolar* com a procés educatiu per a la gestió de conflictes mitjançant la intervenció d'una persona amb una formació específica que ajudi a les parts en conflicte a arribar a un acord satisfactori.

Aquest Decret ha ampliat alguns aspectes relacionats amb la participació dels adolescents (Piédrola i Coscolla, 2007): a) Els drets de participació de l'alumnat es contemplen en tres àmbits (constituïció d'una Comissió de convivència, foment del funcionament del consell de delegats/des i protecció de l'exercici de les seves funcions per part dels seus membres, i les decisions col·lectives adoptades pels estudiants sobre l'assistència a classe, a partir del tercer curs de l'educació secundària obligatòria); b) la normativa es limita a assenyalar que ha d'haver-hi un sistema de representació dels grups d'alumnes mitjançant delegats/des i un consell de delegats, constituït pels delegats i delegades electes, així com per representants de l'alumnat en el Consell Escolar del centre; i c) deures referents a la participació de l'alumnat i a la convivència en els centres D'ESO (s'assenyala la participació i col·laboració activa amb la resta de membres de la comunitat educativa, per tal d'afavorir el millor desenvolupament de l'activitat educativa, de la tutoria i l'orientació i de la convivència en el centre).

Per últim, la nova **Llei orgànica 12/2009, del 10 de juliol, d'educació**, contempla tres vies per fomentar la participació dels adolescents en els centres educatius. En primer lloc, té en compte *instruments per a la participació i la representació dels alumnes* (article 23). En aquest sentit, les normes d'organització i funcionament dels centres han de determinar formes de participació dels estudiants, atenent-ne les característiques i l'edat, que en facilitin la presència en la vida del centre, el diàleg i la coresponsabilització, n'afavoreixin el compromís en l'activitat educativa del centre i en propiciïn la formació en els hàbits democràtics de convivència.

En segon lloc, preveu la promoció d'*associacions d'estudiants* (article 24) des de l'inici de l'etapa d'educació secundària obligatòria, per tal de potenciar la participació dels adolescents en l'activitat educativa i facilitar-los l'exercici dels drets i el compliment dels deures.

En darrer lloc, sobre el *dret i deure de convivència* (article 30), es fa explícit que tota la comunitat educativa del centre ha de participar en el control i l'aplicació de les normes de convivència. És funció de la direcció del centre garantir la informació suficient i crear les condicions necessàries per a què aquesta participació es pugui fer efectiva.

2.3.3.2. Programa pilot per fomentar la participació en els centres de secundària: Delegats i delegades en 3D

Tal com hem anat veient al llarg d'aquest apartat, els centres educatius són un espai social privilegiat per a què els adolescents puguin exercir el dret a participar i desenvolupar les competències bàsiques de ciutadania. Des d'aquesta perspectiva, la Secretaria de Joventut, del Departament d'Acció Social i Ciutadana, va impulsar en el període 2009-2010 un nou programa anomenat *Delegats i Delegades en 3D- Debatem, Dinamitzem, Decidim, (3D)-* (http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Educacio/dossier_assesors.pdf) que pretén fomentar la cultura participativa en els centres d'educació secundària mitjançant el desenvolupament d'un projecte concret escollit pels mateixos estudiants i implantat de forma participativa.

La participació, en aquest context, és entesa com el dret i la capacitat dels adolescents per incidir i prendre part en programes, projectes i decisions que l'afecten, com un procés d'aprenentatge que va més enllà d'una activitat puntual.

Els objectius principals que vertebreren el programa són tres: a) fomentar als centres educatius la participació com a eina bàsica de l'acció educativa; b) potenciar la figura del delegat/da com a interlocutor amb els òrgans formals del centre i com a dinamitzador/a del grup aula; i c) facilitar als estudiants i al professorat coneixements, eines i actituds per treballar i organitzar-se al centre mitjançant la pràctica de la participació.

El 3D consisteix en què els estudiants, en el marc de l'aula i a través de la figura del seu delegat/da i del professorat (tutor/a) decideixi, planifiqui i implanti un projecte de forma participativa, al llarg del curs acadèmic. Per tal que cada grup classe elabori el seu projecte, el programa 3D compta amb la figura d'assessors externs que guien la feina dels delegats, delegades i docents.

La implantació i desenvolupament del programa té dues fases (quadre 4), de manera que cadascuna d'elles inclou diferents etapes del procés, tot realitzant un doble treball: en primer lloc, es contemplen quatre sessions d'assessorament amb els delegats o delegades de cada classe i els docents (per separat), i, en segon lloc, es realitzen diverses sessions a l'aula per desenvolupar el contingut treballat en les sessions d'assessorament.

Quadre 4: Fases i passos del desenvolupament del programa *Delegats i delegades en 3D*

Fases	Sessions d'assessorament delegats/des i docents	Sessions a l'aula
Fase I: Conceptualització de la participació, elecció i planificació del projecte	Pas 1. Introducció al 3D	Pas 2. La participació
		Pas 3. Elecció del projecte
	Pas 4. Planificació del projecte	Pas 5. Planificació del projecte
Fase II: Desplegament, implantació i avaluació del projecte participatiu	Pas 6. Seguiment	Pas 7. Desenvolupament del projecte participatiu
	Pas 8. Avaluació i continuïtat	Pas 9. Avaluació i propostes de continuïtat i millora

(Font: Elaboració pròpia)

El programa contempla, amb el suport i seguiment del tutor/a i de l'assessor del programa, un paper molt actiu dels delegats/des. Les tasques que se'ls assignen es podrien agrupar en quatre blocs:

- (a) el primer bloc, inclou les activitats relatives a l'assistència a les sessions d'assessorament per tal d'adquirir els coneixements i eines per a la participació que els assessors del projecte faciliten;
- (b) el segon bloc, fa referència a les tasques de programació, organització, desenvolupament i avaluació de les diferents accions que es portaran a terme durant tot el procés;
- (c) el tercer bloc, recull les tasques que els delegats i delegades han de portar a terme dins l'aula, com per exemple donar suport als nois i noies de la seva classe per organitzar-se i facilitar la presa de decisions conjuntes sobre el projecte en qüestió. Des del 3D, s'aconsella, en el cas que el grup classe sigui molt nombrós, que els delegats/des creïn un grup de tres o quatre companys/es que col·laborin en la seva tasca, és el que s'anomena "l'equip de treball";
- (d) el quart bloc, es refereix a qui ha de fer de portaveu als delegats/des de les altres classes del què s'ha treballat a la seva aula.

La figura del tutor/a es percep com un element important dins del programa, que donarà suport i guia tant al delegat/da com al seu "equip de treball", des del començament fins al final del programa. Vetllarà per la dinàmica de treball i el desenvolupament del projecte.

El desplegament i posada en marxa del programa 3D significa un pas important pel que fa a la

participació dels adolescents en l'àmbit escolar. Una iniciativa que dona l'oportunitat de treballar conjuntament adolescents i adults en un programa de participació, pot ser en sí mateix molt enriquidora, però alhora pot plantejar reptes importants als actors socials implicats, tant en les dinàmiques relacionals que s'hi generen com en les metodologies emprades i posicionaments adquirits.

2.3.4. La participació social en dos contextos dels Centres d'Educació Secundària

Els centres docents proporcionen oportunitats per a l'aprenentatge de l'acció organitzada, la creació de mitjans de difusió a l'interior del centre i diverses activitats extracurriculars, que poden ser potencialment de participació social dels i les estudiants (Silva i Martínez, 2007).

No és objecte d'aquesta tesi aprofundir en l'anàlisi de cadascun dels espais educatius potencialment facilitadors de la participació socials dels estudiants. Però sí que en aquest subapartat analitzarem detalladament dos d'aquests contextos per ser objecte d'estudi d'aquest treball. Concretament són el Consell Escolar i els programes de mediació entre iguals.

2.3.4.1. El Consell Escolar

El Consell Escolar és el màxim òrgan de govern dels centres educatius que concreta les seves actuacions de gestió i execució, de coordinació i d'avaluació. Aquestes actuacions, juntament amb la participació dels membres que l'integren, ve regulada i garantida per la normativa vigent, tal com hem vist, de forma detallada, en l'apartat 2.3.3.1. d'aquest mateix capítol.

La participació dels infants (a primària) i dels adolescents (a secundària) en el Consell Escolar, ha estat la primera forma institucionalitzada de participació infantil a un òrgan regulat dins un sistema públic a l'Estat espanyol. La participació en els Consells Escolars implica la col·laboració i la coresponsabilitat de tots els sectors representats (Concejo Educativo, 2001; Peguero, 1997), i es planteja d'una forma clara que els infants i adolescents prenguin part en els processos democràtics de presa de decisions on puguin fer sentir les seves idees i preocupacions.

No obstant això, moltes vegades aquesta presència dels estudiants als Consells Escolars ha servit per desqualificar les mesures afavoridores d'espais de participació pels infants i adolescents, tot tenint conseqüències negatives per a ells/es, tal com veurem més

detingudament en l'apartat 3.3.2. del capítol següent.

Alguns autors (Velázquez, 1997; Murillo, 2000) posen de manifest les disfuncions, insuficiències i carències que presenta la participació dels adolescents en els Consells Escolars. En aquest sentit, en la investigació realitzada per Fernández (2005), on es van entrevistar adults i adolescents que participaven en el Consell Escolar, es mostra les dificultats d'afavorir realment aquesta participació dels adolescents en el context escolar, en relació als aspectes següents: a) s'observa una dificultat d'acceptar les intervencions dels adolescents en el Consell Escolar per part dels adults. La forma d'expressar-se que tenen els nois i noies, el ritme de participació i les seves prioritats poden ser molt diferents de les dels adults, i això, en ocasions, costa tenir-ho en compte; b) la immediatesa de les convocatòries de les reunions del Consell Escolar. Es convoquen reunions amb poca antelació, la qual cosa pot dificultar la participació dels membres del Consell; i c) els temes a debatre en el Consell Escolar venen prèviament molt preparats, la qual cosa fa que a les reunions només s'hagin de ratificar els diversos temes presentats, sense tenir, en moltes ocasions, la informació suficient.

Frías (2006) assenyala que un altre factor que pot dificultar la participació en el Consell Escolar del sector dels estudiants és que un elevat nombre d'adolescents es troben fora de les dinàmiques participatives del centre, com a reflex de la pobre xarxa associativa que existeix en la nostra societat. Aquest autor assenyala, també, que un altre factor que determina la poca participació dels alumnes pot ser la descompensació en la representació dels sectors presents en el Consells Escolars, per la qual cosa, des de diferents posicions s'ha posat de relleu la necessitat d'equilibrar la presència dels diferents estaments en el Consell Escolar.

Un altre obstacle que existeix, segons Velázquez (1997), és la fractura en l'estructura organitzativa de l'alumnat, la qual no només ha minimitzat en gran mesura la seva representativitat en el Consell Escolar, sinó que ha dificultat la seva pràctica participativa en aspectes com l'adquisició i transmissió d'informació, l'elaboració i presentació de propostes al Consell Escolar des de l'àmbit del grup de classe o de curs i la realització de debats sobre temes d'interès.

La participació de l'alumnat en els Consells Escolars, després de tant de temps funcionant, és un exemple de participació formal i no real (Velázquez, 1997; Murillo, 2000; Concejo Educativo, 2001; Fernández, 2005). Això vol dir, en primer lloc, que és simbòlica i els alumnes no tenen

possibilitats reals de participar en la presa de decisions, ni canals per a què pugui sorgir; en segon lloc, la impossibilitat d'influir en la presa de decisions fins i tot sobre assumptes que els afecten directament. Això frena la motivació i és un obstacle per aprendre a participar.

Moltes experiències participatives de l'alumnat al Consell Escolar (Fernández, 2005) mostren clarament que els Consells Escolars són espais difícils i complexos. Caldrien instruments que fomentessin una participació igualitària, real i efectiva per part de tots els sectors de la comunitat educativa (Frias, 2006). Per això, el foment i la institucionalització d'estructures intermitges de participació dels diferents sectors, que permetin un primer debat i anàlisi en profunditat dels temes a tractar en el Consell Escolar, pot ser una via de desenvolupament de la cultura de la participació en els centres educatius; estructures de les que per altra banda, actualment, només disposa el sector del professorat amb les reunions de nivell, etapa, cicles, seminaris, departament, claustre, etc.

El Concejo Educativo (2001) marca tres línies o dimensions que caldria que es tinguessin en compte per a què el context del Consell Escolar fos un veritable espai de participació per a tots els membres que l'integren, i són les següents:

- a) Necessita més capacitat d'actuació i, per tant, disposar de competències reals, de forma que les seves decisions es tinguin en compte i siguin respectades per les administracions. En aquest sentit, Frías (2006), comenta que si els membres que conformen el Consell Escolar perceben realment que la seva presència és necessària per al seu bon funcionament i que les seves opinions són escoltades i tingudes en compte, tant per generar debat com per ser portades a la pràctica, la participació educativa dins del Consell Escolar es potenciaria.
- b) Ha de tenir una vinculació directa amb els seus representants per allunyar-se de la burocratització i la poca funcionalitat. La desconexió entre el Consell Escolar i la comunitat educativa comporta una falta d'identificació amb el màxim òrgan de govern del centre educatiu (Velázquez, 1997).
- c) Ha de buscar formes de treball amb temàtiques concretes, agrupant l'ampli espectre de competències que té, amb la finalitat de facilitar la participació eficaç dels seus membres.

Un exemple d'això, el trobem en el Consell Escolar Municipal de l'Eixample, de la ciutat de Barcelona. El mes d'octubre de 2004, una delegació d'aquest òrgan va presentar a la Comissió de Cultura i Educació del Parlament de Catalunya, un dossier sobre la participació de l'alumnat als centres docents i al territori. Aquest document elaborat per la Comissió de l'Alumnat del Consell Escolar Municipal (CEM) de l'Eixample, va ser fruit del treball que va realitzar un col·lectiu d'estudiants dels centres públics i concertats del districte de l'Eixample. En aquest dossier els alumnes van descriure les funcions i característiques que, segons el seu criteri, haurien de tenir els representants de l'alumnat per tal de permetre l'exercici efectiu del dret de participació a tres nivells diferents: a nivell de delegats i delegades de classe; en el Consell de delegats i, per últim, com a representants d'alumnes al Consell Escolar.

Per últim, dues línies d'actuació més per potenciar una participació més real en els Consells Escolars són les que proposa Peguero (1997): en primer lloc, promoure seminaris i cursos de formació per als representants del Consell Escolar per donar eines que facilitin la cultura de participació en el govern democràtic del centre; i en segon lloc, assegurar que l'ordre del dia i la informació necessària per tractar els diferents temes arribi amb temps suficient a tots els membres del Consell Escolar i de les estructures de participació creades a aquest efecte, com les comissions i les reunions de delegats de classe.

2.3.4.2. La mediació escolar entre iguals com a experiència de participació social

Tal com s'ha comentat en l'apartat de la normativa referent a la participació dels adolescents als centres educatius de secundària (apartat 2.3.3.1.) el decret actualment vigent regula la convivència en els centres educatius no universitaris i incorpora la mediació escolar com a procés educatiu per a la gestió de conflictes mitjançant la intervenció d'una persona amb una formació específica que ajudi a les parts en conflicte a arribar a un acord satisfactori.

En aquest apartat ens centrarem en els programes de mediació entre iguals i explorarem com poden ser contextos potencials de participació social dels adolescents. En primer lloc, revisarem de forma general, les característiques, avantatges i obstacles d'aquests programes. I en segon lloc, presentarem el programa *La Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari* que va editar el Departament d'Educació de la Generalitat, que té com a punt important la participació dels estudiants en el procés de mediació i que és el marc on se situa el Projecte de mediació entre iguals que s'explora en aquesta tesi.

2.3.4.2.1. Contextualització dels programes de mediació entre iguals

En els últims anys la ràpida evolució dels canvis socials ha tingut importants repercussions en les institucions educatives, un dels exemples més visibles són les queixes procedents d'un sector del professorat, especialment dels nivells d'ensenyament secundari, sobre l'aparició de conflictes de convivència (Andrés i Barrios, 2006).

La convivència en els centres de secundària es troba, doncs, en un moment de canvi, donat que s'han demostrat les limitacions de les mesures adoptades tradicionalment, més de caire administratiu, que actualment no funcionen (Fernández i Funes, 2001). Tant la confrontació antagònica, com la via de l'enfrontament, no resolen els conflictes, no s'arriba a acords, no es troben interessos comuns, ni es redueix l'hostilitat (Angosto i Julve, 2005).

Per tant, s'ha vist la necessitat de cercar vies constructives per a què la gestió de la convivència sigui efectiva. Per això, diferents autors estan d'acord en que ha d'estar orientada cap a l'establiment de compromisos (Fernández i Funes, 2001), l'educació en valors, la cultura del diàleg (Angosto i Julve, 2005; Andrés i Barrios, 2006) i contemplar el conflicte com un espai educatiu, on hi ha la possibilitat d'aprendre (Masseguer, 2000; Angosto i Julve, 2005) i promoure el desenvolupament social i moral de l'alumnat (Andrés i Barrios, 2006).

Sota aquesta nova perspectiva, s'han incrementat les experiències de mediació escolar que és un procediment en el qual un tercer neutral ajuda a les parts a resoldre el conflicte (Angosto i Julve, 2005).

Es poden trobar exemples d'aquestes pràctiques a la majoria de Comunitats Autònomes, tot i que en els diferents centres on s'han implementat aquestes iniciatives, de primària (Ortuño, 2006) o secundària (Angosto i Julve, 2005; Fernández i Funes, 2001) no s'entén de la mateixa manera. En aquest sentit, alguns d'ells veuen els programes de mediació només des de la vessant de resolució de conflictes i són els professors/es els que gestionen i realitzen totes les tasques relacionades amb la mediació (Andrés i Barrios, 2006).

Altres centres van més enllà i han optat per implementar programes de mediació entre iguals, com una de les modalitats d'ajuda entre iguals (Cowie i Fernández, 2006; Cowie *et al.*, 2004). Es tracta d'un procés estructurat en el que els estudiants voluntaris són formats per ajudar a resoldre els conflictes entre dos o més companys/es, tot cercant una solució satisfactòria per a

les dues parts (Cowie i Fernández, 2006).

Els objectius principals dels programes de mediació escolar entre iguals que destaquen Angosto i Julve (2005) són, a més de la millora de la convivència i la prevenció de conflictes, l'increment de l'autonomia dels estudiants en la resolució participativa i cooperativa dels conflictes, així com afavorir l'assumpció de valors com el compromís personal, la col·laboració i la responsabilitat solidària. Des d'aquesta perspectiva la mediació implica l'educació i la socialització dels infants i adolescents (Dalmau, 2009).

Algunes de les claus de l'efectivitat dels sistemes d'ajuda entre iguals, en general, i dels programes de mediació, en particular, identificades per diferents autors són, entre d'altres, que és més probable que els adolescents confiïn més en un company/a que en un adult; que els alumnes ajudants aconseguen valuoses habilitats interpersonals i que disposen d'un marc dins del qual poden aprendre sobre ciutadania activa (Cowie i Wallace, 2000).

La incorporació dels propis alumnes a l'equip de mediació fa que adults i adolescents treballin de forma conjunta per realitzar les tasques de mediació i treballar la convivència en el centre. En aquest sentit, els centres que han endegat un programa de mediació entre iguals poden utilitzar aquesta acció educativa des d'una doble perspectiva. En primer lloc, opten per una millora qualitativa de la convivència per a la comunitat educativa, on la resolució cooperativa dels conflictes es fonamenta en els acords i la negociació. I en segon lloc, donen l'oportunitat als propis alumnes que actuen com a mediadors/es, d'assumir el protagonisme i la coresponsabilitat en el procés de resolució de conflictes (Angosto i Julve, 2005; Fernández i Funes, 2001). És a dir, la gestió de la convivència està orientada també a la promoció de la participació de l'alumnat, des d'un enfocament de la perspectiva dels drets dels infants i adolescents (Fernández i Funes, 2001). En aquest sentit, els programes d'ajuda entre iguals i, en concret, la mediació entre iguals, constitueixen una poderosa eina d'intervenció que permet experimentar i millorar tant les habilitats socials (Andrés i Barrios, 2006), com la participació, a través de la seva pròpia pràctica.

Si per mediador/a entenem com *aquella persona que contribueix a disminuir les hostilitats, a millorar la comunicació, a renovar les relacions interpersonals, a fomentar el pensament creatiu i a modelar el treball cooperatiu per arribar a generar consens* entre dues parts (Angosto i Julve, 2005:4), ens trobem davant d'una experiència que potencialment pot proporcionar als adolescents mediadors/es, a través de la seva participació, un desenvolupament extraordinari

d'habilitats tant personals (morals) com prosocials (Andrés i Barrios, 2006).

Molts autors (Fernández i Funes, 2001; Navarro *et al.*, 2003) estan d'acord, però, que els adolescents que participen com a mediadors/es en un programa de mediació entre iguals, han de tenir un determinat perfil personal i disposar de certes habilitats o característiques prosocials, que es fan necessàries per poder portar a terme correctament la seva tasca. Aquestes habilitats són les següents: saber escoltar, saber relacionar-se amb els demés, capacitat per rebre crítiques, elevada motivació i capacitat per resoldre conflictes, empatia, liderat positiu i acceptació de reptes d'implicació personal en projectes socials i acceptació de compromisos d'acció (voluntarietat i responsabilitat personal).

Tot i això, altres investigadors defensen que és positiu que els alumnes que fan de mediadors/es no siguin sempre els més brillants. En aquest sentit, Fernández i Andrés (2001) comenten que no es tracta de crear una elit d'experts prosocials, sinó generar la possibilitat d'experimentació del model pel major percentatge possible d'alumnes. També Menesini *et al.* (2003) i Andrés i Barrios (2006) afirmen que formar com a mediadors/es a alumnes identificats com a conflictius, pot ser positiu tant per a ells mateixos, com per als altres alumnes.

Per altra banda, els programes de mediació entre iguals inclouen un curs de formació en mediació escolar, adreçat a adults i adolescents que vulguin formar part de l'equip de mediació, per tal de donar pautes i coneixements en la resolució de conflictes. Els continguts claus d'aquest curs tenen el seu eix central en la dotació d'habilitats prosocials (Andrés i Barrios, 2006) per a què es posin en pràctica en les interaccions i es puguin entrenar les estratègies de comunicació.

Aquest model de convivència no intenta substituir els sistemes administratius de solventar els problemes de convivència en el centres docents, sinó complementar-los i enriquir-los, atenent a problemes dels adolescents, sota la perspectiva dels iguals, la qual pot ser substancialment diferent a la perspectiva dels adults (Fernández i Funes, 2001).

Per altra banda, els obstacles que es troben més sovint en la implantació d'aquests tipus de programes són, entre d'altres, els següents:

a) la poca participació directa dels alumnes mediadors/es en el procés de mediació, en el sentit que els adolescents són receptors passius del que decideixen el grup de docents mediadors/es (Angosto i Julve, 2005);

b) els casos de resolució de conflictes quotidians de convivència en els que se sol·licita la intervenció dels mediadors/es per part dels propis alumnes o derivat dels professors resulten insuficients (Fernández i Funes, 2001);

c) es realitza poca difusió del programa en el mateix centre educatiu, de manera que els alumnes que no participen en el programa no tenen informació detallada d'aquesta iniciativa i tampoc tenen coneixement dels companys/es que estan implicats en ell (Andrés i Barrios, 2006); i

d) dificultat en canviar les representacions de la cultura escolar tradicional dels centres, on la resolució de conflictes interpersonals es concep en el marc de relacions asimètriques i la intervenció es fa per part del professor com autoritat sancionadora (Andrés i Barrios, 2006).

Pel què fa a l'avaluació d'aquests programes Fernández i Funes (2001) assenyalen que l'avaluació de la gestió de la convivència en els centres docents que han optat per aquest tipus de programes d'innovació cultural i educativa requereixen temps per la seva assumpció i la generalització del seu funcionament. Al mateix temps, es fa difícil analitzar els resultats d'aquests programes, tant els de mediació entre iguals, com en general els de sistemes d'ajuda entre iguals, perquè les avaluacions realitzades són molt heterogènies.

Tot i això, Andrés i Barrios (2006) van realitzar una recerca valorativa a partir de les opinions, creences i actituds tant dels adolescents participants en un projecte d'ajuda entre iguals, com dels estudiants no-participants, atenent a dos aspectes: a) l'avaluació de l'eficàcia percebuda del programa, és a dir, en quina mesura s'han assolit els objectius; i b) l'avaluació del programa en sí mateix, és a dir, en quina mesura el sistema és adequat per assolir-los. Les conclusions de les autores apunten a què els alumnes consideren que el programa representa una manera vàlida de millorar les relacions interpersonals en el centre docent, tot i que no es complien les expectatives inicials que tenien la majoria d'ells.

2.3.4.2.2. Programa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: “*La Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari*”

Des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, el 2003 es va editar un programa anomenat *La Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari*, (http://www.xtec.cat/lic/convivencia/valors/documents/convivencia_secun.pdf) que es vertebrava

entorn a tres objectius fonamentals: formar per la convivència, preveure conductes problemàtiques i intervenir enfront els conflictes.

Un dels punts claus i innovadors d'aquest programa és la potenciació de la participació activa dels adolescents en relació a la convivència del centre. En aquest apartat presentarem la informació de dos aspectes rellevants del programa estructurada en dos blocs: en primer lloc, revisarem com s'introdueix la participació dels adolescents com a element transversal en els seus objectius principals; i en segon lloc ens centrarem en el paper dels nois i noies en la proposta de mediació escolar que es descriu en el programa.

(a) Objectius del programa de Convivència

Cadascun dels tres objectius marcats, tal com veurem a continuació, incorpora elements a vegades més generals i a vegades de forma més específica, per involucrar els nois i noies en la convivència del centre escolar.

El primer objectiu, *formar per a la convivència*, neix a partir de la necessitat de fomentar que els nois i noies es coneguin i respectin, tant a ells/es mateixos com als seus companys/es. Les actuacions que es generen a partir d'ell es fonamenten en aprendre a ser i a viure junts, tot i considerant essencial que cada centre estableixi espais educatius adreçats a l'enfortiment intrapersonal i interpersonal de tots els nois i noies.

Per assolir aquest objectiu s'han dissenyat quatre àmbits d'acció, dels que destaquem la formació de les actituds, valors i normes, entesa com a formació humana i cívica a diferents nivells, entre els que s'hi troben la potenciació de la participació i la responsabilitat de l'alumnat. Un altre àmbit d'actuació que s'inclou és la mediació escolar, que desenvoluparem en el subapartat següent (pàgina 145).

El segon objectiu marcat en el programa és el de *prevenir les conductes problemàtiques*. En aquest sentit, tenir un clima de convivència positiu al centre requereix preveure aquelles situacions conflictives que, si no es detecten i reconduïxen a temps, poden derivar en conductes contràries a la convivència. Per tant, cada centre ha de comptar amb mecanismes de detecció de conductes problemàtiques i amb estratègies de prevenció per evitar-les.

Entre els àmbits d'actuació establerts en el programa en relació al segon objectiu en destaquem dos: a) es vol donar importància a la participació de tota la comunitat educativa en les

campanyes específiques que es porten a terme en el centre en relació a la convivència escolar; i b) es proposa engegar mecanismes de participació dels estudiants focalitzats en la formació humana i cívica.

Respecte a aquest darrer punt, la potenciació de la participació dels adolescents en el context del centre escolar, se situa en dos àmbits diferents. En primer lloc, es proposa involucrar als adolescents en les tasques de mediació, de manera que: es promocióni la figura de l'estudiant mediador/a, s'incrementi la participació dels delegats/des de curs en les tasques de mediació i s'institucionalitzin trobades periòdiques d'estudiants mediadors/es. En segon lloc, s'introdueixen nous elements d'ajuda entre iguals com a suport a la tutoria. En aquest sentit, es proposa designar estudiants "tutors/es" per tal de facilitar la integració de l'alumnat nouvingut i es contempla la potenciació d'altres formes de participació i responsabilització de l'alumnat.

Per últim, el tercer objectiu és el d'*intervenir enfront els conflictes*. Quan la convivència es deteriora per l'existència de conflictes que afecten al centre i les persones que l'integren, s'obre una doble via d'intervenció: mediadora i reglamentària. Mentre la primera posa l'accent en el compromís del propi alumnat en la gestió de conflictes i en l'exercici voluntari dels seus drets i deures; la segona regula les mesures correctores externes i les sancions aplicables en els casos de conductes contràries a la convivència i de faltes.

L'àmbit d'actuació que es genera a partir d'aquest tercer objectiu fa referència a la manera més ajustada d'afrontament davant dels conflictes quan sorgeixen. Entre les accions que es prenen destaquem les *normes de convivència* que depenen dels criteris de consens establerts per les diferents instàncies del centre, la regulació de les quals es troba en el Reglament de Règim Intern del centre i es troba relacionada de forma explícita amb els drets dels infants. Una altra actuació es refereix a *la introducció a la mediació en el centre*.

(b) Programa de mediació escolar

La mediació, tal com és concebuda en aquest programa, no és una simple tècnica que s'ocupa de facilitar la desaparició dels conflictes en els centres educatius, ni tampoc un complement suau del sistema disciplinari; sinó que porta implícit diverses connotacions. En primer lloc, fa referència a l'intent de treballar amb un altre i no contra l'altre, buscant una via pacífica i equitativa d'afrontar els conflictes en un entorn de creixement, d'acceptació, d'aprenentatge i de respecte mutu. En segon lloc, es refereix a un procés de comunicació horitzontal a tres bandes

en el qual el mediador/a crea les condicions per tal que els protagonistes del conflicte puguin compartir inquietuds, plantejaments, punts de vista i limitacions amb l'ànim d'elaborar el conflicte i posar-se d'acord. I en tercer i últim lloc, es refereix a què és una via voluntària d'explorar els conflictes en què els protagonistes prenen les seves pròpies decisions per consens i sense ser coaccionats per cap mena de poder.

Els centres d'ensenyament secundari que vulguin incorporar el programa de mediació escolar en el seu projecte pedagògic, hauran de nomenar un/a docent responsable que el coordini i assignar un espai i un temps adients per a l'execució de les mediacions. Al mateix temps, en el seu Reglament de Règim Intern s'ha d'explicitar la mediació com una via per fer front als conflictes coneguda, acceptada i practicada per tota la comunitat educativa i ha de constar com es regularà el procediment de mediació per a la resolució tant dels conflictes originats per situacions o conductes no sancionables disciplinàriament, com sobretot quan es tracti de conductes clarament sancionables.

Des del programa es considera que l'acció mediadora pot desenvolupar-se de dues maneres diferents: la primera, que és en la que ens centrarem, és la via formal que es realitza en presència d'un mediador/a reconegut com a tal; i la segona, és la informal, en la que qualsevol persona pot introduir actituds mediadores en el seu entorn i posar en pràctica habilitats a favor de la intercomprensió.

Per tal d'introduir la mediació en els centre educatius cal comptar amb el suport majoritari dels membres de la comunitat educativa i amb l'aprovació del Consell Escolar amb vistes a l'èxit de l'experiència. També és necessari que un nucli inicial de persones vulguin formar-se com a mediadores i que estableixin mecanismes de coordinació per tal d'engegar el servei de mediació.

La implementació de la mediació formal, en el marc d'aquest programa de convivència, segueix cinc fases. En primer lloc, la **fase de sensibilització** té per objectiu informar sobre les finalitats i els avantatges de la mediació escolar a diferents col·lectius del centre. Es presenta el programa a l'equip directiu i a determinats membres del claustre, per tal que sorgeixi l'impulsor del servei de mediació. Seguidament s'informa al professorat dels nivells on s'enceta l'experiència, incidint en l'acció tutorial i en la selecció d'estudiants mediadors/es. Llavors, els mateixos tutors/es, amb el material i orientacions que s'han facilitat, introdueixen la mediació a l'alumnat i el motiven a presentar candidatures per formar-se i, finalment, s'informa a les famílies.

En segon lloc, es realitza la **formació en mediació**, adreçada als voluntaris/es que volen exercir de mediadors/es. Aquesta formació va adreçada als diferents col·lectius que integren la comunitat educativa, és a dir, els membres dels equips directius; docents, estudiants, personal de l'administració i serveis i, per últim, familiars de l'alumnat. En les sessions formatives s'introdueixen els coneixements teòrics i pràctics per tal d'exercir de mediador/a en els conflictes del centre. En aquestes sessions també es realitza la planificació del servei de mediació, és a dir, es decideix en quins conflictes s'intervindrà, s'estableix el calendari, espais, condicions d'accés, i coordinació. També es formen les parelles de mediadors/es que, en la pràctica i a demanda dels afectats, permet dues modalitats: a) la co-mediació realitzada per parelles mediadores exclusivament d'alumnes (es porta a terme en molt pocs centres); i b) la co-mediació a càrrec de parelles mediadores formades per professors/es i alumnes (és el cas majoritari) i llavors, tot i que no és encara gaire freqüent, es poden abordar també conflictes entre professors i alumnes (Led, 2008).

La **pràctica de la mediació**, configura la tercera fase d'implementació del programa. És el moment en què l'equip mediador comença el seu rodatge intervenint en conflictes reals. Algunes persones accedeixen al servei de mediació per iniciativa pròpia, mentre que d'altres hi assisteixen per recomanació d'algun altre membre del centre coneixedor del conflicte. Progressivament, les parelles de mediadors interioritzen el procés i perfeccionen les seves capacitats per tal de conduir la trobada. Igualment, el rol dels diferents agents educatius es redefineix i es fa explícit les funcions de cadascú.

La quarta fase, de **consolidació**, respon a un doble objectiu. En primer lloc, estendre la cultura de mediació al centre i, en segon lloc, reforçar la formació de l'equip mediador, un cop ha experimentat en la pràctica els coneixements adquirits. En un principi es fa una sessió oberta al professorat en què s'aprofundeix en els coneixements sobre mediació, s'aclareixen dubtes i es proporciona material adient per treballar amb l'alumnat. Posteriorment, en una o dues sessions de tutories, els mateixos docents amplien els coneixements dels nois i noies i els motiven per tal que canalitzin els seus conflictes per la via de la mediació. Es dediquen dues sessions més a completar la formació inicial de l'equip mediador, atenent a les seves demandes específiques i proporcionant-li les eines per a l'avaluació i autoformació.

L'avaluació del programa està prevista per desenvolupar-se de forma transversal al llarg de tot el programa. Consisteix en la recollida puntual d'informació susceptible de valorar la introducció

de la mediació al centre. Per això, es proposa una anàlisi de context, una avaluació inicial, una avaluació del procés i una avaluació de resultats. Les dades obtingudes permeten informar sobre la incidència de la mediació i incorporar mesures de millora que portin a la normalització dels mecanismes de mediació com a via efectiva per conduir els conflictes que es produeixen en el centre.

Per acabar, el Departament d'Educació preveu la realització de Jornades d'aprofundiment al llarg dels cursos escolar, que promouen la trobada entre persones mediadores, formadores, impulsores i experts en l'àmbit de la mediació escolar. Tenen com objectiu la formació continuada, ja que la mediació és un camp dinàmic, emergent i en constant evolució.

La mediació plantejada en aquest programa és un procés educatiu per gestionar els conflictes de convivència que sorgeixen als centres, en el que hi participen els estudiants. La revisió que acabem de presentar, ens permet veure com en les diferents etapes del procés es proporciona l'oportunitat que els adolescents treballin de forma conjunta amb els adults. La participació social i activa dels adolescents que voluntàriament volen involucrar-se en el projecte està present, no tan sols des del punt de vista de la transformació constructiva i responsable dels conflicte, sinó des de la perspectiva de la participació social com a dret fonamental dels adolescents.

2.4. Consideracions finals

En els darrers anys, la participació social dels adolescents ha estat objecte d'estudi de moltes disciplines, tot emmarcant-se en perspectives teòriques diferents.

Des de la *perspectiva psicosocial*, en la que es fonamenta aquesta tesi, la participació es vincula amb la psicologia comunitària i és l'eix vertebrador que potencia (*empowerment*) els membres de la comunitat. De fet, la participació es pot considerar una dimensió de la qualitat de vida de les persones ja que està estretament relacionada amb els processos d'inclusió social, la integració i la identitat (Soler, *et al.*, 2009). Conèixer les percepcions i avaluacions des de la perspectiva dels propis agents socials implicats sobre les seves experiències esdevé un element clau per comprendre la realitat dels infants i adolescents, considerats com a agents de canvi social (paradigma dels drets).

Aquest posicionament implica que la participació no és una concessió que els adults fan als infants i adolescents, sinó un dret que ells tenen (*perspectiva dels drets dels infants i adolescents*). Aquesta perspectiva, emmarcada en la Convenció dels Drets de l'Infant de Nacions Unides, suposa un nou marc per establir les bases de la relació entre les generacions més joves i els adults.

Des d'aquestes coordenades, la participació social dels infants i adolescents, seguint a Arnillas i Paccuar (2005), l'entendem com *l'exercici de poder dels infants i adolescents, entès com el dret d'opinar davant dels altres i amb els altres, de fer que les seves opinions siguin tingudes en compte seriosament i d'assumir responsablement, segons el seu grau de maduresa i desenvolupament, decisions compartides en assumptes que afecten a les seves vides i les de les seves comunitats: poder d'opinar, decidir i actuar organitzadament*.

D'acord amb diferents autors, com Hammarberg (2007), la participació social és un dels principis de la Convenció de més difícil implementació. No per dificultats intrínseques i inherents a la participació social, ni tampoc per la possible dificultat en la posada en marxa dels programes per potenciar-la, sinó per les resistències que genera la participació social entre els adults. L'atorgament de poder als infants i adolescents que implica la participació social és entès moltes vegades de forma equivocada. El paper de l'adult en la participació dels infants i adolescents és clau. D'ell o d'ella dependrà si la participació és autèntica i efectiva o, simplement, si es queda en la representació d'una escena teatral. Les relacions entre infants/adolescents i els adults que aquí defensem no són relacions de confrontació, ni d'estira-i-arrotonsa, ni de guanyadors-i-vençuts. Són relacions de treball conjunt, de treballar plegats i orientats cap a un mateix objectiu.

L'àmbit escolar, que es on s'emmarca aquesta tesi, esdevé un context idoni per promoure la participació social dels adolescents (Mason i Bolzan, 2009). No obstant això, la promoció de la participació en aquest context es pot realitzar des de diferents perspectives teòriques, tot emfasitzant aspectes diferents segons les premisses teòriques de partença: (a) com a preparació dels infants i adolescents per a una ciutadania democràtica; (b) com educació per i en valors per adquirir responsabilitat en la vida; i (c) com a dret dels infants i adolescents, tot considerant-los com actors socials i desafiant les relacions desigualitàries que els adults tenen amb ells.

Sí bé hi ha un marc normatiu a Catalunya que potencia la participació en estructures formals, com els Consells Escolars de centre i existeixen també programes específics, alguns d'ells

innovadors, que tenen per objectiu disposar d'espais de participació, ni la seva aplicació ni els resultats assolits són sempre satisfactoris. Existeixen també experiències, que tot i que no tenen com a objectiu principal potenciar la participació social dels adolescents, en la pràctica esdevenen escenaris o contextos de participació. Ens referim, per exemple, als projectes de mediació entre iguals.

Segons diferents autors, el sistema educatiu té pendent un repte important: les institucions escolars, dins de la seva realitat quotidiana, han de trobar fórmules originals per implantar l'esperit de participació en els centres, de manera que sigui possible que estudiants i professors/es, adolescents i adults, puguin parlar, respectar-se i entendre's, per treballar plegats i amb corresponsabilitat en l'organització i realització d'iniciatives a favor de la participació (Puig *et al.*, 1997).

Això porta implícit un canvi en les representacions socials que els adults tenim, en aquest cas, dels adolescents. Els nois i noies han de poder ser escoltats i actuar, no com a adults que seran en el futur, sinó com a adolescents de ple dret que són en el moment present i disposar d'espais, en els centres docents, on poder exercir la seva capacitat de discernir, opinar i, sobretot, d'actuar (Consejo de la Juventud de España, 1999).

En síntesi, la participació pot ser regulada legislativament, poden endegar-se programes innovadors i es poden desplegar un munt d'iniciatives, però si no es dóna un canvi profund en l'imaginari social sobre els adolescents, sinó els considerem com els "ja-sí" capaços de decidir i actuar, res d'això aportarà una autèntica participació social responsable.

L'efecte de la promoció dels drets dels adolescents i, particularment, de la promoció de la seva participació social, en el seu benestar personal, serà àmpliament revistat en el tercer capítol del marc teòric.

CAPÍTOL 3.
RELACIÓ ENTRE EL BENESTAR PERSONAL I LA PARTICIPACIÓ
DELS ADOLESCENTS EN ELS CENTRES DE SECUNDÀRIA

Degut a que l'objectiu principal d'aquesta tesi es l'estudi de la relació entre el conceptes de benestar personal i participació social, exposarem en aquest tercer capítol la vinculació del benestar personal dels adolescents amb la seva participació social en l'àmbit educatiu.

En el primer apartat, exposem dues perspectives teòriques que relacionen aquests dos constructes, tot i que ho fan des d'un enfocament diferent. La primera, la perspectiva humanista des de la que la participació és entesa com la *realització* o *motivació per realitzar* activitats que cadascun valora. El model de Cantor i Sanderson (2003), es basa en que la participació dels individus en activitats que valoren augmenta el seu benestar personal. La segona perspectiva que presentem, i que agafem com a fonamentació teòrica d'aquesta tesi, és la perspectiva d'Alkire (2005). Aquesta perspectiva teòrica planteja la interrelació de tres conceptes, *benestar-agència-potenciació* (empowerment), de forma que una major participació social comporta més potenciació, i això incrementa la capacitat d'agència, la qual reverteix en un major benestar personal. Després de situar-nos en aquest marc teòrico-conceptual, revisarem els conceptes d'agència i de potenciació, donat que el constructe de benestar personal, l'hem exposat en el primer capítol.

En el segon apartat, revisarem més àmpliament la relació entre la participació social dels adolescents i el seu benestar, en el context dels desenvolupament humà. En la literatura científica, la relació entre els dos constructes en l'adolescència es troba explicada en el context dels processos de desenvolupament que esdevenen en aquesta etapa vital. Alguns autors emfasitzen que la participació social potencia el desenvolupament personal i social dels nois i noies. D'altres autors, en canvi, plantegen que determinats desenvolupaments afavoreixen la formació de capacitats participatives. A continuació, i seguint l'esquema teòric plantejat per Alkire, revisarem com a partir de la participació social, es dona una potenciació dels nois i noies. Per finalitzar aquest apartat, presentarem una altra cara de la participació social, bo i revisant aspectes de la participació social que fan disminuir el benestar personal dels adolescents.

En el tercer apartat, ens centrarem en el benestar personal i la participació social dels adolescents en els centres d'educació secundària obligatòria. Hi ha pocs models explicatius que vinculïn els dos constructes en l'àmbit educatiu. Concretament, en presentarem dos: en primer lloc, la perspectiva de Silva i Martínez (2007), que relaciona la participació i la potenciació dels adolescents a partir dels seus estudis en l'àmbit educatiu; i en segon lloc, la perspectiva de les

escoles promotores de salut (health-promoting schools), que entenen la salut com a benestar dels adolescents en diferents àmbits (el físic, el social, l'emocional, l'espiritual i el mental) i es troba estretament relacionada amb el desenvolupament de les habilitats individuals, l'autodeterminació i l'agència. Per acabar, exposarem els resultats que s'extreuen dels pocs estudis que hem pogut identificar respecte a com influeix en ell benestar personal dels adolescents, la participació social en els dos contextos explorats en aquesta tesi: el Consell Escolar i els projectes de mediació entre iguals.

3.1. Benestar personal i participació social

En els capítols anteriors, hem analitzat per separat la conceptualització i les investigacions científiques sobre els dos constructes objecte d'estudi d'aquesta tesi: en el primer el benestar personal i en el segon la participació social. En ambdós capítols, hem iniciat la revisió de forma general, per anar concretant les aportacions, implicacions i resultats de l'estudi de cadascun d'ells en el període de l'adolescència.

És objecte d'aquest tercer capítol del marc teòric, relacionar aquests dos conceptes. Hi ha pocs autors que els han vinculat en les seves recerques científiques, i menys encara els qui estudien com es relaciona el benestar personal amb la participació social entesa des de la perspectiva en la que nosaltres ens hem situat: la participació social, no com a mera "presència" en activitats, sinó la participació que comporta implicació, proactivitat, presa de decisions, compromís i responsabilitat.

Tot i que en aquest capítol ens centrarem en les recerques que vinculen el benestar personal i la participació social tal com acabem de presentar, trobem interessant exposar, en primer lloc i de forma breu, la perspectiva humanista, segons la qual participació, vinculada a la noció de motivació, es relaciona amb el benestar personal, quan es realitzen activitats valorades pel propi actor, tal i com hem vist en les teories de l'activitat en el capítol 1 (apartat 1.1.2.3.).

3.1.1. Benestar i "ser particip" en activitats valorades pel propi actor

Estudiosos de diferents disciplines han examinat la importància del que fan els individus en les seves vides diàries com a element clau del benestar personal, tal i com hem vist en els apartats 1.2. i 1.3. del capítol 1. Aquest camp d'estudi i, concretament l'èmfasi que es dóna a les avantatges de prendre part en la vida diària, parteix de la distinció tradicional d'Allport (1937) entre l'aspecte de "tenir" o "fer" de la personalitat. Segons aquest autor, els individus desenvolupem la part de "fer" de la personalitat, tot comproment-nos amb tants objectius i activitats com sigui necessari per a què "tinguem" els mitjans i disposicions personals que aporten felicitat (Snyder i Rand, 2003).

Cantor i Sanderson (2003), des d'una perspectiva multidimensional, defensen un model dinàmic que prediu que la participació dels individus en activitats que valoren augmenta el seu benestar personal. Les activitats valorades es poden entendre a tres nivells: a) aquelles que resulten significatives en un context sociocultural particular (valoració cultural); b) aquelles que es troben personalment profitoses (valoració personal); i c) aquelles desitjades a partir d'una motivació intrínseca (valoració intrínseca) (Csikszentmihalyi, 1990).

El model que presenten Cantor i Sanderson (2003) s'estructura, tal i com es pot veure a la gràfica 5 (pàgina 157), en tres principis. Són els següents:

Principi 1.- El benestar personal es reforça quan els individus participen en aquelles activitats amb les que es troben personalment compromesos. Aquesta idea, és propera a la idea de felicitat d'Aristòtil, que es basa, tal i com hem vist en l'apartat 1.1.2.3. del primer capítol, en que cada persona té certes habilitats i la felicitat sorgeix quan es porten a terme d'una manera excel·lent: l'acció "ben feta" (Diener, 1984).

Les característiques d'aquestes activitats que aporten benestar personal, segons Cantor i Sanderson (2003), són les següents:

- *Activitats que siguin desitjades, que es valorin intrínsecament i s'escullin de forma autònoma.* Els individus que participen en activitats que troben personalment profitoses i motivadores, poden mantenir el seu interès en la participació i consegüentment experimenten benestar personal. De fet, tenir més autonomia i motivació pel seguiment de l'objectiu valorat s'associa amb la satisfacció amb la vida i la vitalitat general (Sheldon *et al.*, 2002), tot experimentant un major benestar personal (Cantor i Fleeson 1991). La relació entre participació i el benestar personal es fa més forta en aquells casos en que els objectius són escollits de forma autònoma.
- *Activitats realistes i viables.* Escollir objectius realistes i possibles és particularment important per al benestar. Si es persegueixen objectius de nivell massa elevat, es pot experimentar alts nivells d'afecte negatiu, la qual cosa pot portar a deixar de participar en les activitats.

- *Activitats que es puguin realitzar en el context de la vida diària.* És més probable que els individus mantinguin la seva participació en aquelles activitats diàries en les que experimenten major afecte positiu i satisfacció. Els individus estructuren les seves vides per trobar formes de sentir-se millor (Gollwitzer, 1993; Mischel, *et al.*, 1996).

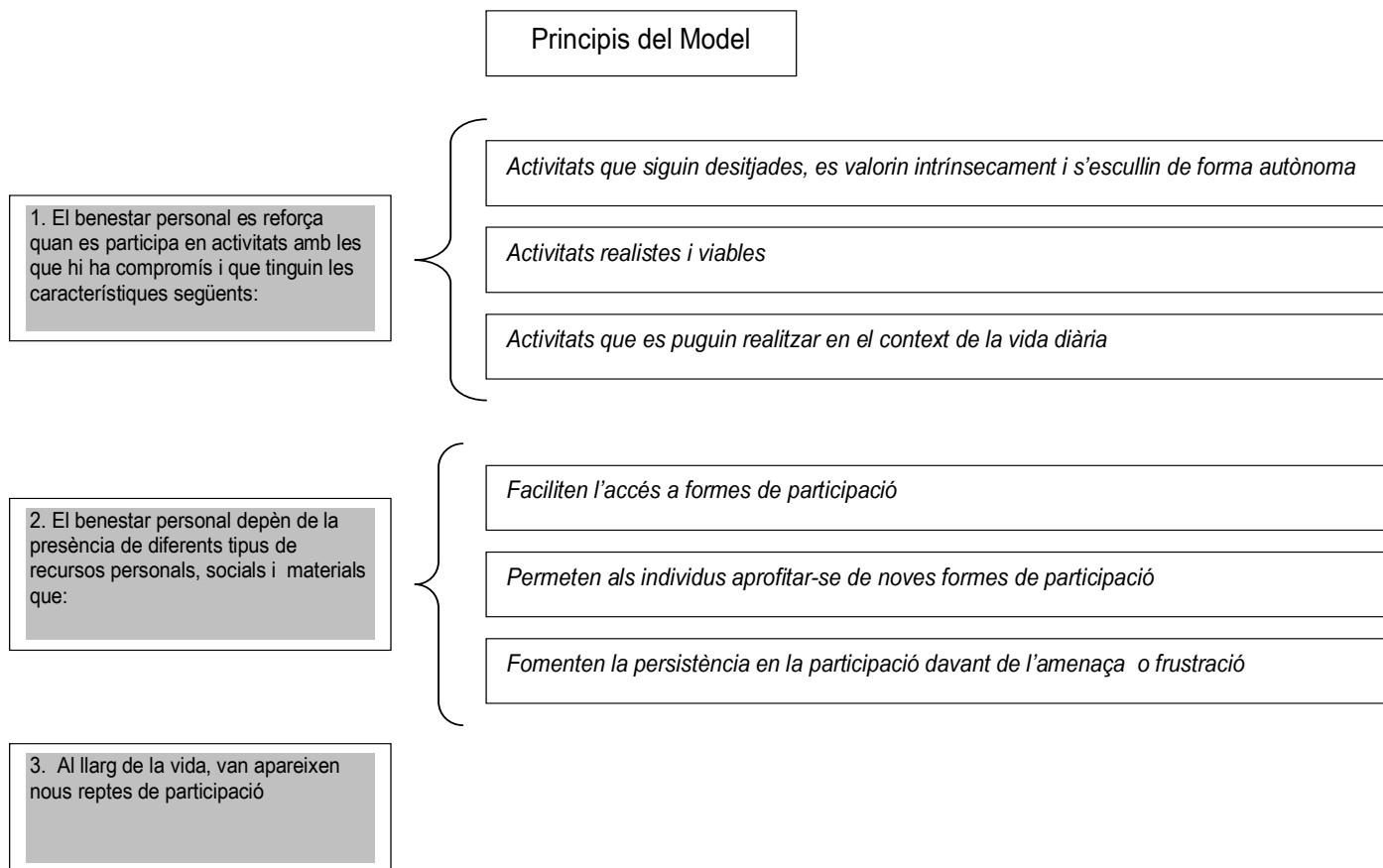
Principi 2.- El benestar també depèn de la presència de diferents tipus de recursos: a) recursos personals, com estratègies i aptituds; b) recursos socials, com xarxes socials i suport social; i c) recursos materials (condicions i ingressos), que augmenten les possibilitats de participació en activitats valorades de la vida. Aquests recursos que assenyalen les autores esmentades poden proporcionar:

- *Accés a formes de participació.* Els recursos tenen un pes important en el benestar personal si aquests permeten a una persona participar i treballar en els seus objectius de vida importants (Diener i Fujita, 1995).
- *Permeten als individus aprofitar-se de noves formes de participació.* Aquests recursos també permeten donar-se compte i aprofitar les oportunitats de participació. La utilització de determinats recursos i habilitats personals (Mayer i Salovey, 1993; Salovey i Mayer 1990) i socials (Cantor i Kihlstrom, 1987) ajuden a que els individus puguin beneficiar-se de les oportunitats i dels esdeveniments positius que se'ls presenten a la seva vida diària i, per tant, experimentar més benestar personal.
- *Fomenten la persistència en la participació davant de l'amenaça o frustració.* Aquests recursos ajuden a mantenir un enfocament clar dels objectius per continuar la participació en les activitats, davant de canvis circumstancials. En aquest sentit, el benestar és una funció de la forma en que els individus són proactius en l'assoliment de les seves activitats valorades en la vida amb estratègies particulars. El compromís personal cap els objectius i les activitats valorades, pot ajudar als individus a defensar-se dels problemes de la vida diària i, per tant, mantenir el benestar en temps d'adversitat.

Principi 3.- Al llarg de la vida, canvien les oportunitats de participació i també canvia el valor que donen les diferents persones a les activitats específiques. Així, els individus necessiten adaptar-se a aquests reptes de canvi per experimentar benestar personal, ja que aquestes situacions es

poden presentar, en un principi, com un desafiament personal. Encara que abandonar un objectiu valorat pot suposar un increment d'aspectes negatius de la persona (Carver i Scheier 1999), crear-ne de nous pot ajudar a motivar la seva persecució, tot incrementant determinats aspectes personals positius.

Gràfica 5: Model dinàmic de Cantor i Sanderson (2003) sobre la relació de la participació en activitats diàries i el benestar personal



(Font: Elaboració pròpia)

Per resumir, el model que acabem de presentar de Cantor i Sanderson (2003) postula que la participació en les activitats valorades, així com treballar envers als objectius personals, tenen un pes important en el benestar. A nivell personal, el compromís cap als objectius personals, les creences i eleccions de cada persona proporcionen un sentiment de seguretat que serveix per a motivar l'acció i el compromís en les activitats valorades de la vida.

A més, la participació proporciona relació social amb altres persones. La necessitat de pertinença i de formar i mantenir fortes relacions interpersonals amb els altres, són elements clau pel benestar personal, tal com hem vist en el primer capítol. Cantor i Sanderson (2003) comenten

que formes de participació en activitats d'ajuda a d'altri, com pot ser el voluntariat, tal com veurem amb més detall en el subapartat 3.1.3., reverteixen de forma positiva en els individus que ho realitzen en alguns aspectes personals com sentiments d'utilitat i augment de l'autoestima. En aquest sentit, autors com Martínez, Inglés, Piqueras i Oblitas (2010) assenyalen que la conducta prosocial juga un paper central en el benestar personal dels adolescents.

3.1.2. Benestar i participació social: la perspectiva d'Alkire

Una altra perspectiva que ens aporta una fonamentació teòrica sobre les conseqüències de la participació social, i que vincula aquests dos constructes a través del concepte d'agència humana, és la d'Alkire. En els apartats que presentem a continuació, explicarem de forma detallada aquest enfocament, així com cadascun dels conceptes que l'integren.

3.1.2.1. La triada benestar-agència-potenciació

Alkire (2002, 2005) presenta una perspectiva teòrica que relaciona els conceptes de *benestar-agència-potenciació*, tot basant-se en els plantejaments d'Amartya Sen. Aquesta autora, Alkire, assenjala que la capacitat d'agència és una dimensió del benestar que pot exercir-se, tot incrementant la potenciació (*empowerment*), ja sigui a nivell individual o grupal, a través de la participació social, tal com podem veure a la taula següent (taula 1).

Taula 1: Relació entre agència, benestar i potenciació (Alkire, 2005)

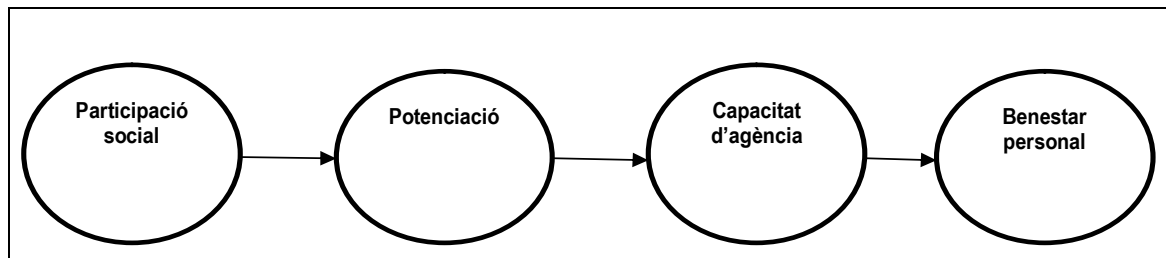
Benestar	Agència	Potenciació
Aspectes de la vida de les persones que valoren i que tenen raons per valorar-los	Capacitat d'actuar de les persones cap als objectius que els importa	Un subconjunt d'agència que es focalitza en el valor instrumental de l'agència. Està relacionat amb un increment de l'agència humana.
Algunes dimensions del Benestar	Característiques de l'agència	Mètodes per incrementar la potenciació
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autodirecció o raons pràctiques (capacitat d'agència) ▪ Vida/salut/seguretat ▪ Comprensió ▪ Excel·lència en el treball i activitats recreatives ▪ Relacions d'amistat i afiliació ▪ Pau interior i autointegració ▪ Expressió creativa ▪ Espiritualitat/Harmonia amb fonts de significat i valors ▪ Harmonia amb el món natural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ És part del propi benestar (valor intrínsec) ▪ Pot ocasionar canvis positius en algunes dimensions del propi benestar (valor instrumental) ▪ Pot crear canvis en els propis valors (valor instrumental) ▪ Pot estar en conflicte amb altres dimensions del propi benestar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accés a la informació ▪ Participació social i inclusió ▪ Responsabilitat ▪ Capacitat organitzacional local

Alkire (2005) presenta la relació de la tríada *benestar-agència-potenciació* en una taula (vegeu taula 1), on en la primera columna es descriuen els àmbits o dimensions que estan relacionats amb el benestar; en la segona columna trobem les característiques de la capacitat d'agència; i en la tercera, es detallen algunes formes d'incrementar la potenciació de les persones, entre els quals es troba la participació social.

Des d'aquest enfocament els tres conceptes es troben relacionats, de manera que el benestar, està compost per diferents dimensions (taula 1), una de les quals és la capacitat d'agència de les persones. Per aquesta autora, l'agència humana, tal i com veurem en l'apartat següent, és entesa de forma global. Aquesta capacitat d'agència es pot incrementar amb la potenciació (*empowerment*), i més concretament a partir de la participació social.

La relació dels tres conceptes que planteja aquesta perspectiva teòrica és, tal i com s'observa en la figura 3, unidireccional: una major participació social comporta més potenciació, i això incrementa la capacitat d'agència, la qual reverteix en un major benestar personal. En contrast, un elevat benestar personal no suposa necessàriament una elevada capacitat d'agència, ni un increment de la potenciació, ni de la participació social (Alkire, 2005).

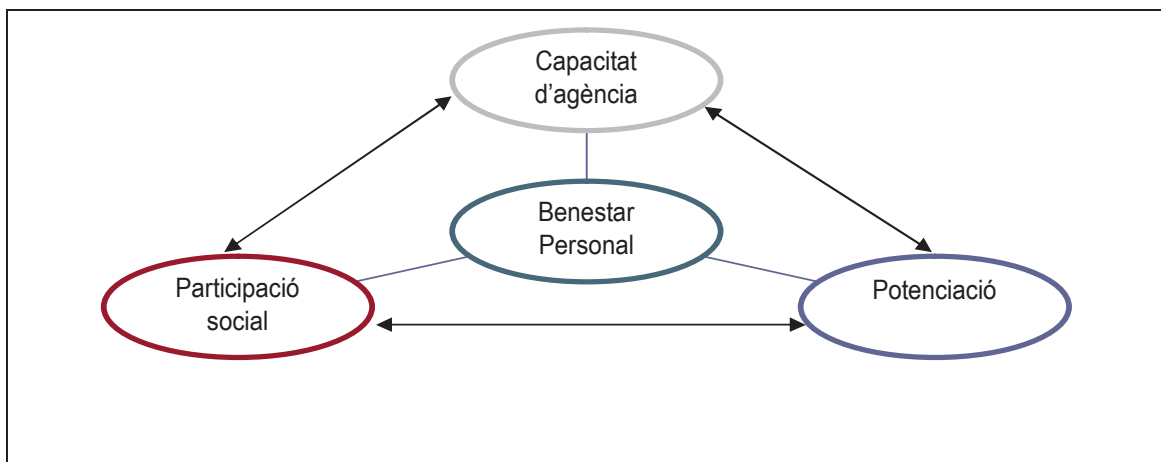
Figura 3: Relació dels components de la perspectiva d'Alkire.



(Font: Elaboració pròpia)

Tot i que en aquesta tesi doctoral ens basem amb els plantejaments d'Alkire que acabem de presentar, considerem que la relació entre els elements que integren aquesta perspectiva no és unidireccional, sinó que entre ells existeix interrelació. Des del nostre punt de vista, cadascun d'aquests elements es vincula amb els altres i afecten al benestar personal, tal i com podem veure la figura 4 de la pàgina següent:

Figura 4: Relació entre capacitat d'agència, potenciació, participació social amb el benestar personal segons el nostre punt de vista.



(Font: Elaboració pròpia)

En aquest sentit, i seguint el plantejament de Maya (2004) (vegeu apartat 2.1.1. del capítol 2, pàgina, 92), els tres components s'interrelacionen i influeixen mútuament. La interdependència i les interaccions dels tres processos reverteix en el benestar personal.

En els subapartats que tot seguit presentem, 3.1.2.2. i 3.1.2.3., revisarem amb més detall els conceptes de capacitat d'agència i potenciació, respectivament, que es troben integrats en la perspectiva d'Alkire.

3.1.2.2. La capacitat d'agència

La capacitat d'agència, segons Alkire (2005), és un concepte global que es refereix a la capacitat d'actuar cap als objectius que importen a les persones, i és, segons ella, una dimensió del benestar personal. Aquesta autora, assenyala que l'agència humana és un constructe d'ordre superior (supra-constructe), que està integrada per diferents components que d'altres autors els han estudiat per separat (Alkire, 2005): l'autonomia (Ryan i Deci, 1985; Ryff, 1989); l'autodirecció (Schwartz i Sagiv, 1995); la participació (Max-Neef *et al.*, 1986), la iniciativa (Larson, 2000), entre d'altres. L'avaluació d'aquests diferents components, permetrà l'avaluació de la capacitat d'agència humana.

No ens aturarem en l'anàlisi detallada de cadascun d'aquests conceptes, però sí que farem una revisió, en els dos subapartats que segueixen, d'aquells que estan més vinculats a l'objecte

d'estudi d'aquesta tesi i que són: l'autonomia (apartat 3.1.2.2.1.) per ser un aspecte clau en l'adolescència i la participació social (3.1.2.2.2.).

3.1.2.2.1. L'autonomia com aspecte de l'agència humana

Les diferents teories explicatives del benestar adscrites a la tradició eudemònica que hem presentat en el primer capítol (apartat 1.2.2.2.), tenen com a eix central l'autonomia, tot i que no tots els autors l'entenen de la mateixa manera. Així, tant els autors d'aquesta tradició, com investigadors d'altres disciplines (Doyal i Gough, 1991), han anat desenvolupant concepcions i perspectives diferents d'aquest concepte.

Per Ryan i Deci (2000), en la *teoria de l'autodeterminació (TAD)*, l'autonomia fa referència, en primer lloc, al sentit d'elecció, és a dir, tenir l'experiència d'escollir i, en segon lloc, a la voluntat en la regulació del comportament, les quals estan modulades per diverses categories motivacionals.

Ryff, en el model multidimensional del benestar psicològic (*Psychological well-Being, PWB*), defineix l'autonomia com a autodeterminació, independència i l'autoregulació del comportament (Ryff *et al.*, 2008).

Chirkov *et al.* (2003) defineixen l'autonomia d'una forma més experimental, de manera que es refereix a que quan una persona realitza una acció o activitat de forma voluntària i quan es compromet plenament amb ella, els seus propis valors s'expressen a partir d'aquestes activitats.

Per la seva banda, Doyal i Gough al 1991, tot basant-se en la teoria de l'autodeterminació de Ryan i Deci (1985), van desenvolupar la *teoria de les necessitats humanes (TNH)*. En el plantejament teòric de Doyal i Gough, l'autonomia suposa l'eix central, tot i entenent aquest concepte en un sentit molt ampli i integrador. Així, mentre que la *teoria de l'autodeterminació (TAD)* es fonamenta, tal com hem vist anteriorment en el subapartat 1.2.2.2.1, en tres necessitats bàsiques, que recordem són l'autonomia, la relació amb els demés i la competència, per a Doyal i Gough (1991), la relació amb els demés i la competència estarien inclosos dins de l'autonomia.

Doyal i Gough (1991), en la TNH, consideren que l'autonomia conjuntament amb la salut física són les dues necessitats humanes bàsiques, objectives i universals, donat que la salut física i

l'autonomia personal, són condicions prèvies de tota acció individual en qualsevol cultura. Aquests dos autors parteixen d'una concepció de l'ésser humà com a agent social i moral qui, en condicions normals, és capaç de participar activament en la vida de la seva societat, a partir dels seus propis objectius. Aquests dos elements, la salut física i l'autonomia, constitueixen, doncs, les necessitats humanes més elementals i condicions prèvies per a la participació social i la persecució de fins propis. En altres paraules, són aquelles necessitats que han de ser satisfetes en certa mesura, abans que els agents puguin participar de manera efectiva en la seva forma de vida amb la fita d'aconseguir qualsevol altre objectiu que es cregui valuós (Doyal i Gough, 1991).

En el nivell més bàsic, en la TNH, l'autonomia es refereix a l'habilitat per realitzar eleccions després d'informar-se sobre el què s'hauria de fer i com s'hauria de fer. Això suposa ser capaç de formular objectius i creences sobre com aconseguir-los, amb l'habilitat d'avaluar l'encert de l'elecció d'aquestes creences. Aquest nivell mínim d'autonomia, que en major o menor grau tothom tenim, és anomenada "*autonomia d'agència*", i comença a desenvolupar-se en els infants, molt aviat. Els components o característiques d'aquest tipus bàsic d'autonomia són els següents:

- (a) els actors tenen la capacitat intel·lectual per a formular objectius i creences comunes a les seves formes de vida.
- (b) els actors tenen la suficient confiança en sí mateixos per voler actuar i participar en alguna forma de vida social.
- (c) els actors actuen, tot cercant aconseguir els seus objectius i creences.
- (d) els actors perceben les seves accions com a pròpies i no d'algú altre.
- (e) els actors són capaços de comprendre les limitacions que poden existir a l'hora de portar a terme satisfactòriament les seves accions.
- (f) els actors són capaços de responsabilitzar-se del que fan.

Des de la TNH també es considera que l'autonomia d'agència es veu perjudicada o minvada en els tres supòsits o condicions següents: primer, si les persones no tenen la comprensió suficient de la seva cultura i les seves expectatives; segon, si no tenen la capacitat psicològica de formular opinions, com en el cas de malalties mentals severes; i tercer, si les seves oportunitats de participar en activitats socials significatives estan bloquejades.

Podem trobar diferents nivells d'autonomia depenent del grau en què es donen les sis característiques presentades anteriorment, i el grau d'absència de les tres limitacions que

acabem de veure. El màxim nivell d'autonomia que presenta la TNH és l'anomenada “*autonomia crítica*” que suposa la capacitat de comparar les regles culturals, reflexionar sobre les regles de la pròpia cultura, col·laborar amb altres per canviar-les i *in extremis*, canviar a una altra cultura. Comparant-la amb l'autonomia d'agència, l'autonomia crítica suposa qüestionar-se les regles o normes, els hàbits i les maneres de fer *que són així, perquè han de ser així*, o dit d'una altra manera, que són donades per suposat.

Devine *et al.* (2008) assenyalen que l'autonomia pot anar dirigida cap a objectius socials i personals i que pot realitzar-se de forma individual, a partir de la participació en grups o de les dues formes. Els autors també assenyalen que l'autonomia, tal com hem comentat al principi d'aquest apartat, pot ser entesa de moltes maneres i relacionada amb molts elements diferents, la qual cosa implica una gran varietat de patrons de comportament, decisions i accions portades a terme. Devine *et al.* (2008), no expliquen aquest fet a través de les diferències culturals, sinó a partir del dinamisme de la naturalesa de la vida humana. Amb altres paraules, l'autonomia està determinada, no només per la capacitat d'agència que té un individu, sinó per la naturalesa de les relacions que manté amb els demés.

3.1.2.2.2. La participació com a aspecte de l'agència humana (Max-Neef *et al.*, 1986)

Max-Neef *et al.* (1986) formulen postulats de formes alternatives de desenvolupament social, per tal de superar les limitacions dels models econòmics més tradicionals. Aquests darrers models, plantegen les necessitats humanes com a simples i pures demandes, tot perdent la perspectiva humana.

En la seva obra *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*, formulen dos tipus de postulats que, segons ells, estan relacionats amb un desenvolupament orientat a les necessitats humanes (Max-Neef *et al.*, 1986):

- Les necessitats humanes fonamentals són les mateixes en totes les cultures i en tots els períodes històrics. El que canvia a través del temps i de les cultures és la manera o els mitjans utilitzats per a la satisfacció de les necessitats.

- El desenvolupament social té a veure amb les persones i, per tant, el propòsit essencial de cada estil de desenvolupament serà el de procurar l'adequada satisfacció de la major part de les necessitats fonamentals de les persones.

Max-Neef *et al.* (1986) descriuen aquestes necessitats humanes fonamentals a partir de la divisió segons dos criteris: les categories existencials i les categories axiològiques. Les primeres, s'expressen en els àmbits de *Ser* (atributs personals o col·lectius), *Tenir* (institucions, normes, mecanismes, eines, lleis, etc.), *Fer* (accions) i *Estar* (espais i ambients). Les categories axiològiques de necessitats són les de Subsistència, Protecció, Afecte, Comprensió, Participació, Oci, Creació, Identitat, Llibertat i Transcendència.

Max-Neef *et al.* (1986) presenten una matriu (vegeu Taula 2) on s'assenyala les necessitats existencials i les axiològiques i els seus satisfactors.

Taula 2: Matriu de necessitats existencials i axiològiques de Max-Neef

Necessitats segons categories axiològiques	Necessitats segons categories existencials			
	SER	TENIR	FER	ESTAR
SUBSISTÈNCIA	Salut física i mental, equilibri, solidaritat, humor, adaptabilitat.	Alimentació, treball.	Alimentar, procrear, descansar, treballar.	Entorn vital, entorn social.
PROTECCIÓ	Tenir cura, adaptabilitat, autonomia, equilibri, solidaritat.	Seguretat social, sistemes de salut, legislacions, drets, família, treball.	Cooperar, prevenir, planificar, tenir cura, defensar.	Contorn vital, contorn social.
AFECTE	Autoestima, solidaritat, respecte, tolerància, generositat, receptivitat	Amistats, parella, família.	Expressar emocions, cuidar, cultivar, apreciar.	Privacitat, intimitat, llar, espais de trobada.
COMPRENSIÓ	Consciència crítica, receptivitat, curiositat, disciplina, intuïció.	Literatura, mestres, mètode, polítiques educatives, polítiques comunicacionals.	Investigar, estudiar, experimentar, educar, analitzar, interpretar.	Àmbits d'interacció formativa, escoles, agrupacions, comunitats, família.
PARTICIPACIÓ	Adaptabilitat, receptivitat, solidaritat, disposició, convicció, entrega, respecte.	Drets, responsabilitats, obligacions, atribucions, treball.	Afiliar-se, cooperar, proposar, compartir, discrepar, dialogar, opinar.	Àmbits d'interacció participativa, cooperatives, associacions, comunitats, veïnats, família.
Oci	Curiositat, receptivitat, imaginació, despreocupació, humor, tranquil·litat.	Jocs, espectacles, festes.	Divagar, relaxar-se, divertir-se, jugar.	Privacitat, intimitat, espais de trobada, temps lliure.
CREACIÓ	Imaginació, autonomia, inventiva, curiositat.	Habilitats, destreses, mètode, treball.	Treballar, inventar, construir, idear, compondre, interpretar.	Àmbits de producció, tallers, agrupacions, espais d'expressió.
IDENTITAT	Pertinença, coherència, diferència, autoestima, assertivitat.	Símbols, llenguatge, hàbits, costums, grups de referència, valors, normes, rols, memòria històrica, treball.	Comprometre's, integrar-se, definir-se, conèixer-se, actualitzar-se, créixer.	Entorns de la quotidianitat, àmbits de pertinença, etapes maduratives.

LLIBERTAT	Autonomia, autoestima, voluntat, assertivitat, obertura, determinació, audàcia, tolerància	Igualtat de drets.	Discrepar, optar, diferenciar-se, arriscar-se, conèixer-se.	Plasticitat espacio-temporal.
TRASCENDÈNCIA	Solidari, ecologista, pacifista, respectuós amb els demés i la natura.		Meditació, resar	Entorns ecològics, pacifistes, religiosos.

La relació entre les necessitats i els satisfactors, segons Max-Neef *et al.* (1986), no és única, sinó que un mateix factor pot contribuir a la satisfacció de diverses necessitats. Per tant, si tenim en compte les característiques dels satisfactors i, especialment, si analitzem la manera com contribueixen a satisfer les necessitats o el seu efecte sobre elles, podem trobar una gamma força àmplia. Tot i això, els autors assenyalen cinc tipologies de satisfactors diferents, que els veurem, de forma resumida, tot seguit:

- a) *Violadors o destructors*, són els elements d'efecte paradoxal, que aplicats amb el pretext de satisfer una determinada necessitat no només aniquilen la possibilitat de satisfacció en un termini immediat, sinó que impossibiliten, a més a més, la satisfacció adequada d'altres necessitats;
- b) *Pseudo satisfactors*, són elements que estimulen una falsa sensació de satisfacció d'una necessitat determinada. Sense l'agressivitat dels anteriors, poden aniquilar, a vegades, la possibilitat de satisfer la necessitat que originalment apuntaven;
- c) *Satisfactors inhibidors*, són aquells que de la manera que satisfan, generalment sobresatisfan una necessitat determinada, dificulten seriosament la possibilitat de satisfer d'altres necessitats;
- d) *Satisfactors singulars*, són els que apunten a la satisfacció d'una sola necessitat, tot i essent neutres a la satisfacció d'altres necessitats. El seu atribut principal és el de ser institucionalitzadors; i
- e) *Satisfactors sinèrgics*, són aquells que per la forma que satisfan una necessitat determinada estimulen i contribueixen a la satisfacció simultània d'altres necessitats.

Amb la proposta presentada per Max-Neef *et al.* (1986), s'amplia el concepte de desenvolupament social, tot adquirint la connotació de desenvolupament social integral, en el qual l'indicador principal és la qualitat de vida de les persones. La qualitat de vida estaria determinada, doncs, pel grau en que se satisfan les seves necessitats humanes fonamentals. En altres paraules, per Max-Neef *et al.* (1986) la qualitat de vida seria la resultant d'un procés integral de satisfacció del sistema de necessitats humanes fonamentals, en les que se conjuguen les diferents categories de necessitats.

Tal com podem apreciar en la matriu, (Taula 2), la participació social és contemplada per Max-Neef *et al.* (1986) com una necessitat humana fonamental i dins d'aquest enfocament és un concepte clau. En els seus plantejaments, els autors assignen un rol protagonista a l'ésser humà com a promotor del desenvolupament local, regional i nacional, en el que l'Estat actua com a estimulador de solucions creatives sorgides de tots els espais, les quals emergeixen de baix a dalt i no estan imposades per lleis o decrets, tot establint-se un model d'autodependència (Max-Neef *et al.*, 1986).

Necessitats humanes, autodependència i articulacions orgàniques, són els pilars fonamentals que sustenten el Desenvolupament a Escala Humana. Però per servir al seu propòsit han de recolzar-se sobre una base sòlida. Aquesta base es construeix a partir del protagonisme real de les persones com a conseqüència de privilegiar tant la diversitat com l'autonomia d'espais en el que el protagonisme sigui realment possible. Aconseguir la transformació de la persona-objecte, en persona subjecte del desenvolupament és, entre d'altres coses, un problema d'escala: perquè no hi ha protagonisme possible en sistemes gegantins organitzats jeràrquicament de dalt-a-baix (pàgines 14-15).

3.1.2.3. El concepte de potenciació (empowerment)

3.1.2.3.1. El concepte de potenciació relacionat amb l'agència humana

Tot i que el concepte de capacitat d'agència, tal com acabem de veure, es refereix a un procés que es realitza a nivell individual, els processos per desenvolupar-la tenen implicacions a nivell social que segons Pick *et al.*, (2007), es tradueixen en potenciació.

Abans d'analitzar com es relaciona la participació social amb l'*empowerment*, es fa necessari definir aquest concepte que, tot i que molts autors el tradueixen per "empoderament", en aquesta tesi, seguint les recomanacions d'autors com Montero (2003) i Casas (2006a), el traduirem per *potenciació*.

La potenciació, segons Rappaport (1987), tal i com hem vist en l'apartat 2.1.1.1. del segon capítol, fa referència al procés i els mecanismes mitjançant els quals les persones, les organitzacions i les comunitats aconsegueixen un sentit de domini sobre els assumptes de les

seves vides que els hi són importants.

Montero (2003), defineix la potenciació com el procés mitjançant el qual els membres d'una comunitat, individus interessats i grups organitzats, desenvolupen conjuntament capacitats i recursos per controlar la seva situació vital, tot actuant de manera compromesa, conscient i crítica, per aconseguir la transformació del seu entorn segons les seves necessitats i aspiracions, i transformant-se, al mateix temps, a sí mateixos.

Per Zimmermann (2000), aquest procés sintetitza les creences sobre la pròpia competència, els esforços per exercir control i una comprensió de la realitat sociopolítica. En la seva vessant intrapersonal, comprèn atributs del *self* com el sentit de la competència, d'influència i d'autoeficàcia.

Per altra banda, Alsop i Heinsohn (2005; dins Devine *et al.*, 2008) defineixen la potenciació com la capacitat que tenen els individus o grups per realitzar eleccions i assolir les accions i els resultats desitjats.

Per Alkire (2005) *la potenciació és un augment de certs tipus d'agència que es consideren particularment instrumentals davant la situació que es presenta* (pàgina 221). La relació que s'estableix entre el concepte d'agència i la potenciació és unidireccional, en el sentit que un increment de la potenciació implica un augment d'agència, però un increment d'agència no comporta, necessàriament, un augment de potenciació, ni un nivell més alt de participació social, tal i com hem vist en l'apartat 3.1.2.1.

En aquesta mateixa línia, Pick *et al.* (2007) comenten que l'agència personal i la potenciació són dos conceptes diferents però interrelacionats. Per a ells, l'agència és un procés intern que es defineix com potenciació quan comença a impactar en el context. Cada persona té el potencial per produir experiències que li permetin el *ple desenvolupament*, a través del qual pugui dirigir el seu desenvolupament. Si les persones no poden dirigir les seves vides, ser qui decideixin i seguir el camí que desitgen seguir, difícilment podran fer-se responsables de les seves decisions, difícilment podran crear noves oportunitats, accedir amb seguretat a aquelles que se li presenten i sobreposar-se als obstacles que es poden trobar.

Tan bon punt, les persones desenvolupen la capacitat d'agència i adquireixen els mitjans necessaris per escollir, comencen a establir valors i preferències personals que poden desafiar les normes socials tradicionals. Així, la potenciació no només implica tenir accés a recursos, sinó que sovint opera a través de l'*obtenció de control* sobre els recursos, en la presa de decisions, les eleccions i la confiança amb sí mateix (Pick *et al.*, 2007). Si una persona o un grup se potencia, posseeix la capacitat d'escollir efectivament (Alsop i Heinsohn, 2005; dins Devine *et al.*, 2008). El concepte de potenciació integra percepcions d'agència personal, la comprensió crítica de l'ambient sociopolític i econòmic i un enfocament proactiu vers la vida (Pick *et al.*, 2007).

Arribats en aquest punt, volem fer un incís, per remarcar que el concepte d'agència es troba molt proper al de *conducta proactiva*. Crant (2000) defineix aquest constructe, la conducta proactiva, com el fet de *prendre la iniciativa a fi de millorar les circumstàncies actuals i crear-ne de noves; implica qüestionar-se l'estatus quo, enlloc d'adoptar una posició passiva i d'adaptació a les condicions actuals* (pàgina 436). En aquest sentit, la proactivitat fa referència a les conductes iniciades per la pròpia persona i que persisteixen en el temps, tot i les barreres i obstacles a vèncer (Topa i Palací, 2005). No obstant això, Bateman i Crant (1993) ressalten que la conducta proactiva no consisteix només en tenir flexibilitat i adaptabilitat cap al futur, sinó que suposa generar canvi, tot i prenent la iniciativa per millorar la situació.

Seguint amb la noció de potenciació, Diener i Biswas-Diener (2004) van diferenciar entre formes externes i internes de potenciació. Segons aquests autors, mentre que la potenciació externa es refereix a condicions externes, com els ingressos, l'estatus i el poder col·lectiu, que determinen o inhibeixen l'acció efectiva, la potenciació interna es refereix majoritàriament a trets i característiques personals com la competència, el control i l'autoeficàcia (Pick *et al.*, 2007).

Diener i Biswas-Diener (2004) consideren que totes dues formes de potenciació són necessàries per realitzar accions satisfactòries. Segons aquests autors, els resultats assolits reflectiran la interrelació entre les circumstàncies externes i les destreses i recursos de les persones, tot i que assenyalen que la valoració d'aquests resultats pot ser realitzada, únicament, en relació a determinats objectius o circumstàncies específiques.

En aquest sentit, Alsop i Heinsohn (2005; dins Devine *et al.*, 2008) en una investigació sobre la potenciació en les dones, van estudiar diferents graus de potenciació en un àmbit específic d'accions autònomes. Els diferents aspectes de potenciació es van operacionalitzar en tres

àmbits de la vida de les persones: l'Administració pública, el mercat i la societat, i a tres nivells diferents, el macro, l'entremig i el local. Això va portar a configurar una matriu de diferents opcions de potenciació que podien o no portar-se a terme en els diversos grups de dones, i va permetre analitzar la interrelació de les condicions externes i internes. Els resultats d'aquesta investigació van corroborar els plantejaments de Diener i Biswas-Diener (2004) i va portar a establir la distinció entre ser capaç de fer alguna cosa, i escollir, si es vol o no fer-la (Alkire, 2006).

Per altra banda, les autores Pick i Ruesga (2006) suggereixen una relació entre potenciació i l'agència, a través de la seva perspectiva del *marc per a la potenciació agèntica*, FENAE (sigles en anglès de *Framework for ENabling Agentic Empowerment*) basat en Pick, Poortinga i Givaudan (2003). Es tracta d'una proposta teòrica-conceptual, que des d'una perspectiva psicosocial, pot complementar l'estudi de la realització de les capacitats humanes.

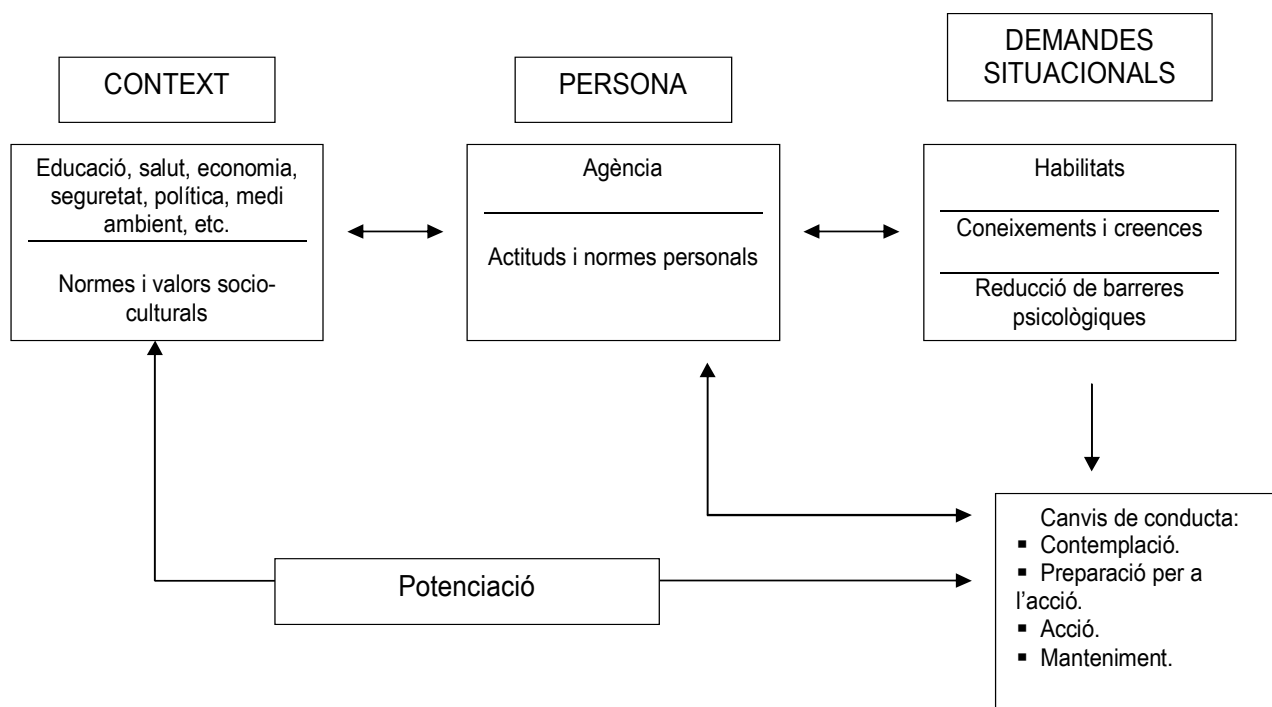
Aquestes autores parteixen de que l'*agència* es refereix a la capacitat de les persones per aconseguir els objectius de desenvolupament que es proposen, a conseqüència de les seves pròpies eleccions i decisions. Això implica que, per diversos autors (Pick i Ruesga, 2006; Beyers, Goossens, Vansant i Moors, 2003; Alkire, 2005), *agència* més que ser un concepte únic, és un supra-constructe que aglutina una varietat de característiques personals, tal com hem vist a l'inici d'aquest capítol.

El procés de potenciació, segons Pick i Ruesga (2006) es dona quan, com a resultat del procés intern de potenciació de la seva capacitat d'agència, les persones aconsegueixen interactuar de forma satisfactòria, incidir en o modificar les barreres socioeconòmiques, polítiques i culturals que presenta el seu entorn, accedir o crear noves oportunitats d'acord a les seves necessitats i redefinir com a resultat la seva condició individual.

En la perspectiva que presenten Pick i Ruesga (2006) el concepte de *potenciació agèntica* és la suma d'aquests processos. És considerat al mateix temps un estat i un procés d'acumulació de poder personal, que li permet a l'individu prendre decisions, actuar de manera autònoma i tenir un major sentit de control sobre el seu context.

El marc de la potenciació agèntica inclou quatre dimensions, tal com es pot veure en la figura 5, que són *context*, *demandes de les situacions*, *conducta* i *persona*.

Figura 5: Marc per a la potenciació agèntica (FENAE) basat en Pick, Poortinga i Givaudan (2003)



La **primera dimensió (context)** es refereix a les facilitats i obstacles que afronta una persona i que poden limitar o expandir les capacitats que té i pot desenvolupar. Considera aspectes de caràcter estructural (educació, salut, seguretat, economia, política, medi ambient, etc.) i social, doncs identifica i reconeix les normes i valors socioculturals que són assumides i compartides pels individus en la seva comunitat, el seu grup social i les institucions amb les que es relaciona.

La **segona dimensió, les demandes de les situacions**, es refereix a les situacions que les persones estan obligades a respondre, ja sigui una acció, esdeveniment o com a resultat de relacions interpersonals. Una vegada estudiades les característiques de l'entorn en el que els beneficiaris es desenvolupen, i les situacions a les que les persones estan exposades, es perfilen els coneixements i habilitats específiques que cal potenciar. També es treballen les barreres psicològiques que és necessari reduir per a què la persona pugui presentar una conducta desitjada.

L'adquisició de coneixements, habilitats i la reducció de barreres psicològiques s'integren tot desenvolupant-se un **procés gradual de canvi de conducta, que és la tercera dimensió**. Aquest canvi de conducta passa per processos personals de consciència dels canvis que es

necessiten fer, fins anar-se preparant per actuar i més endavant mantenir el comportament desitjat.

El resultat de l'aplicació integrada de les habilitats, coneixements i creences porta a noves conductes, les quals tenen un impacte en les **característiques sociocognitives més estables de la persona (quarta dimensió)**, així com en les seves normes personals. Aquestes característiques són agrupades en la secció d'agència, doncs determinen a llarg termini la capacitat de les persones per ser agents del seu desenvolupament, de la seva possibilitat d'escollir, d'autorregular les seves emocions, prendre decisions i assumir la responsabilitat per les conseqüències dels seus actes.

A partir d'aquest model, s'han dissenyat diferents programes. Un d'ells és "*jo vull, jo puc*" (<http://www.imifap.org.mx/reporte25aniversario.pdf>) que s'ha portat a terme a les escoles de primària i secundària de Mèxic i que vol promoure el desenvolupament de competències psicosocials de nenes, nenes i adolescents (Pick i Givaudan, 2006).

3.1.2.3.2. La participació social com a instrument de la potenciació relacionat amb l'agència

La proposta que presenta Alkire (2002, 2005), tal com hem vist al principi d'aquest apartat 3.1.2., es basa en que la capacitat d'agència pot exercir-se, tot incrementant la potenciació (*empowerment*), ja sigui a nivell individual o grupal, a través de la participació social democràtica.

En aquest context, la participació social esdevé un exercici, un indicador clau i un potenciador de la capacitat d'agència. A partir de l'exercici de la participació social augmentarà la capacitat d'agència, la qual revertirà en l'augment de benestar, tant a nivell individual com grupal. En aquest sentit, Drèze i Sen (1995; dins Alkire, 2005) identifiquen la participació social com una expressió d'agència, que té un valor intrínsec per a la qualitat de vida tant individual com comunitària.

La participació social condueix a prendre part, a escollir, a prendre decisions, a expressar opinions, i per tant, a arribar al desenvolupament personal (l'auto-realització) i grupal, a partir del compromís i responsabilitat. Adoptant les paraules de Ryan *et al.* (2008), la participació social seria un dels nutrients que l'entorn social ha d'aportar a les persones per facilitar el seu

creixement personal.

En el seu article *Autonomy or dependence- or both?: Perspectives from Bangladesh*, Devine *et al.* (2008) presenten algunes investigacions dutes a terme en diferents països en vies de desenvolupament i realitzades per diferents autors, els resultats de les quals mostren la relació entre l'autonomia, com un aspecte de l'agència, i la participació social.

En primer lloc, Devine *et al.* (2008) presenten de forma conjunta els resultats de dues investigacions realitzades amb adults de diferents entorns de Bangladesh. La primera consistia en una exploració dels objectius, valors, motivacions i aspiracions futures de les dones (de 20 a 65 anys) d'entorns urbans de Bangladesh, realitzada per Choudhury, l'any 2006. La segona investigació realitzada per Camfield, Choudhury i Devine al 2006, se centrava en les experiències individuals de felicitat i infelicitat, esperances i por individual, i els punts de vista de les persones sobre com constituir un poble o comunitat ideal, amb una mostra d'homes i dones de més de 19 anys d'entorns rurals.

Els resultats mostren que les dones de nuclis urbans relacionaven l'autonomia amb la independència individual que s'aconseguia mitjançant: a) estar físicament en forma; b) continuar treballant fora de casa; i c) ser autosuficient a nivell domèstic, com per exemple tenir la seva pròpia casa, o no haver de demanar res a ningú. Algunes dones també van comentar el desig de rebre educació, tenir un treball, rebre reconeixement de la seva família i de la comunitat, poder ajudar als altres, viure d'acord amb els seus principis, i tenir els seus propis ingressos. Només les dones joves van comentar que volien ser consultades.

La majoria de participants que pertanyien a l'entorn rural van identificar quatre àmbits clau en relació a l'autonomia: (1) *família* (presa de decisions familiars); (2) *treball*; (3) *finances*; i (4) *comunitat* (habilitat per participar en el desenvolupament de la comunitat). Tot i que els diferents grups identificaven característiques clau de l'autonomia similars, posaven l'èmfasi en elements diferents. Per exemple, alguns indicadors potencials d'autonomia eren poder treballar i proveir les necessitats familiars, portar la casa, fer créixer bé als fills/es, tenir cura dels pares quan són grans, tenir una certa independència financera i de mobilitat, i no ser dependent dels altres. Alguns grups també van incloure la participació en el desenvolupament comunitari, l'estatus social en la comunitat i involucrar-se en les decisions familiars (Devine *et al.*, 2008).

Un altre aspecte interessant d'aquestes investigacions està en les diferències de gènere observades respecte de l'autonomia. Mentre que les necessitats d'autonomia de les dones se centrava més en les altres persones i la qualitat de les seves relacions amb elles, els homes donaven més importància al desenvolupament de la competència personal i l'autoeficàcia.

Una altra investigació és la realitzada per Madhok (2005; dins Devine *et al.*, 2008) també a la Índia, on va estudiar els processos a partir dels quals les persones arriben a la decisió d'actuar o no actuar. Aquest tema es troba molt proper a la idea d'autonomia crítica de Doyal i Gough la qual, recordem, es basa en la capacitat d'autoreflexió. L'autora examina les diferents temptatives a nivell personal que han realitzat els treballadors/es del *Programa de Desenvolupament de les Dones* de l'Estat de Rajasthan, per transformar el discurs dominant dels drets polítics en la temptativa de crear una estructura moral alternativa, que incrementi la seva participació i influència en l'esfera política. Aquesta invitació de l'autora de centrar-se més en les idees que en l'acció, ajuda a avançar en la comprensió de l'autonomia, sobretot en contextos adversos, on les llibertats són sovint retallades i l'exercici de l'autonomia s'ha de fer de forma cautelosa.

Alkire centra les seves investigacions en la capacitat d'agència de les persones, tot analitzant les dinàmiques en les organitzacions d'ajuda als països en vies de desenvolupament (Alkire, 2002; 2005). A partir dels seus treballs, mostra que el nivell i la qualitat de la participació social són determinants claus per obtenir o no resultats beneficiosos per als participants. Identifica quatre aspectes de la participació social que cal tenir en compte (Alkire, 2002):

- *El valor intrínsec*, es refereix a quan la participació és considerada valuosa a nivell individual pel participant i que facilita l'assoliment d'agència.
- *Els efectes transitius*, fa referència a que la participació millora els resultats.
- *Els efectes constructius*, es refereix a que la participació ajuda a construir valors i prioritats.
- *Els efectes intransitius*, quan la participació ajuda a elaborar una identitat grupal.

Aquestes consideracions que acabem de presentar, ens ajuden a veure que no tot el que es troba sota el paraigües de la participació porta el mateix benefici als participants (White, 2000). En aquest sentit, Devine *et al.* (2008) comenten, en relació al lligam de la participació amb l'autonomia, que la participació en accions col·lectives pot motivar tant comportaments heterònoms, com per exemple la coerció o subordinació, com comportaments autònoms. Tot i

que es fan necessàries més investigacions empíriques per aprofundir en les diferències entre aquestes posicions que acabem d'assenyalar, Devine *et al* (2008) consideren que ser autònom i involucrar-se en organitzacions i projectes és important per mantenir l'autoconsciència i no simplement per reflectir de forma submissa les herències institucionals o els hàbits. En altres paraules, seria necessari potenciar l'autonomia crítica.

3.2. Benestar personal i participació social dels adolescents

Tal com hem comentat a l'inici d'aquest capítol, hi ha pocs autors que han vinculat en les seves recerques científiques els conceptes de benestar personal i participació social, i menys encara els qui estudien la vinculació d'aquests dos conceptes en el període de l'adolescència.

En aquest apartat revisarem com en algunes investigacions científiques realitzades per diversos autors es relaciona la participació social dels adolescents, d'una manera general o de forma més específica, amb el seu benestar.

Abans que tot, però, començarem aquest apartat amb una introducció sobre la interacció de la participació social i el desenvolupament personal dels adolescents.

3.2.1. Participació social i desenvolupament dels adolescents

En la revisió de la literatura científica sobre la relació entre la participació social i el desenvolupament personal i social dels adolescents, es pot observar que es debat, i sovint hi ha consens sobre l'existència d'una relació bidireccional entre ambdós conceptes. Tot i això, aquesta vinculació ha estat sovint estudiada per separat, en el sentit que mentre alguns autors exploren com la participació social potencia el desenvolupament i determinades capacitats dels nois i noies, d'altres autors, manifesten que és necessari cert grau de desenvolupament personal i social per afavorir la formació de les capacitats participatives, tal com veurem en el proper subapartat.

3.2.1.1. La participació social potencia el desenvolupament personal i social dels adolescents

Diversos autors assenyalen que la participació social aporta conseqüències positives als adolescents tant a nivell de desenvolupament personal com del social. A nivell individual, la participació ajuda a desenvolupar el poder subjectiu (Cussiánovich i Márquez, 2002; Evans i Spicer, 2008): potencia el desenvolupament de determinats valors, com la responsabilitat, el respecte (Prieto, 2003), la cooperació i l'autonomia (Gómez, 2008; Cussiánovich i Márquez, 2002), i les habilitats i capacitats com el diàleg i la comunicació (Gómez, 2008; Cussiánovich i Márquez, 2002; Evans i Spicer, 2008), l'escolta, planificació, avaluació, aprenentatge i treball en equip (Murillo, 2000; Consejo de la Juventud de España, 1999).

D'altres autors, com Vidal (2006) i Díaz, Martínez, i Cumsille (2003), remarquen que les conseqüències positives de la participació social en els adolescents es relacionen amb un increment de la satisfacció, benestar personal i la percepció de control de la pròpia vida, l'efecte positiu en l'autoestima, el vincle (*attachment*) amb el grup i la percepció social positiva vers els altres.

Chawla (2001) explicita que els resultats esperats de la participació social en els adolescents es concreten en els aspectes següents: un sentit del *self* més positiu, augment del sentit de l'autoeficàcia, major sensibilitat a les perspectives i necessitats dels demés, major tolerància i sentit de justícia, comprensió creixent dels valors i comportaments democràtics, preparació per a unes pautes de participació per a tota la vida, noves xarxes socials i noves habilitats.

En aquest sentit, Kirby (2002) va realitzar un estudi valoratiu al Regne Unit, tot i analitzant cinc iniciatives de participació social. Aquest autor, assenyala que la participació aporta beneficis als adolescents, de manera que si la participació es realitza de forma adequada, i les seves opinions són realment escoltades, la participació millora la seva confiança, coneixements, habilitats i motivació. En aquest mateix estudi es va trobar que prendre part en les decisions pot ajudar als adolescents a sentir que les seves opinions són importants, que són escoltats/des i que poden canviar aspectes de les seves vides i les seves comunitats.

Altres autors (O'Malley, 2004; Cussiánovich i Márquez, 2002; Ferrer, 2005) comenten que la participació social no només millora les vides dels adolescents directament involucrats, sinó que

potència que les interrelacions siguin més constructives. En aquest sentit, enforteix les relacions dintre la comunitat, tot millorant el diàleg entre els adolescents i els adults, la gestió dels conflictes, l'elaboració de propostes, la percepció de la realitat i el sentiment crític. Al mateix temps, contribueix a augmentar els nivells d'integració social dels adolescents, tot i reforçant la seva actoria (Cussiánovich, Márquez, 2002).

A Save the Children (2002), es recullen les opinions i experiències d'infants i adolescents sobre la seva participació en el procés llatinoamericà cap a la Sessió Especial de l'Assemblea General de les Nacions Unides a favor de la infància. Tal i com els propis infants i adolescents assenyalen, la participació social produeix un impacte positiu en ells/es, tot i ressaltant diferents aspectes: a) el sentiment de valorització personal per poder opinar sobre el què pensen i que se'ls escolti, així com l'orgull de ser delegats del seu grup de referència (escola o municipi); b) la importància de poder relacionar-se amb el món adult des d'una posició diferent, i sentir que ells i elles també poden decidir, no només perquè tenen l'oportunitat, sinó perquè són capaços de fer-ho; c) la responsabilitat que assumeixen durant aquests processos els ajuda a pensar que les coses poden ser diferents; i d) la majoria són identificats positivament en la seva comunitat, de manera que quan tornen realitzen tallers pels seus iguals, amb l'objectiu de compartir i difondre el treball realitzat.

Martínez Muñoz i Martínez Ten (2000), per la seva banda, van elaborar una matriu (vegeu taula 3), on es pot veure tant les conseqüències positives pels adolescents de participar en projectes, com les negatives pel fet de no fer-ho.

Taula 3: Conseqüències positives de la participació i negatives de la no-participació dels infants i adolescents

Conseqüències negatives de la no-participació	Conseqüències positives de la participació
Dependència. Els infants i adolescents depenen dels adults per a prendre decisions	Millora de capacitats i potencialitats personals
Escassa iniciativa	Autonomia
Passivitat, comoditat, conformisme	Creativitat
Manca de resposta davant de situacions crítiques	Experimentació
Manca de sentit crític	Capacitat de raonament i elecció
Inseguretat, baixa autoestima personal	Aprenentatge dels errors
Reducció de la creativitat i imaginació si les activitats	Es configura una major personalitat, es fomenta el sentit

són dirigides	crític
Estancament en el desenvolupament personal i formatiu	S'incrementen les relacions personals i l'intercanvi d'idees
Por a la llibertat, a prendre decisions	Aprenentatges més sòlids
Baixa capacitat de comunicació	Es desenvolupa la capacitat d'escolta, negociació i elecció d'alternatives
Baix aprenentatge dels valors democràtics	Aprenentatge de valors democràtics: participació i llibertat
Baixa creença en la democràcia	Valor de la democràcia intergeneracional
Infància com a objecte no participatiu	Infància com agent social actiu
Desconeixement de drets d'expressió	Exercici i reivindicació de drets d'expressió
Invisibilitat social de la infància	Major riquesa i diversitat social

Diverses investigacions han pogut identificar relacions entre els processos de participació social i determinats desenvolupaments en l'adolescència. Silva i Martínez (2007) apunten que les persones amb una participació social activa experimenten un desenvolupament positiu del seu autoconcepte, en termes d'atributs com competència, maduresa emocional, confiança en sí mateixos, persistència, empatia i coratge (Singer, King, Green i Barr, 2002; Angosto i Julve, 2005; Ortuño, 2006) i autoeficàcia (Zimmermann, 2000).

D'altres autors (Martínez, Inglés, Piqueras i Oblitas, 2010) assenyalen que les experiències participatives, i en general les conductes prosocials, estan associades també a un ajustament en l'àmbit escolar. De manera que els nois i noies que són prosocials tenen una major adaptació escolar i èxit acadèmic.

Alguns estudis documenten la importància de la participació social dels adolescents en la formació d'actituds cívico-polítiques, com els voluntariats socials i accions de serveis (Flanagan, 2004; dins Silva i Martínez, 2007), la participació en organitzacions juvenils (Flanagan i Faison, 2001) i la participació en moviments (Youniss *et al.*, 2002).

3.2.1.2. Desenvolupament de capacitats participatives

A més, les oportunitats de participació que brinden institucions locals, com l'escola i programes socials, entre d'altres, faciliten la formació de la identitat moral i social, tot incidint en el

desenvolupament del *self* social i moral (Hart *et al.*, 1998).

Segons Hart (1992) hi ha dos desenvolupaments, tal com veurem en aquest subapartat, que afavoreixen la formació de capacitats participatives en els adolescents: el desenvolupament de la identitat i el desenvolupament social. Nosaltres en aquesta tesi ampliarem els desenvolupaments relacionats amb la participació social que planteja Hart (1992), tot analitzant el *desenvolupament de la identitat, l'autoconcepte i l'autonomia*, per un costat i el *desenvolupament social i moral* per l'altra.

Tot i això, Hart (2001) apunta que el desenvolupament de la identitat com el desenvolupament social no es donen per separat sinó d'una forma recíproca, influint-se i limitant-se mútuament.

3.2.1.2. 1. Desenvolupament de la identitat, l'autoconcepte, l'autoestima i l'autonomia

Un concepte per a resumir el patró de comportament d'un individu és el d'**identitat** i una forma de concebre el que psicològicament succeeix en l'etapa de l'adolescència és mostrant el desenvolupament d'aquest constructe.

L'estudi de la identitat està fortament influït pel treball teòric, ja clàssic, de la teoria de l'establiment de la identitat del jo d'Erikson (1950; dins Sureda, 1998). La identitat es construeix al llarg del desenvolupament evolutiu per la influència de les pròpies experiències d'èxit i fracàs, i la interacció amb persones significatives del medi social. Així doncs, aquest autor va definir, que els progenitors, els amics i els professors/es, eren els tres agents socials més importants pels adolescents en el desenvolupament i consolidació de la seva identitat. Actualment, però, d'altres autors assenyalen la importància de determinats agents socialitzadors en l'etapa adolescent: el grup d'iguals (Harris, 1995) i les noves tecnologies (Malo, 2009).

En termes d'Erikson el sentit de la identitat és *la confiança acumulada de que la pròpia capacitat de mantenir una identitat i una continuïtat interior es correspon amb la identitat i continuïtat del que un significa per als demés* (Erikson, 1950: 74; dins Hart, 2001). En altres paraules, la identitat és la diferenciació personal i l'autodefinició de la persona davant d'altres persones, la societat, la realitat i els valors (Sureda, 1998). En conseqüència, els adolescents proven constantment l'emergent sentit del jo en diferents contextos i formes "simbòliques", com el llenguatge, música, vestit i activitats, només per citar alguns exemples.

En el desenvolupament de la identitat, és important que l'adolescent tingui recursos personals que permetin una adaptació psicosocial positiva (Sureda, 1998), que aniria dirigida, tal com apunta Hart (1992; 2001), cap el desenvolupament del sentiment de pertinença, actuació amb eficàcia i compromís tant amb sí mateixos com amb la seva comunitat. Per a què aquest desenvolupament es faci de forma positiva és necessari que els adolescents tinguin un context familiar i escolar que puguin actuar d'amortidors de possibles conflictes propis d'aquesta etapa evolutiva i, alhora, facilitin o afavoreixin un autoconcepte (més) positiu i (re)organitzat (Sureda, 1998).

En relació a **l'autoconcepte**, Harter (1999) l'ha definit com les autorepresentacions referides a atributs o característiques del *self* o el sí mateix, que són conscients i reconegudes per la persona a través de la descripció que fa de sí mateix. L'autoconcepte comprèn una visió global de sí mateix i autodescripcions d'atributs en les dimensions cognitives, afectives, socials i físiques de la persona. Alguns d'aquests atributs poden ser més centrals que d'altres en la definició del sí mateix, i al voltant d'aquestes dimensions, la persona elabora esquemes del *self* rics en records, creences o coneixement del sí mateix i els seus comportaments. Aquests esquemes influeixen en l'estabilitat dels continguts i incideixen a la vegada en el reconeixement d'aquests trets i comportaments en d'altres persones.

L'autoestima, i l'autoconcepte són aspectes fonamentals en la capacitat d'adaptació als canvis personals i socials, en els adolescents (Sureda, 1998) i es troben relacionats amb les prioritats de valor (Llinares, Molperceres i Musitu, 2001), és a dir, les preferències per formes de comportar o estats ideals de existència. Tot i que aquests termes, l'autoestima i l'autoconcepte, tal com apunten Tomás i Oliver (2004) moltes vegades són utilitzats de forma indistinta, alguns autors com Musitu, Román i Gracia (1988) assenyalen que es poden diferenciar nítidament. Per ells, l'autoestima es refereix al concepte que cada persona té de sí mateixa segons unes qualitats que són susceptibles de valoració i subjectivació. Es presenta com la conclusió final del procés d'autoavaluació segons unes qualitats que provenen de la seva experiència i que són considerades com a positives o negatives. En definitiva, l'autoestima és el grau de satisfacció personal de l'individu amb ell mateix. L'autoconcepte, per altra banda, és el producte d'aquesta activitat reflexiva. És el concepte que l'individu té de sí mateix com a ésser físic, social i espiritual, és la totalitat dels pensaments i sentiments d'un individu que fan referència a sí mateix (Rosenberg, 1979; dins García i Musitu, 1999).

El desenvolupament de l'autoconcepte, és molt important en l'adolescència. D'ell depenen les accions que es duen a terme, l'esquema cognitiu i emocional a partir dels quals s'interpreta els resultats que obté l'adolescent i les estratègies que utilitza per superar les dificultats amb que es troba. Quan es resol positivament genera una identitat que es percep com a real i una altra identitat que s'entén com a possible ideal. La primera fa referència a com l'individu es percep a sí mateix i la segona a com li agradaria ser.

Segons alguns autors (Céspedes, 2000) el desenvolupament de l'**autoestima** també es troba estretament vinculat amb la participació social, i amb d'altres valors prosocials (Llinares, Molpeceres i Musitu, 2001). Tan és així, que Hart (2001) comenta que el que els adolescents senten per sí mateixos, és un factor decisiu que afecte a la seva motivació i capacitat d'involucrar-se en projectes comunitaris. Valdés i Cepeda (1992) assenyalen els diferents components que es troben en l'autoestima alta:

- La sensació de significància: *jo valc, tinc un valor*. Sorgeix de la interacció positiva amb els progenitors i un medi estable que permet sentir-se còmode i segur.
- La sensació de competència: *jo sóc capaç, jo puc*. Hi ha la percepció de tenir habilitats, capacitats per enfrontar-se a problemes i desafiaments. S'aconsegueix a partir dels èxits que es van tenint en les diferències experiències de la vida.
- La sensació de pertinença: *em sento acceptat, i a la vegada, part d'un grup de persones amb les qui em relaciono*. Les persones poden establir relacions amb els altres, comunicar-se amb ells i, al mateix temps, ser elles mateixes, és a dir, mantenir certa independència.
- Un sentit de realisme. Entès com una consistència entre el concepte que tinc de mi mateix i el que realment sóc. Es refereix a la capacitat de reconèixer elements objectius respecte a les pròpies potencialitats, acceptant que "ningú és perfecte".
- La sensació de que la vida té un propòsit, un sentit i que val la pena viure-la, i que cadascú pot orientar-la segons els seus propis valors.

Per contrast, també s'observen infants i adolescents que presenten una baixa autoestima. Aconseguir la seva participació és fa difícil, i només es pot aconseguir, si prèviament es fomenta el sentit d'identitat cultural i el sentiment de pertinença (Hart, 2001), ja que desenvolupen mecanismes de defensa que tendeixen a distorsionar la forma de comunicar els seus pensaments i sentiments.

Un altre aspecte que es troba estretament relacionat amb el desenvolupament de la identitat i de l'autoconcepte i l'autoestima és segons alguns autors (Hill *et al.*, 1985; dins Sureda, 1998; Beyers, Goossens, Vansant i Moors, 2003) el **procés d'autonomia**, referida als vincles familiars. En el període que va des dels dotze als setze anys, els nois i noies es mouen en un context social ambigu i confós, tant a nivell formal com informal: no gaudeixen dels drets ni privilegis dels infants ni tampoc els dels adults. Aquesta situació genera impotència, ja que manca la seguretat que acompanya a l'estatus d'aquests dos col·lectius i el poder per canviar la situació. Degut això, els adolescents lluiten per independitzar-se del control dels seus progenitors i establir noves relacions familiars, tot cercant una imatge clara de sí mateixos (Sureda, 1998).

Els adolescents amb una identitat formada tenen més autonomia i menys vulnerabilitat a la pressió social que els subjectes amb identitat difusa. No solament els adolescents sinó tots els individus que no han après a acceptar els dubtes com a quelcom necessari per trobar noves solucions als problemes i han desenvolupat por o intolerància vers allò que no coneixen, desenvolupen una identitat que es resol recurrent a solucions estereotipades i actituds establertes.

Diferents autors (Sureda, 1998; Beyers, Goossens, Vansant i Moors, 2003) recullen que hi ha dues perspectives ben diferenciades sobre el procés d'autonomia que es porta a terme en l'adolescència. En primer lloc, les teories psicoanalítiques conceptualitzen el procés d'autonomia com de lluita i estrès constant entre progenitors i fills/es adolescents. En segon lloc, les teories de l'aprenentatge social (Bandura, 1977; Montemayor, 1983; dins Sureda, 1998) i les teories cognitivo-socials (Kohlberg, 1984) defineixen el procés d'autonomia de l'adolescent des d'una perspectiva positiva, tot presentant-lo com un canvi cap a l'autorregulació i l'autogovernació de la pròpia persona al marge de les normes i regles que fins ara havien imposat els progenitors. Així, el punt central d'aquestes teories és la consideració comuna que no té perquè haver-hi conflicte entre progenitors i els seus fills i filles, a favor d'una major autonomia per als adolescents. Diferents investigacions (Goñi, 1997), tot partint de models cognitivo-socials, posen de relleu la forma diferent en que progenitors i adolescents interpreten les regles, les expectatives i el sistema social familiar. En conseqüència aquestes divergències provoquen enfrontament entre la legitimitat de l'autoritat parental i la demanda adolescent d'autonomia.

Per tant, doncs, i des d'aquesta última perspectiva, el paper de l'agència personal i la potenciació cada vegada té un paper més central en el desenvolupament humà (Pick *et al.*, 2007), i en concret en el desenvolupament d'autonomia en l'adolescència (Beyers, Goossens, Vansant i Moors, 2003).

3.2.1.2. 2. Desenvolupament social i moral

El **desenvolupament social** de cada persona, tal com assenyala Hart (1992, 2001) permet pensar en les opinions i els sentiments dels altres, poder analitzar diferents punts de vista i adoptar una perspectiva compartida que faciliti organitzar-se i treballar en grup. Els adolescents desenvolupen la capacitat de sortir de sí mateixos per fer una mirada autoreflexiva en les interaccions amb els altres, des d'on aprenen mitjançant un projecte compartit. És en aquest moment evolutiu, que la teoria de Harris (2005) anomenada teoria dels grups de socialització (*Group Socialization Theory*) mereix especial atenció. Aquesta autora defensa que la socialització dels adolescents es produeix principalment fora de la família, de manera que un important punt de referència de la seva socialització és el grup d'iguals.

En el pla social, es parla també de la complexitat del *self* en descriure que pot articular-se al voltant de diferents rols i atributs amb major o menor independència entre sí (Harter, 1990). Des d'aquesta perspectiva, un dels rols possibles és el cívico-social, que inclou les autorepresentacions dels atributs que la persona posseeix en relació a la seva orientació i responsabilitat amb el bé comú, com poden ser la sensibilitat cap a persones o grups en desavantatge social, compromís per ajudar, o treballar en pro d'una causa social, entre d'altres (Silva i Martínez, 2007).

L'orientació cap al benestar dels altres i el comportament prosocial, amb els seus corresponents valors i cognicions canvia amb l'edat (Silva i Martínez, 2007). En aquest sentit, l'enfocament psicosocial del constructivisme en la formació de valors accepta l'enfocament evolutiu de la persona i admet el creixement evolutiu en el raonament moral que proposa Kolberg (1958; dins Crain, 1985) al menys fins a la primera adolescència. Des d'aquesta perspectiva, és la pròpia persona qui ha de construir el seu sistema de valors, sense imposicions alienes, insisteix en el fet que el creixement moral implica un creixement paral·lel, o previ, en la capacitat intel·lectual de raonament, en l'habilitat lingüística i en la facilitat de relació social.

El camí evolutiu assenyalat per Kolberg, distingeix diferents estadis que corresponen a tres nivells: el nivell preconvencional, el convencional i el postconvencional. El recorregut o evolució d'aquests estadis es realitza en base a la transformació d'identitat moral que es regeix, primerament, per principis externs (nivell preconvencional), cap a una que es regeix per una ètica universal (nivell postconvencional) assumida de manera autònoma que construeix la convivència en termes de justícia, reciprocitat i equitat. En cadascun d'aquest nivell d'evolució es poden distingir diferents estadis, els quals presentem a continuació.

En el nivell preconvencional, el que és just es defineix per la satisfacció de necessitats individuals. Dintre aquest nivell, trobem les primeres dues etapes:

1. *Heteronomia*

Es considera un estadi premoral, on el que està bé i malament ho determinen agents externs. Les persones que es troben en aquest estadi, sobretot infants fins a cinc o sis anys, no s'atreveixen a fer el que està "malament" per por a les represàlies o les conseqüències negatives que poden portar les seves conductes.

2. *Egoisme mutu (individualisme)*

Aquesta etapa s'inicia quan s'ha après a complir les regles del "joc", no per por al càstig, que seria l'etapa anterior, ni per respecte als altres, que serien etapes posteriors, sinó per egoisme. És en aquest moment que s'aprèn la llei del Talió, "l'ull per ull..." o el que és el mateix l'egoisme mutu: no robo si tu no robes, et respecto si tu em respectes, arribo puntual a la feina si els altres no arriben tard, etc. Normalment aquesta etapa s'inicia al voltant dels sis anys i dura fins cap als onze anys.

El nivell convencional es regeix per l'acceptació que generen les "bones accions". En aquest nivell es distingeixen la tercera i quarta etapa.

3. *Expectatives interpersonals*

En aquesta etapa apareix un factor afectiu que humanitza les relacions amb els altres. Les persones que es troben aquí es mobilitzen pel desig d'agradar i de ser acceptats, *fem el que s'espera de nosaltres*. Es desitja ser acceptat pels demés, ja no només per la família, sinó pels grups extrafamiliars, com els amics i companys d'escola. És en aquest moment que per tal de pertànyer a aquests grups es fa el que ells demanin en relació a la manera de vestir, de parlar i de comportar-se. Aquesta etapa coincideix amb l'adolescència i dura fins a la

maduresa moral, és a dir, fins als vint anys.

4. *Responsabilitat i compromís (sistema social i consciència)*

En aquesta etapa comença l'autonomia. Tot i que normalment s'inicia entre els divuit o vint anys, hi ha adolescents d'entre 16 i 18 anys que ja estan en aquest estadi. Actuar bé és fer allò que lliurement t'has compromès a fer. Es compleix amb l'obligació no per por, o per egoisme, o per quedar bé, sinó per responsabilitat. Es fa allò amb que un s'ha compromès, però no més (fer més és propi dels dos estadis superiors), i es limita al seu grup, família, amistats.

En l'últim nivell, es troben les dues fases que es basen en la definició de principis i valors morals, i que la seva validesa depèn més de l'autodeterminació que de l'autoritat.

5. *Tothom hi té dret (contracte social)*

És l'estadi de l'obertura al món. En aquest estadi es valora que tots els ésser humans tenen dret a la vida i a la llibertat, i s'actua d'acord amb això. Si hi ha alguna llei o situació que va en contra de la vida o la llibertat d'algú, hom s'hi enfronta.

6. *Tots som iguals (principis ètics universals)*

Aquest estadi comprèn que no solament tothom té dret a la vida i a la llibertat, sinó que apareix la igualtat i la dignitat i respecte autèntic a totes les persones. El desenvolupament d'una ètica universal fa possible la instauració d'un *estat de dret*, en el que la convivència i els valors parteixen de competències socials que habiliten als membres d'una comunitat per convida respectant les diferències dels altres, entenent els motius de les accions i essent conscients de les possibilitats de construir un futur i sentit conjunts.

Kohlberg (1958; dins Crain, 1985) assenyala que el desenvolupament de la identitat està determinat pel desenvolupament moral. Des de la seva perspectiva constructivista, el procés de construcció de la identitat s'entén a partir d'una descentració progressiva de l'individu que el porta a un nivell en el qual la normativitat és assumida com a possibilitat de vincle per a la convivència. S'entén la identitat com a desenvolupament moral en el sentit de construcció i elecció de normes i pautes de convivència.

No obstant, autors com Sastre i Moreno (2000), Sastre, Moreno i Pavón (1998; 2003) i Araújo i Sastre (2003) no estan d'acord amb la definició de la tercera etapa en el model de Kohlberg. Els resultats de les seves recerques assenyalen que el raonament moral no avança linealment i en un sol sentit cap a un acord amb la moral establerta. A diferència de Kohlberg, aquestes autores proposen que els diversos contextos de la vida quotidiana, amb les seves múltiples i diversos interaccions de components, deixen la seva empremta en la construcció del raonament moral, i postulen que els judicis impregnats de connotacions d'acció ("judicis/acció") poden o no coincidir amb els judicis que s'emeten separats de connotacions de praxis. D'aquesta manera, Sartre *et al.* (2003) estudien el raonament moral des d'una perspectiva propera a les decisions que es prenen en la vida quotidiana, i comenten que el seu desenvolupament es dona d'una forma dispar, amb progressions paral·leles, convergents i divergents, que s'escapa de la uniformitat i linealitat postulada per Kohlberg.

Tot i això, els autors que estudien el desenvolupament moral coincideixen en comentar que els judicis morals orientats als altres i els comportament prosocials estan relacionats amb la capacitat de prendre perspectiva, la qual s'expandeix en l'adolescència (Eisenberg *et al.*, 2005). Durant l'adolescència, els nois i noies prenen consciència que, al posar-se en la perspectiva de l'altre, la mutualitat d'aquesta perspectiva atorga una visió tant de sí mateix, com de l'altre, d'un sistema psicològic complex de valors, creences i actituds (Silva i Martínez, 2007).

El desenvolupament de la capacitat de prendre perspectiva contribueix a l'experiència d'empatia i a nivells més avançats de raonament moral (Eisenberg *et al.*, 2005). Selman (1976) assenyalava que l'adopció de perspectives, com a capacitat evolutiva, està vinculada al desenvolupament cognitiu i al desenvolupament moral, i és promotora d'actituds cooperatives. Segons aquest autor, el desenvolupament de l'adopció de perspectiva influeix en quatre àrees: a) la capacitat de resoldre problemes de naturalesa social; b) l'habilitat per a participar en activitats cooperatives; c) la capacitat de comunicació i persuasió; i d) la comprensió dels sentiments dels altres (empatia).

D'aquesta manera, el desenvolupament del *self* en la seva dimensió social s'associa estretament amb el concepte d'identitat moral que ha estat definit per Hart, Atkins, i Ford (1998) com un sentit de sí mateix compromès amb línies d'acció que promouen i protegeixen el benestar dels demés. Aquests mateixos autors afirmen que l'autoconcepte social té conseqüències positives per a la construcció dels processos socials que serveixen de base a la democràcia, el capital social en les comunitats i, la prevenció de conductes de risc en els mateixos nois i noies.

En resum, la capacitat de participar depèn de posseir una bona disposició per pensar en les opinions i sentiments dels demés, és a dir, del desenvolupament social. Durant l'adolescència, l'individu és conscient del pensament de l'altra persona, i permet la planificació estratègica de les interaccions socials. L'adopció d'una perspectiva mútua és necessària perquè els adolescents puguin organitzar-se en grups democràtics. Aquestes capacitats, porten a una elevada autoconsciència, que sovint dóna com a resultat un èmfasi extrem en les relacions amb els iguals i en la percepció de com un és vist per ells/es. Aquests sentiments tenen conseqüències importants en la decisió de participar o no en programes amb d'altres (Hart, 2001).

Per altra banda, i en aquest mateix sentit, Carbajo (1998) comenta que per a participar es requereix tenir valors com la solidaritat, el companyerisme i el respecte mutu, que implica tolerància i justícia. Segons aquest mateix autor, per participar, és necessari tenir opinió pròpia i convicció personal, en el que es participa. Aquesta idea es troba relacionada amb el concepte de potenciació, tal i com veurem en l'apartat que presentem a continuació.

3.2.2. Participació social i potenciació (empowerment) dels adolescents

El terme anglès *empower*, tal i com hem fet referència en el capítol 2 (apartat 2.1.1.1.), i en l'apartat 3.1.2.3.1. d'aquest mateix capítol, vol dir "donar potència" i, per tant, és un concepte que té un doble sentit, perquè implica a algú que promou la potenciació d'una altra persona o comunitat que, a la vegada, aquest segon, s'adjudica aquest poder.

Referit als adolescents, el concepte de potenciació (*empowerment*) es defineix com *un procés que pretén potenciar les seves habilitats en la presa de decisions en aquells assumptes que els afecten i ensenyar-los a compartir la responsabilitat sobre les decisions que prenen* (Corona i Morfin, 2001, pàgina 89).

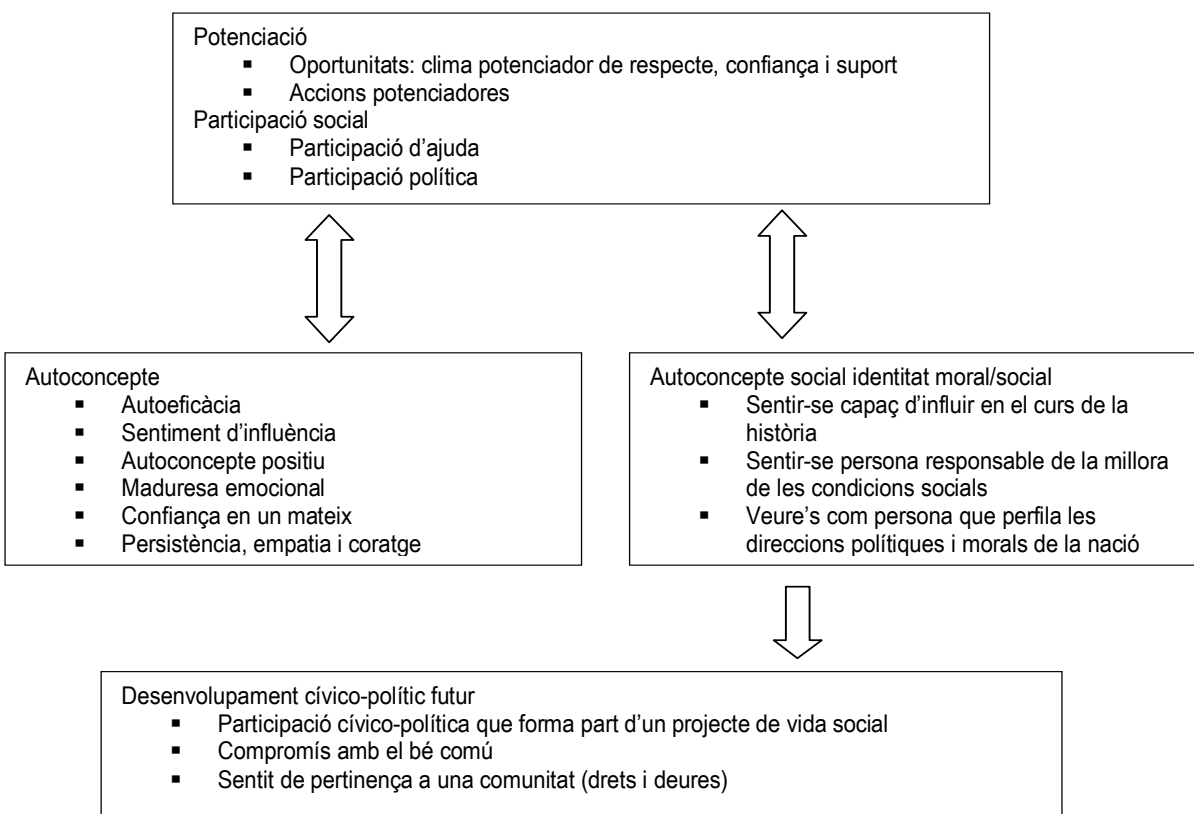
Per altres autors (Escribano, 2004), *la potenciació és el procés d'adquisició de control que els adolescents tenen sobre la pròpia vida i l'entorn immediat. És identificat amb la possessió de poder per actuar* (pàgina 164).

La potenciació, en el cas dels adolescents, es refereix a la possibilitat de conquerir alguna cosa mitjançant un procés en el que els adults intencionalment posen el que està de la seva part per aconseguir-ho (Corona i Morfin, 2001). Per tant, la potenciació dels adolescents, implica que els

adults comparteixin el poder amb ells/es en qüestions que durant molt temps han estat considerades assumpte del món adult: les decisions en els assumptes que els afecten. En aquest sentit, la potenciació dels adolescents és un procés en el que la participació social és un aspecte fonamental (Corona i Morfin, 2001).

D'altres autors, com Silva i Martínez (2007), consideren que la potenciació dels adolescents i la seva participació social estan interrelacionats amb el desenvolupament de l'autoconcepte: per una banda, el desenvolupament de l'autoconcepte positiu i social, tal com hem vist en l'apartat 3.2.1., pot jugar un paper important en les oportunitats de participació social i els processos de potenciació, i per l'altra, la interacció entre accions i oportunitats de potenciació pot incidir en un sentiment de competència en l'assoliment d'objectius d'interès col·lectiu, i per tant, contribuir a un autoconcepte positiu, tant personal com social, tal i com podem veure en la figura següent (figura 6).

Figura 6: Compromís actiu amb el bé comú i la seva relació amb la participació cívico-política (Silva i Martínez, 2007).



Des de la perspectiva d'aquests autors (2007), involucrar-se de forma activa en pro del bé de la comunitat durant l'adolescència passa a formar part de la dimensió social de la identitat, és a dir, el *self* social i s'expressa en una participació cívico-política, que té continuïtat en l'etapa adulta, la qual s'integra en un projecte de vida social.

En coherència, Flanagan i col·laboradors (1998) postulen que el compromís cívic en l'edat adulta, no sorgeix de forma espontània, sinó que s'inicia en l'adolescència, i té les seves bases en referents evolutius com la identitat, valors, moralitat i relacions intergrupals, tal com hem anat veient en aquest apartat.

Aquests antecedents corroboren la importància d'una relació entre experiències de participació orientades al bé comú i diversos indicadors evolutius com l'autoconcepte personal i social (Silva i Martínez, 2007).

Altres autors, com Rodríguez-García i Mackinko (1994; dins Krauskopf, 2000) han elaborat una gradació, tot vinculant la participació social dels adolescents amb nivells de potenciació. La seva proposta parteix de la gradació presentada per Hart (1992) (vegeu capítol 2, apartat 2.2.2.) tot i que introdueix d'altres precisions a partir de la noció de potenciació. Plantegen una progressió que va des de la simple informació fins a la participació amb autonomia i potenciació, tal com veiem a continuació:

- *Nivell 1: No participació.* En aquest nivell, els adolescents només estan informats.
- *Nivell 2: Participació simbòlica* (visibilització). Els adolescents són convidats i realitzen tasques accessòries.
- *Nivell 3: Participació parcial.* Els adolescents són consultats. Se'ls sol·licita retroalimentació però no participen en decisions.
- *Nivell 4: Participació amb compromís.* Reben i aporten informació i retroalimentació per millorar objectius i resultats.
- *Nivell 5: Participació amb potenciació.* Els adolescents són consultats per establir, prioritzar i definir objectius. Prenen decisions i es coordinen amb els demés participants. Són coresponsables dels resultats.
- *Nivell 6: Participació amb autonomia i potenciació.* Els adolescents inicien l'acció, desenvolupen projectes i propostes pròpies.

En els tres primers esglaons, no es dóna participació social dels adolescents, i per tant, tampoc hi ha un procés de potenciació. En el primer nivell, els nois i noies només estan informats pels adults que impulsen els programes adreçats a ells/es. El segon nivell, en la participació simbòlica, es convida als adolescents a ser-hi presents i només realitzen tasques accessòries. En el tercer nivell, la participació social és parcial ja que es consulta als nois i noies però no participen en les decisions.

En els tres últims nivells de la gradació presentada per Rodríguez-García i Mackinko, es dóna tant la participació com la potenciació dels adolescents. En el quart nivell, la participació està relacionada amb el compromís, i es dóna quan els adolescents aporten informació i retroalimentació per millorar els objectius i els resultats del programes. En el cinquè nivell, la participació, compromís i potenciació dels nois i noies, es donen de forma més intensa. Els adolescents prenen decisions i són consultats per establir, prioritzar i definir objectius, i són juntament amb els adults, coresponsables dels resultats. En el sisè i últim nivell, s'entén la participació social relacionada amb l'autonomia i potenciació. En aquesta fase, els adolescents inicien l'acció, desenvolupen projectes i propostes pròpies, fixen objectius, planifiquen, avaluen metodologies, codis innovadors i busquen suport i assessoria quan ho necessiten.

3.2.3. Aspectes de la participació social que poden fer disminuir el benestar personal

Hem vist al llarg de d'aquest capítol, com la participació social dels adolescents pot afavorir les seves capacitats, habilitats i desenvolupaments. Diferents autors han assenyalat els avantatges que proporciona la participació tan a nivell individual, com social, i vàlides en el moment present, i també en el futur.

No obstant això, d'altres autors, com veurem a continuació, assenyalen com la participació social pot implicar dinàmiques que repercuteixin negativament en el benestar personal dels nois i noies que participen. Els elements de la participació que poden afectar de forma negativa al seu benestar personal són els següents:

a) La participació pot tenir un efecte negatiu si els infants i adolescents tenen expectatives poc realistes, i veuen que **els seus punts de vista s'ignoren i no es tenen en compte**. Kirby (2002) en l'estudi que va realitzar sobre projectes de participació del Regne Unit, que hem esmentat anteriorment, va trobar que quan amb la participació els adolescents aconsegueixen poques

coses, pot fer disminuir la seva autoestima i es fa poc probable que vulguin tornar a participar en projectes futurs. Això, es pot donar en dues situacions: 1) quan la seva participació no dóna resultats concrets; o 2) quan els adults o organitzacions promouen la participació social dels infants i adolescents per donar una bona imatge, però no estan realment interessats en potenciar-los.

b) un altre element de la participació social infantil que disminueix el benestar personal, és quan s'entren en **processos de participació molt llargs**, que consumeixen molt de temps, fent que disminueixi la seva "energia" i el seu entusiasme (O'Malley, 2004).

c) quan els infants i adolescents entren a **participar en un projecte o iniciativa, sense prèviament haver-hi reflexionat o la participació es dóna d'una forma simbòlica**, aquesta participació dels infants i adolescents pot donar legitimitat a les errades en la presa de decisions dels adults (O'Malley, 2004). Aquesta situació comporta també una disminució en el benestar dels infants i adolescents.

d) un altre element que pot anar en detriment del benestar dels infants i adolescents, és que si el procés de participació no es fa de forma adequada i adaptada a l'edat dels infants i adolescents, que és un dels requisits per la l'autèntica participació, com hem vist en el capítol 2 (apartat 2.2.6., pàgina 123), i l'experiència no és positiva, els responsables polítics (O'Malley, 2004), i els adults involucrats en el projecte, poden endurir les actituds contra la participació dels infants i adolescents.

e) Si la **participació no és representativa de la diversitat d'infants i adolescents afectats per un problema**, la participació d'uns pocs pot crear un grup d'èlit i una major marginació de molts altres infants i adolescents (O'Malley, 2004).

f) Un altra aspecte que fa disminuir el benestar personal en relació a la participació social, és la frustració que es genera en els infants i adolescents, quan veuen que **va passant el temps i la situació, en la que han participat per canviar, es manté** (Save the Children, 2002). En aquest sentit, i en paraules de López-Cabanas i Chacón (1997), pot donar-se la reacció psicològica de la indefensió, que es refereix, segons Seligman (1981, pàg. 28), a *l'estat psicològic que es produeix quan els esdeveniments són incontrolables (...) un esdeveniment és incontrolable quan no podem fer res per canviar-lo.*

La participació social no real, tal i com acabem de veure, pot portar conseqüències negatives importants a les persones que participen, i més encara en el cas particular de la infància i adolescència. De forma general, quan els participants perceben que no poden incidir d'alguna forma en l'entorn social que els afecta, poden arregar-se en ells mateixos, donant lloc a desajustaments en l'equilibri personal i en el desenvolupament de la seva competència i potenciació (*empowerment*), a la vegada que augmenta la seva passivitat i alienació. L'immobilisme, la inactivitat, l'apatia i la indiferència es troben entre les conseqüències més evidents de la impotència personal i comunitària (López-Cabanas i Chacón, 1997).

3.3. Benestar i participació social dels adolescents en els centres d'Educació Secundària Obligatòria

Moltes pràctiques de la psicologia escolar s'han focalitzat, durant molt de temps, en identificar l'etiologia dels problemes dels i les estudiants, tot cercant els factors relacionats amb les problemàtiques, més que centrar-se en la recerca de factors preventius i de protecció (Terjesen *et al.*, 2004).

S'ha avançat poc en el coneixement de com ensenyar als estudiants, a les seves famílies i als professors, les habilitats necessàries per poder maximitzar el potencial dels adolescents i indirectament canviar problemàtiques. En paraules de Larson (2000) hi ha una mancança important d'estudis de psicologia aplicada "rigorosa" de com promoure el desenvolupament positiu dels adolescents. Alguns autors com Terjesen *et al.* (2004) i Tilly i Grimes (1998; dins Clonan, Chafouleas, McDougal i Riley-Tillman, 2004) consideren, en aquest sentit, que la psicologia escolar necessita ser més *proactiva* i no tan reactiva.

La psicologia positiva, tal i com hem vist en el primer capítol (apartat 1.3., pàgina 54), es basa en l'abordatge de l'estudi de l'ésser humà des d'una perspectiva integradora sota la qual l'individu és concebut com un agent actiu que construeix la seva pròpia realitat (Cecilia, 2005), tot posant l'èmfasi en la construcció i potenciació de fortaleses i competències de les persones (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000) i en la promoció del desenvolupament humà positiu (Clonan, Chafouleas, McDougal i Riley-Tillman, 2004).

En aquest context, la psicologia escolar positiva posa l'accent, entre d'altres aspectes, en la salut psicològica dels i les estudiants i en el seu comportament prosocial, tot emfatitzant la importància

que té l'ambient escolar en la promoció d'aspectes positius dels adolescents (Miller, Nickerson, Chafouleas, i Osborne, 2008).

A continuació, explorarem i analitzarem alguns dels espais de l'àmbit educatiu que poden oferir la possibilitat de potenciar els adolescents, a través de la seva participació social.

3.3.1. Potenciació des de la participació social dels adolescents en l'àmbit escolar

Es fa necessari, com a punt de partida, considerar la importància i el significat que s'atribueix a l'aprenentatge i al desenvolupament d'actituds participatives i responsables en els estudiants des del punt de vista social i polític, per coherència amb la naturalesa dels sistemes democràtics, tal com comenta Velázquez (1997). En aquesta tesi, però, volem afegir un element més de reflexió, i apuntar, d'acord amb Alkire (vegeu apartat 3.1.2., pàgina 166) que la participació social, en el context escolar, pot incrementar la potenciació dels adolescents, fet que revertirà positivament en la capacitat d'agència dels estudiants, i per tant, augmentarà el seu benestar personal.

La potenciació dels adolescents en l'àmbit escolar es refereix al procés de conscienciació de les seves capacitats, la qual cosa fa incrementar la seva acció per transformar tant a ells/es mateixos, com el seu entorn (Torres, 2009). Per tant, la potenciació, a través de les actituds i accions participatives, tal com hem vist al llarg d'aquest tercer capítol, es manifesta a dos nivells que es troben interrelacionats entre sí, l'individual i el col·lectiu o social (Velázquez, 1997; Torres, 2009).

A nivell individual, pel fet que aquestes actituds suposen, per a cada persona, la possibilitat de reivindicar i de satisfer, al menys de forma parcial, les seves pròpies demandes, que significa, de forma més o menys directa, i en major o menor mesura, la millora de les seves condicions existencials, i per tant, del seu benestar personal (Velázquez, 1997). Aquest benestar personal, tal i com hem vist en l'apartat 3.2.1.1. d'aquest mateix capítol, es manifesta en l'augment de confiança en un mateix i l'autoestima, així com de la seva capacitat per a respondre a les seves pròpies necessitats (Torres, 2009). Autors com Weber, Bacher i Kepler (2008), assenyalen que la participació social en l'àmbit escolar influeix en el l'educació del caràcter, que es troba estretament vinculada amb valors democràtics i prosocials, amb la conducta prosocial i els assoliments acadèmics.

A nivell social, aquestes actituds participatives tenen com a premissa indispensable la presa compartida de decisions, mètode d'aconseguir acords, que constitueix un dels principals factors que contribueixen a donar estabilitat i legitimitació a les societats estructurades en termes democràtics.

Alguns autors posen de manifest que l'àmbit educatiu és un espai significatiu per al desenvolupament d'actituds i competències socials dels adolescents (Flanagan i Faison, 2001; Silva i Martínez, 2007; Clonan, Chafouleas, McDougal i Riley-Tillman, 2004; Chafouleas, Bray, 2004), en definitiva per fomentar la seva potenciació, a través de la seva participació social en les activitats del centre docent (Flanagan i Faison, 2001; Silva i Martínez, 2007).

Autors com Cohen (2006) argumenten que els objectius de l'educació s'han de reestructurar per tal de prioritzar no només l'aprenentatge acadèmic, sinó les competències socials, emocionals i ètiques dels estudiants. Aquestes competències, que en definitiva, facilitaria el *self* social, ajuden a fonamentar la seva participació social, tot i millorant la qualitat de vida dels adolescents.

En el context escolar, Flanagan i Faison (2001) identifiquen cinc aspectes importants per la potenciació i el desenvolupament del *self* social dels adolescents que, tot i que no ho expressen de forma explícita, es troben relacionats amb la participació social. Són els següents:

- (1) El primer aspecte es refereix a "*l'ethos cívica*" que genera la inclusió de tots els membres de la comunitat mitjançant actituds de tolerància i no discriminació en la interacció, posar límits a la intolerància i agressivitat, foment de l'aprenentatge cooperatiu, creació de normes entre tots els adolescents per assentar les regles de la interacció social i la mediació entre iguals, entre d'altres. Aquest primer aspecte també inclou que tots els punts de vista siguin tinguts en compte de forma efectiva. És a dir, *l'ethos cívica* es crea a través d'un clima de confiança, suport i respecte, que atorga oportunitats d'acció i expressió als adolescents, en funció dels objectius i iniciatives de canvi que els estudiants es proposin.
- (2) El segon és la creació d'espais, a la classe i fora de l'aula, per a l'entrenament de l'expressió, com per exemple: espais de discussió, deliberació, negociació de diferències i resolució de conflictes.

- (3) El tercer aspecte es refereix a generar dinàmiques a classe i activitats extraescolars que fomentin el pensament reflexiu, estimulin el pensament indagador i la cerca d'informació, es connectin els drets amb els deures, i l'interès individual amb el públic o col·lectiu.
- (4) El quart aspecte al·ludeix a la participació en activitats extraescolars i de voluntariat, entre d'altres. En aquestes accions se suggereix relacionar les seves experiències amb temes socials, cívics i polítics més amplis, desenvolupar habilitats d'escolta, presa de perspectiva, liderat, parlar amb públic, contacte amb autoritats locals i públiques i organitzar trobades.
- (5) En el cinquè i últim, s'apunta la rellevància d'un ambient escolar que generi confiança, pertinença, sentit que tothom és important en la comunitat educativa i identificació amb el bé comú.

En les activitats de participació en els centres educatius més que els adults, són els adolescents els qui poden jugar un paper important en la formació del *self* social dels seus companys (Flanagan i Faison, 2001). En aquest sentit, Silva i Martínez (2007) comenten que són els grups d'adolescents que exerceixen influència entre ells, més enllà del clima que proporcionen els adults.

A partir de la revisió de la literatura científica que hem realitzat, es fa evident que hi ha pocs autors que han investigat la potenciació dels adolescents a partir de la seva participació social, en l'àmbit educatiu. Una de les excepcions són Silva i Martínez (2007) que van realitzar un estudi amb 1091 adolescents xilens d'entre 15 i 17 anys, per explorar el rol que juguen les experiències de potenciació en l'àmbit escolar i els processos de participació en el desenvolupament del *self* social, sota el supòsit que el desenvolupament del *self* social incideix en l'interès i participació cívico-política en l'edat adulta. Les autores es van plantejar les hipòtesis següents: (1) la potenciació dels adolescents en l'escola es relaciona de forma positiva amb el *self* social. Més específicament, el clima de respecte, confiança i suport en l'escola, contribueix positivament al *self* social, i les oportunitats d'involucrar-se en accions potenciadores a l'escola, s'associen positivament amb el *self* social; i (2) la participació social s'associa positivament amb el *self* social.

Els resultats d'aquest estudi indiquen que la participació social i la potenciació dels adolescents

contribueix de forma moderada però significativa al *self* social. Cadascun del tipus de participació, d'ajuda o política, fa una contribució única, tot essent lleugerament major el pes de la participació d'ajuda que el de la participació política. Aquests resultats tenen importants implicacions per el treball amb adolescents i per al sistema educatiu, tal com veurem a continuació.

Respecte al desenvolupament dels adolescents, tal com hem vist en l'apartat anterior, les oportunitats i accions de potenciació i la participació social que aporten a la formació de l'autoconcepte de persona socialment compromesa, també són beneficioses per a l'autoconcepte positiu (Silva, 2004; dins Silva i Martínez, 2007). Aquestes experiències són fonamentals en una etapa en que els nois i noies estan explorant una nova representació de sí mateixos, com a part del procés de configuració de la identitat. Les opcions que escullen els adolescents poden tenir conseqüències personals i socials en etapes posteriors de les seves vides. Els resultats de la investigació suggereixen proveir aquestes oportunitats en el context escolar i en grups juvenils de diversos tipus per facilitar als adolescents l'exploració de les facetes personal, social, i moral de la identitat.

Els resultats també suggereixen que la potenciació dels aspectes socials de la identitat poden vigoritzar les comunitats, degut al desenvolupament, en elles, d'aquest capital social que impliquen nois i noies amb orientacions al bé comú i cap a objectius socials. Aquestes persones potenciades seran capaces de contribuir a la solució dels problemes difícils d'afrontar des d'una planificació centralitzada (Rappaport, 1981).

No obstant això, Silva (2004) va trobar que la potenciació dels adolescents en l'àmbit escolar és moderat. En aquest sentit, en d'altres estudis com el de Montalvo i Robles (2002; dins Silva i Martínez, 2007) es destaca que en els centres educatius, els adolescents no disposen d'influència degut a dos factors: en primer lloc, una estructuració altament jerarquizada i unilateral de les relacions entre educadors-educants, i, en segon lloc, la manca d'infraestructura i espais de discussió.

D'altra banda, en els darrers anys, alguns autors (Simovska, 2004) han donat impuls a una iniciativa anomenada *les escoles promotores de salut (health-promoting schools)*. Aquesta iniciativa contempla que la promoció de la salut en els centres educatius es construeix com un procés social de potenciació individual i col·lectiva dels estudiants. El concepte de salut, des

d'aquesta perspectiva, és entès des del punt de vista ampli de la paraula, en un sentit positiu i holístic. Aquesta noció inclou el benestar en diferents àmbits: el físic, el social, l'emocional, l'espiritual i el mental. Conseqüentment, el concepte de salut, es troba relacionat amb el desenvolupament de les habilitats individuals, l'autodeterminació i l'agència.

Els principis pedagògics (l'*ethos* escolar) de *Health-promoting schools* són la democràcia, l'equitat, la seguretat, l'autodeterminació i la participació. En aquest sentit, els aspectes claus que fonamenten aquesta aproximació són (Simovska i Kostarova-Unkovska, 1998) la promoció, en primer lloc, d'oportunitats de participació social genuïna (real) dels estudiants en la vida escolar i, en segon lloc, del benestar mental i emocional tant dels i les estudiants, com dels professionals que treballen en el centre educatiu.

En resum, amb la potenciació dels adolescents a partir de la seva participació social activa en els processos formatius i, en general, la vida quotidiana escolar, els nois i noies assumeixen protagonisme en la seva formació i en el seu propi desenvolupament (capacitat d'agència), i contribueixen en la transformació de la realitat (Gómez, 2008) com actors socials.

3.3.2. La relació entre els adolescents i els adults per a la potenciació i participació social dels nois i noies en l'àmbit educatiu: un canvi de paradigma

Una educació per a la potenciació, és una pedagogia democràtica pel canvi individual i social, que se centra en l'estudiant amb l'objectiu de desenvolupar i potenciar les seves capacitats, a més del coneixement acadèmic (Shor, 1994). Implica passar, com assenyalen diferents autors (Cussiánovich i Márquez, 2002; Artagaveytia i Bonetti, 2006; Lansdown, 1998), *de l'escola pels adolescents a l'escola dels adolescents*. Des d'aquesta perspectiva, els nois i noies són reconeguts com a subjectes actius i actors socials que defineixen i desenvolupen el seu projecte de vida. En paraules de Vandebroek i Bouverne-De Bie (2006), es tracta de basar-se en un nou paradigma, la pedagogia emancipatòria (*emancipatory pedagogy*) des d'on la veu dels infants i adolescents sigui escoltada i presa seriosament.

Per la potenciació dels adolescents, tal i com hem comentat en l'apartat 3.2.2., es fa necessari que els adults comparteixin el poder amb ells/es en les decisions dels assumptes que els afecten (Corona i Morfin, 2001; Liebel, 2009).

Així doncs, en la potenciació dels adolescents en el context escolar, els adults de la comunitat educativa tenen un paper clau, doncs són figures facilitadores de la seva execució i implementació en la vida escolar (Clonan, Chafouleas, McDougal i Riley-Tillman, 2004; Simovska, 2004; Berger, 2004; Smith, 2007b). Són, en definitiva, els que han de reconèixer els adolescents com a protagonistes del seu propi desenvolupament, i fer possible la distribució de poder (Torres, 2009).

La interacció entre adults i adolescents, la interinfluència amb els altres o les xarxes socials en que es desenvolupa la vida quotidiana dels nois i noies, són aspectes centrals en el procés de la seva potenciació i participació social. Allò “social” implica interacció, reciprocitat, interinfluència i interdependència (Vidal, 2006). En paraules d’Ibáñez (1989: 118) *allò social no es troba “en” les persones, sinó “entre” les persones, és a dir, en l’espai de significats del qual participen o que construeixen conjuntament.*

En aquest sentit, perquè es doni una veritable potenciació dels adolescents a partir de la seva participació social, és necessari que les relacions entre nois/noies i els adults passin de ser verticals i jeràrquiques, a relacions més horitzontals i igualitàries.

No obstant això, els adults de la comunitat educativa, no sempre disposen de la formació o informació necessària per poder establir aquestes noves relacions. Artagaveytia i Bonetti (2006) proposen vuit claus entorn a la participació social en els contextos educatius, que els adults de la comunitat educativa han de tenir en compte per canviar l’estil relacional amb els adolescents. Són les següents:

- *Primera clau: Superar vells paradigmes que tendeixen a ser resistents.*

Cal superar els vells paradigmes que aborden l’adolescència exclusivament des de la problemàtica, tot i centrant-se en les conductes de risc i ignorant els atributs positius dels nois i noies. En contrast, el nou paradigma es caracteritza per concebre als adolescents, com a persones plenes, capaces en sí mateixes, i no com objecte de coneixements, actituds i conductes que els adults volen que adoptin. Aquest nou paradigma se sustenta en els factors de desenvolupament positiu i les aptituds personals que trobem en el quadre 5:

Quadre 5: Factors de desenvolupament i actituds personals del nou paradigma

Factors de desenvolupament positiu	Aptituds personals
<i>Relacions respectuoses i de col·laboració entre adults i adolescents (afectivitat)</i>	<i>Habilitats per poder cooperar i comunicar-se, respectar als demés i resoldre conflictes (competència social)</i>
<i>Límits clars (regulació)</i>	<i>Autonomia, convicció personal i autoestima (control sobre la vida pròpia)</i>
<i>Oportunitats pels adolescents per expressar-se i per explorar la seva identitat (autoexpressió)</i>	<i>Bona disposició, optimisme, motivació i visió positiva del futur.</i>
<i>Oportunitats pels adolescents per a la participació efectiva i poder fer les seves contribucions. Per això, cal comptar amb espais, poder en la presa de decisions i responsabilitat compartida (participació i contribució)</i>	

(Font: Elaboració pròpia)

- *Segona clau: Assumir que les cultures adolescents estan en la cultura escolar*

Els adolescents són portadors d'una cultura social feta de coneixements, valors, actituds i predisposicions que no coincideixen necessàriament amb la cultura escolar i en especial amb el currículum programa que la institució educativa desenvolupa.

Mentre que el programa escolar es basa en l'homogeneïtat, la sistematització, continuïtat, etc., les noves generacions són portadores de subcultures diverses fragmentades, obertes i flexibles. En aquestes condicions, és probable que sorgeixin tensions entre la integració dels adolescents en el seu grup d'iguals i la seva integració a les normes escolars (Tenti, 2000).

- *Tercera clau: Passar d'una escola pels adolescents a una escola dels adolescents*

Tenti (2003) presenta un llistat de les característiques de *l'escola dels adolescents*. Segons aquest autor, la institució educativa ha de: a) ser oberta, de manera que tingui en compte els interessos, expectatives i coneixements dels adolescents; b) promoure la motivació, interès, i sensibilització per desenvolupar aprenentatges significatius en la vida de les persones; c) interessar-se pels adolescents com a persones integrals que es mouen en diferents camps socials, i no només com a *alumnes* que aprenen diverses assignatures; d) ser flexible en aspectes com les metodologies, models d'avaluació i sistemes de convivència; e) formar persones i ciutadans, és a dir, desenvolupar competències i coneixements útils per a la vida; f) atendre totes les dimensions del desenvolupament humà: física, afectiva i cognitiva; g) acompanyar i facilitar la construcció del projecte de vida dels adolescents; i h) desenvolupar

el sentit de pertinença, amb la que els adolescents s'identifiquin.

- *Quarta clau: Atendre a la diversitat adolescent*

Aquesta quarta clau es refereix a que s'han de tenir en compte les diversitats culturals, socials o ètniques dels adolescents que estan en els centres educatius, per fomentar els processos participatius. Artagaveytia i Bonetti (2006) aborden l'aspecte de la diversitat en quatre sentits: 1) les característiques que distingeixen els adolescents dels infants; 2) les diverses formes d'aprendre, referides a les intel·ligències múltiples de Gardner (1988), que tenen els adolescents; 3) la no discriminació de gènere o per raons ètniques; i 4) la integració d'estudiants amb capacitats diferents.

- *Cinquena clau: Confiar en que els adolescents saben participar*

És fonamental que el món adult confii en que els adolescents saben participar i ho assumeixin. Això, no vol dir que participin de la mateixa forma que els adults, sinó que buscaran els mitjans i maneres que els siguin més propis i coherents amb la seva realitat i els seus propòsits.

Que els adults confiïn en la capacitat de participar dels adolescents reforça la seva autoestima i la confiança en ells/es mateixos. Tant la participació, com la confiança que es dipositi amb els nois i noies respecte a la capacitat de participar, tenen un efecte sinèrgic, que estimula l'exercici d'altres drets fonamentals per el desenvolupament ple dels adolescents.

- *Sisena clau: Crear àmbits democràtics per a la participació i aprofitar els espais ja existents*

Per adoptar una cultura participativa en el centre educatiu, es fa necessari que hi hagin àmbits democràtics on es pugui establir processos de diàleg i de negociació. En alguns casos, s'hauran de construir des de la base; en d'altres es podran aprofitar els espais existents. Recordem, com hem vist en el capítol 2 (apartat 2.2.2.) que Casas, González *et al.* (2008), proposen que moltes de les activitats quotidianes que realitzen els adolescents, també en el centre educatiu, poden ser rellegides amb clau de participació social.

- *Setena clau: Posar límits amb autoritat, però sense autoritarisme*

Els esforços per promoure la participació social dels adolescents, no busquen trencar amb la

responsabilitat dels adults cap a ells/es, sinó establir noves formes d'exercir-la (Corona i Morfin (2001). Conde (1998; dins Corona i Morfin, 2001) afirma que, encara que en la participació social es comparteixi la responsabilitat de la presa de decisions, entre adolescents i adults no existeix una relació d'absoluta igualtat, sinó una relació asimètrica perquè hi ha responsabilitats adultes que no es poden delegar i perquè hi ha una diferència en coneixement. El que és important perquè hi hagi participació social dels adolescents, és reconèixer aquesta diferència, sense que es legítimi el domini d'uns sobre els altres, sinó que es busquin d'altres formes d'exercir l'autoritat “a través de mecanismes d'orientació, autorregulació i legitimació d'una autoritat moral i intel·lectual disposada a diluir-se” (pàgina 72).

- *Vuitena clau: Construir una nova professionalitat docent*

Aquesta última clau es refereix que si l'objectiu és crear centres educatius on la participació social dels adolescents sigui possible, se necessitaran professionals que estiguin legitimats davant dels estudiants. Per tant, els docents a més de dominar els continguts de les assignatures que imparteixen, hauran d'adquirir certes destreses que els ajudin a donar respostes pedagògicament adequades en les diverses situacions educatives que se'ls presentin.

Per acabar, i resumint el que hem acabat de veure, per a que la potenciació dels adolescents a partir de la participació social sigui possible, fa falta un canvi en les representacions socials que els adults tenim dels adolescents, i que hem analitzat en el capítol 2 (apartat 2.1.1.3.). Es tracta de passar de la imatge compartida dels “encara-no”, a la imatge compartida dels adolescents com a actors socials.

3.3.3. Benestar personal des de la participació social en dos contextos educatius concrets: el Consell Escolar i el Projecte de mediació entre iguals

En aquest apartat revisarem el benestar personal dels adolescents en relació amb la seva participació social en els dos contextos que s'exploraran en aquesta tesi. En primer lloc, en al Consell Escolar, i en segon lloc, en els projectes de mediació entre iguals.

Pel que fa al primer dels contextos, la participació dels adolescents en el **Consell Escolar**, tal i com hem vist en l'apartat 2.3.4.1. del capítol 2, implica, si més no a nivell teòric, la col·laboració i

la coresponsabilitat d'ells/es amb la resta de membres representants (adults) en un procés democràtic de presa de decisions on poden fer sentir les seves idees, opinions i preocupacions. No obstant això, les investigacions realitzades per diferents autors sobre la participació social dels nois i noies en aquest òrgan, posen en evidència que, en la pràctica, no resulta un context de veritable participació social. Velázquez (1997), Murillo (2000), Fernández (2005) i Frías (2006), coincideixen en assenyalar que els estudiants representants, en les reunions del Consell, sovint no tenen res a dir i no s'assabenten de massa res del què passa a la reunió, bé perquè es tracten temes llunyans per a ells/es, bé perquè són de difícil comprensió.

Aquesta experiència de, podríem dir, participació simbòlica, fa que els adolescents representants en el Consell Escolar, en la majoria de casos, s'avorreixin, ho passen malament i se senten poc útils (Fernández, 2005; Peguero, 1997), la qual cosa té un impacte negatiu en el seu benestar personal.

Pel que fa al segon dels contextos, els **Programes de Mediació entre Iguals**, la situació en relació al benestar personal dels adolescents a partir de la seva participació social és més positiva. Aquests programes impulsen i faciliten la participació dels adolescents, i els ajuda a resoldre els conflictes de convivència en el centre docent (Cowie i Fernández, 2006).

La participació social dels adolescents en aquest tipus de programes pot ser llegida, des d'una triple perspectiva:

a) En primer lloc, la participació social com a dret fonamental dels adolescents. Aquests programes són un context excel·lent per *l'aprenentatge* de la participació en una societat democràtica (CRDU-UK Agenda for children. Children's Rights Development Unit, 1994, citat a Cowie i Wallace, 2000);

b) En segon lloc, la participació social com a instrument que tendeix a augmentar el poder de negociació dels actors socials implicats i per tant incrementa la potenciació social del grup d'adolescents (Cuevas, 2007); i

c) En tercer lloc, la participació social com element clau per a la intervenció davant dels conflictes en l'àmbit educatiu (Fernández, 2000). La participació social es troba estretament vinculada amb el sentiment de pertinença dels estudiants tant a nivell l'aula, com a nivell de centre (Piédrola,

2007), la qual cosa reverteix en el clima de centre, de manera que fa disminuir els conflictes i millora la convivència (Piédrola, i Coscolla, 2007; Cuevas, 2007).

Tal i com assenyalen autors com Cuevas (2007) la participació social dels adolescents en programes *d'Alumne Ajudant* en general, i en els projectes de mediació entre iguals, en particular, incrementa un punt de vista cooperatiu de la convivència entre el centre, millora l'autoestima dels estudiants participants per la posada en pràctica d'habilitats socials, i augmenta el seu desenvolupament processual de tècniques de resolució de conflictes en la vida quotidiana de les escoles (Fernández, Villaoslada i Funes, 2002).

D'altres autors assenyalen que la participació social activa en programes que tenen com a principi fonamental el dinamitzar la resolució de conflictes i canvis que afavoreixin la qualitat de vida i el benestar personal dels membres de la comunitat (Silva i Martínez, 2007), porta a assolir, les destreses següents (Zimmerman, 2000; Flanagan i Faison, 2001): a) *Habilitats cognitives*, com coneixements cívics i anàlisi dels esdeveniments; b) *Destreses d'interacció*, com organització, liderat, presa de decisions, resolució de problemes i negociació i expressió; c) *Apego i identificació amb la comunitat*; d) *Autoeficàcia i motivació de control*; i e) *Desenvolupament de valors* com la tolerància, la confiança i el respecte a l'altre.

A l'any 2005, sota la iniciativa del Consell d'Europa, joves de diferents països van preparar els *Estatuts Europeus per a les Escoles Democràtiques Sense Violència* (basats en els principis fonamentals que s'estableix en la Convenció per a la Protecció dels Drets Humans i les Llibertats Fonamentals del Consell d'Europa). Aquest grup de joves va recomanar als centres educatius de tota Europa, l'ús d'aquesta declaració com a model, que té en compte la participació social i implica tots els membres de la comunitat educativa. Els set punts de la declaració són els següents:

1. Tots els membres de la comunitat educativa tenen dret a una escola segura i pacífica, així com la responsabilitat de contribuir a crear un entorn positiu per l'aprenentatge i el desenvolupament humà.
2. Tots els membres de la comunitat educativa tenen dret a un tracte d'igualtat i respecte, sense tenir en compte diferències personals, així com dret a la llibertat d'expressió sense risc de discriminació o repressió.

3. La comunitat educativa ha de garantir que tots els seus membres siguin coneixedors de les seves obligacions i els seus drets.
4. Cada escola democràtica té un òrgan de presa de decisions escollit democràticament, compost per representants d'estudiants, professors, pares i altres membres de la comunitat escolar. Tots els membres d'aquest organisme tenen dret a vot.
5. En una escola democràtica els conflictes són resolts de forma constructiva i no violenta en col·laboració amb tots els membres de la comunitat educativa. Cada centre educatiu té personal docent i estudiants formats en la prevenció i solució de conflictes, a través de l'assessorament i la mediació.
6. Tots els casos de violència són investigats i tractats el més aviat possible, independentment de si les parts implicades són estudiants o altres membres del centre.
7. El centre educatiu forma part de la comunitat local. Per tant, la col·laboració i intercanvi d'informació amb els agents locals és essencial per a la prevenció i resolució de conflictes.

Per altra banda, i en relació a la valoració dels programes de mediació entre iguals, alguns autors (Fernández i Funes, 2001) assenyalen que l'avaluació de la gestió de la convivència en els centres docents requereix temps per la seva assumpció i la generalització del seu funcionament. Tot i això, Cowie i Fernández (2006) han analitzat els resultats d'algunes investigacions realitzades sobre aquest tipus de programes des de quatre àrees. Són les següents:

- *Resultats en els estudiants que participen en els programes.* En l'estudi realitzat per Cowie (1998; dins Cowie i Fernández, 2006) tots els entrevistats, tant professors/es com estudiants, coincidien en informar que els i les adolescents havien obtingut beneficis personals per la seva participació en el projecte. Els beneficis més destacats eren un increment en la seguretat en sí mateixos, un major sentiment de responsabilitat i la

creença que estaven contribuint positivament al desenvolupament de la vida quotidiana del centre docent.

- *Resultats entre els usuaris del programa.* Naylor i Cowie (1999; dins Cowie i Fernández, 2006) van trobar que aquests programes eren percebuts com a beneficiosos pels usuaris del servei, i era considerat com un indicador de que els centre educatiu estava actuant i es preocupava pel seu benestar.
- *Impacte d'aquests programes en les parts implicades.* Menesini *et al.* (2003) van trobar resultats positius relacionats amb la prevenció de conductes i actituds negatives que s'havien donat entre els alumnes, tant en el desenvolupament de sentiments d'empatia com de responsabilitat entre els companys. Aquests resultats van ser més significatius quan els alumnes identificats com a conflictius van participar en el curs de formació.
- *Impacte d'aquests programes sobre el clima social del centre docent i les relacions interpersonals.* En l'estudi realitzat per Cowie (1998; dins Cowie i Fernández, 2006) els estudiants que participaven en aquests projectes consideraven que el servei havia tingut impacte en el conjunt del centre educatiu, coincidint en les valoracions dels professors/es encarregats d'aquests programes que feien referència a l'impacte positiu que havien tingut aquests programes en el conjunt del centre.

La participació social dels adolescents eficaç i real en contextos com els que en aquesta tesi explorem, el Consell Escolar i els programes de mediació entre iguals, i seguint el model teòric-conceptual d'Alkire, potencia els adolescents de forma individual i grupal, tot i revertint en la seva autonomia i el poder per prendre decisions, conjuntament amb els adults que també estan involucrats. Aquest increment de la capacitat d'agència dels nois i noies, ajuda a augmentar el seu benestar personal.

En contrast, si la participació social dels adolescents és només simbòlica, i no se segueixen de forma acurada les pautes i condicions bàsiques i necessàries per a què aquesta sigui real, com hem exposat en l'apartat 2.2.6. del capítol anterior, ens trobarem davant d'una participació social que repercuteix negativament en el benestar personal, tal i com hem vist en l'apartat 3.2.3., d'aquest mateix capítol. Quan els adolescents tenen expectatives de participació social real, en el nostre cas en ser anomenats representants dels estudiants en el Consell Escolar, o per estar

involucrats en un projecte de mediació entre iguals, i aquesta participació és només formal i simbòlica, pot arribar a donar un important descontent i desil·lusió, afectant negativament la seva capacitat d'autonomia (Alkire, 2002; 2005) i, per tant, disminuir el seu benestar personal.

3.4. Consideracions finals

L'estudi del benestar personal vinculat amb la participació social, ha estat explorat per pocs autors de forma explícita. Una de les excepcions és Alkire, que des de la seva perspectiva, planteja la relació entre aquest dos constructes a través de la noció d'agència humana. L'autora assenyala que la participació social és un dels instruments per incrementar la potenciació (*empowerment*) de les persones, que és un valor central en l'agència humana. Aquesta capacitat d'agència configura una de les dimensions del benestar personal i integra elements centrals de diversos models i teories de benestar personal, vinculats a la tradició eudemònica, com l'autonomia. L'avaluació d'aquests conceptes serveix per mesurar la capacitat d'agència. Alkire (2005) assenyala que la relació entre benestar personal, agència humana, potenciació i participació social és unidireccional, en el sentit que una major participació social comporta més potenciació, i això incrementa la capacitat d'agència, la qual reverteix en un augment del benestar personal. En contrast, un elevat benestar personal no suposa necessàriament una elevada capacitat d'agència, ni un increment de la potenciació, ni de la participació social. Tot i que en aquesta tesi ens basem en aquest model teòric, considerem que la relació entre aquests conceptes no es dona de forma lineal, sinó que existeix una interinfluència entre ells.

La majoria d'autors que estudien el benestar personal i la participació social en l'adolescència, basen les seves investigacions en els processos de desenvolupament que es porten a terme en aquesta etapa vital. En la literatura científica es planteja el seu estudi en dues direccions diferents: Mentre que hi ha autors que emfasitzen que la participació social potencia el desenvolupament personal i social dels nois i noies, un altre grup d'autors, plantegen que determinats desenvolupaments afavoreixen la formació de capacitats participatives. Rajani (2001) assenyala l'integració d'aquestes dues perspectives, de manera que el procés de participació és com un cercle virtuós: quan més es participa, més competències s'adquireixen, i quantes més competències s'adquireixen més es potencien les possibilitats de participació.

Hi ha un reconeixement força consensuat entre la majoria d'autors sobre la importància de la participació social dels adolescents en l'àmbit escolar, tot i que exposen els seus arguments des

de diferents perspectives. En primer lloc, la participació social com a dret fonamental, tot i considerant-la el mitjà a partir del qual es construeix i s'avalua una democràcia. Per tant la participació, en aquest sentit, constitueix la pedra angular dels projectes educatius (Hart, 1992). En segon lloc, les institucions socials educatives, han d'educar a partir de pedagogies democràtiques, per tal que els adolescents siguin persones competents i creatives a partir de la participació responsable. Des d'aquesta perspectiva, la participació dels estudiants en la vida escolar, és un tema central que porta a la potenciació individual i col·lectiva (Simovska, 2004).

Després de revisar la literatura disponible sobre la participació social als centres educatius, i en particular en els dos espais objecte d'estudi d'aquesta tesi, el *Consell Escolar* i la *mediació entre iguals*, sembla que l'opinió majoritària va en la direcció que existeix una participació dels adolescents més formal que no pas real, sobre tot, en el primer d'aquests contextos. Una de les raons que apunten alguns autors, com a causa d'aquesta situació és la relació jeràrquica que s'estableix entre els adults i els adolescents de la comunitat educativa. La possibilitat de participar o no dels estudiants, i que aquesta experiència sigui enriquidora per a ells, vindrà determinat per l'actitud dels adults en les relacions que mantenen amb els adolescents (O'Malley, 2004).

La participació social està regulada normativament en el cas del consell Escolar i, a més, existeixen diferents programes per potenciar la participació social dels adolescents en alguns instituts, però, perquè la participació social real dels estudiants sigui possible, els adults de la comunitat educativa, hauran de canviar les seves representacions socials sobre l'adolescència i la seva actitud davant dels adolescents.

És necessari un canvi de paradigma que permeti que els nois i noies, en primer lloc, puguin participar en la vida quotidiana del centre educatiu i, en segon lloc, puguin establir relacions de confiança, respecte i suport, sobretot amb els professors, per poder portar a la pràctica experiències participatives reals, enriquidores i que influeixin de forma positiva en el seu benestar personal.

PART II. PART EMPÍRICA

CAPÍTOL 4.
INVESTIGACIÓ EMPÍRICA

Per presentar l'estratègia metodològica i els aspectes del disseny sobre els que es fonamenta la nostra investigació, aquest quart capítol l'hem estructurat en cinc apartats diferents.

En el primer d'ells, s'expliquen els antecedents i el plantejament general de la investigació. És a dir, es presenta el per què de la investigació, els elements contextuals que envolten l'estudi i les preguntes de recerca que van sorgir a l'inici de la investigació. També s'exposarà l'enfocament metodològic, tot presentant el disseny general de la recerca.

En el segon apartat es presenten els objectius que constitueixen un dels eixos vertebradors d'aquesta recerca.

En el tercer apartat explicarem el disseny de la primera fase de la recerca, la fase quantitativa. La informació recollida en aquest apartat es distribueix en dos blocs: a) en el primer, descriurem el *Mètode*, on trobarem la informació referent a les decisions preses en relació a la mostra, els instruments utilitzats per assolir els objectius d'aquesta fase i el procediment seguit per obtenir les dades; i b) en el segon, exposarem breument la descripció de l'anàlisi de les dades que s'ha efectuat.

En el quart apartat presentarem la informació de la segona fase de la recerca, la qualitativa, estructurada en tres blocs:

a) en el primer bloc de continguts, el *Mètode*, s'inicia amb una breu explicació del disseny de la segona fase, acompanyat per una gràfica explicativa, per tal d'oferir al lector una visió global del contingut d'aquest bloc. A continuació descriurem el procediment de selecció dels participants que han format part en l'estudi de cadascun dels contextos estudiats, el Consell Escolar i el Projecte de mediació entre Iguals. A continuació exposarem les diferents tècniques de recollida de dades que s'han emprat i el procediment que hem seguit, en cadascun del contextos explorats. Per finalitzar aquest apartat presentarem la fonamentació teòrica que orientarà l'anàlisi de la informació qualitativa recollida.

En el cinquè i últim apartat presentarem el procés d'articulació de les dades de les dues fases de la recerca: la triangulació i la complementació.

4.1. Antecedents i plantejament de la recerca

El plantejament d'aquesta tesi doctoral va ser fruit de la col·laboració de la doctoranda en diferents recerques que l'ERÍDIQV (Equip de Recerca en Infància, Adolescència, Drets dels Infants i la seva Qualitat de Vida) va portar a terme, i molt particularment en dues. En primer lloc, una investigació sobre *Experiencias europeas de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes* que es va dur a terme l'any 2007 per encàrrec del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS); i en segon lloc una recerca que es va iniciar el 2008 a partir d'una convocatòria competitiva del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) sobre *El bienestar psicológico y los valores aspirados en diferentes grupos de población*, entre ells el col·lectiu d'adolescents de dotze a setze anys, on es van explorar diferents components d'aquest constructe.

Arrel d'aquestes col·laboracions va néixer aquest projecte de tesi amb la idea d'aprofundir en la participació social dels adolescents, concretament en el context escolar, tot vinculant-la amb el seu benestar personal.

Com hem pogut veure en el marc teòric, no hi ha massa recerques que se centren en l'estudi d'aquesta relació. Per tant, un dels reptes més importants d'aquesta recerca és el fet d'aportar elements de reflexió pel coneixement científic sobre nous aspectes psicosocials al voltant de com influeix la participació social dels adolescents en l'àmbit educatiu en el seu benestar personal.

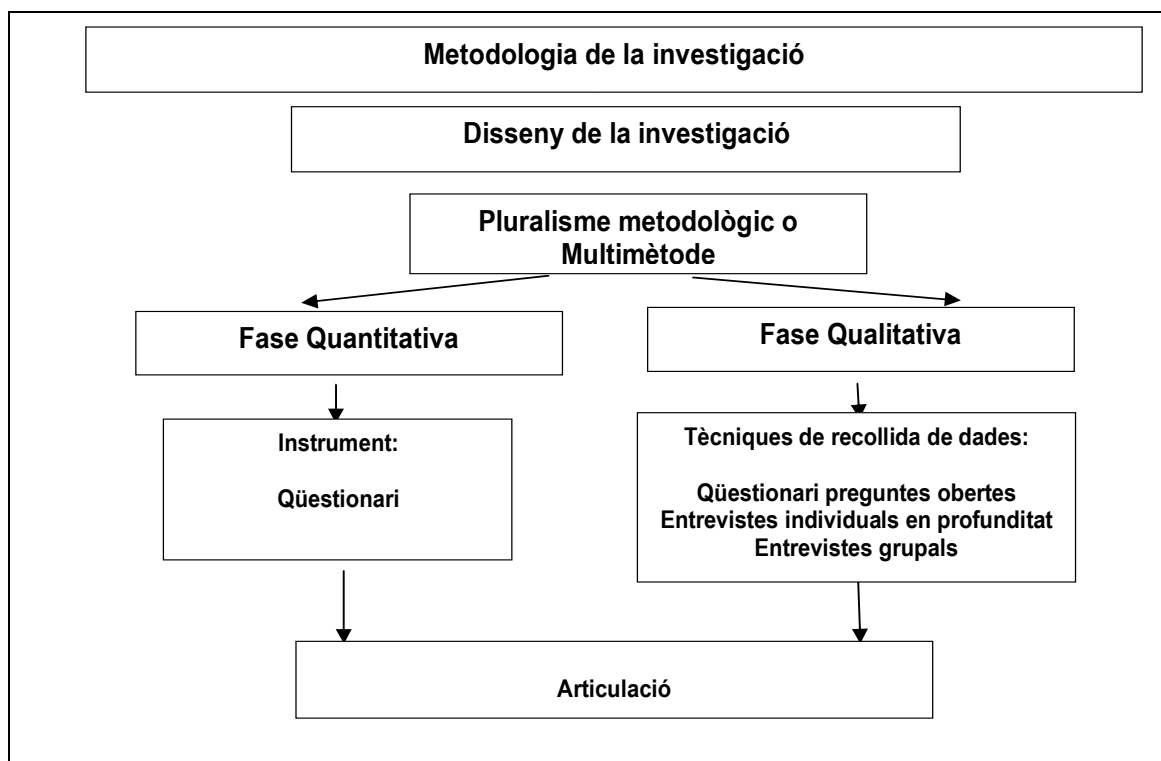
Les preguntes de recerca que van sorgir a l'inici, i que han servit de base per la formulació dels objectius generals i específics d'aquest treball (vegeu apartat 4.2), tenen a veure amb què entenen els adolescents per participació, com participen els nois i noies en el centre educatiu, com els agradaria participar als adolescents a l'institut, i si el fet de participar els ajuda a augmentar el seu benestar personal.

Tal com hem apuntat en el primer capítol, per estudiar la definició i les representacions socials dels fenòmens que envolten als adolescents, *amb* els adolescents, diferents autors, tals com Wilk (1999), recomanen utilitzar el pluralisme metodològic (Munné, 1986; Bericat, 1998; Beltrán, 1994 i 2000), per no perdre qualitat en la investigació i augmentar la comprensió dels aspectes subjectius de les experiències dels nois i noies (Camfield, Streuli *et al.*, 2009).

El disseny que hem elaborat per realitzar aquesta investigació i assolir els objectius plantejats se

situa en l'articulació de la metodologia quantitativa i qualitativa, per tal d'oferir una visió més enriquidora de la realitat objecte d'estudi (Vallés, 2003). El disseny de la nostra recerca planteja dues fases tal com es pot veure en el quadre explicatiu que hem elaborat (vegeu Quadre 6).

Quadre 6: Quadre explicatiu del disseny de la recerca



La primera fase, en la que s'utilitza la metodologia quantitativa, es defineix com una fase descriptiva que ens serveix per tenir una perspectiva quantitativa i global de la relació entre diferents elements de la participació social dels adolescents en l'àmbit escolar i el seu benestar personal. Ens permetrà una primera aproximació a l'estudi de la relació entre aquests dos constructes psicosocials. El mètode emprat és el d'enquesta que té com a principals avantatges: la seva gran flexibilitat que permet arribar a una gran diversitat d'individus i el fet que proporciona una quantitat important de dades (Fox, 1987; Ato i Vallejo, 2007) i constitueix una bona primera aproximació a un camp d'estudi, degut precisament a aquesta flexibilitat d'aplicació (D'Ancona, 1996).

En la segona fase s'utilitza la metodologia qualitativa, que ens permet analitzar la relació entre la participació social en l'àmbit escolar i el benestar personal des del punt de vista dels propis

adolescents i d'altres agents socials implicats. En paraules de Ruiz i Ispizua (1989), ens permetrà descriure, descodificar, traduir i sintetitzar el significats atribuïts pels actors particulars en situacions concretes.

En aquesta segona fase s'estudia la relació entre la participació social dels adolescents i el seu benestar personal en dos contextos d'un Institut d'Educació Secundària de la província de Girona i que són, per una banda, *el Consell Escolar*, i, per l'altra, *el projecte de mediació entre iguals*.

El primer, *el Consell Escolar*, és l'espai o òrgan institucionalitzat de participació dels estudiants en les decisions que es prenen en el centre docent, que es troba en tots els centres educatius de secundària, tot seguint la legislació actual sobre educació de l'estat espanyol, tal com hem assenyalat en el capítol 2 (vegeu apartat 2.3.3.1.).

El segon, *el projecte de mediació entre iguals*, és un servei que no es troba en tots els centres educatius, tot i que cada vegada existeixen més experiències relacionades amb el tema de la mediació entre iguals. Tot i així, la majoria d'aquestes pràctiques adopten un enfocament des de la resolució de conflictes i molt pocs, tal com hem vist en el segon capítol (apartat 2.3.4.2.), fan referència a la mediació entre iguals com a experiència de participació en l'àmbit escolar, per part dels adolescents.

En aquest treball, centrem l'estudi de la mediació entre iguals no des del punt de vista de la resolució de conflictes un cop aquests conflictes ja s'han produït, sinó des de la perspectiva de la promoció de la participació social, entesa aquesta participació com a dret, com a experiència personal positiva i com una pràctica educativa *per se*. En congruència, emmarquem aquesta recerca, de forma explícita, dins de la psicologia social positiva, com enfocament que s'interessa per l'estudi del benestar personal.

4.2. Objectius de la recerca

L'objectiu d'aquesta investigació és aprofundir en el coneixement de les implicacions psicosocials de la participació social dels adolescents en el context escolar, i de la seva relació amb el seu benestar personal.

El principal objectiu de la recollida de dades mitjançant qüestionaris és disposar de dades descriptives sobre el benestar personal dels adolescents i la participació dels estudiants en el context educatiu. A partir d'aquestes dades s'analitzarà com influeix la participació social dels adolescents a l'institut en diferents variables psicosocials relacionades amb el seu benestar personal.

En la segona fase de la recerca l'objectiu general consisteix en analitzar en profunditat els punts de vista i opinions sobre com es relacionen la participació social dels adolescents en l'àmbit escolar amb el seu benestar personal, des de la seva pròpia perspectiva i d'altres agents socials implicats en dos contextos d'un centre educatiu de la província de Girona: el Consell Escolar i el projecte de mediació entre iguals.

Objectius específics de la fase quantitativa. En la primera fase ens proposem explorar:

1. Les autoavaluacions que els adolescents fan sobre diferents constructes psicosocials relacionats amb el seu benestar personal.
2. El grau de coneixement per part dels estudiants del funcionament del Consell Escolar i dels seus representants en aquest òrgan.
3. La motivació o predisposició dels adolescents cap a la participació social, tant pel que fa a les oportunitats de participar a l'aula, com en el context del centre educatiu.
4. Les valoracions dels nois i noies sobre quines persones adultes són les referents en la participació social dels nois i noies a l'institut.
5. Les valoracions dels nois i noies en relació a les formes de participació que prefereixen: individual o amb el grup d'iguals.
6. La relació entre el benestar personal i el grau de participació dels alumnes de secundària.

Objectius específics de la fase qualitativa. En la segona fase ens proposem explorar:

7. Com defineixen els participants el benestar personal.
8. Les possibilitats de participació social al centre educatiu segons la perspectiva dels adolescents.

9. Les percepcions, avaluacions i valoracions sobre l'experiència de participació dels adolescents en el *Consell Escolar*, des de la seva pròpia perspectiva i la dels adults, tot vinculant-lo amb el seu benestar personal.
10. Les percepcions, avaluacions i valoracions sobre l'experiència de participació dels adolescents en el *projecte de mediació entre iguals*, des de la seva pròpia perspectiva i la dels adults, tot vinculant-lo amb el seu benestar personal.
11. Com els diferents participants, adolescents i adults, relacionen la participació social dels adolescents amb el seu benestar personal.

4.3. Fase I (Fase quantitativa)

4.3.1. Mètode

4.3.1.1. Mostra

Per tal de recollir les dades quantitatives s'ha dissenyat un mostreig per conglomerats d'un conjunt d'instituts d'educació secundària de la província de Girona, per considerar que un mostreig d'aquest tipus és el que ens donaria una visió general de la participació social dels adolescents, relacionat amb el seu benestar personal.

El mostreig per conglomerats té l'avantatge que permet obtenir una mostra gran de subjectes amb característiques relativament homogènies, la qual cosa permet analitzar posteriorment relacions entre variables.

No s'ha perseguit una representativitat de la mostra en relació a la mostra general, sinó un mostreig psicosocial.

La mostra està formada per 13 Instituts d'Educació Secundària localitzats en diferents comarques de la província de Girona: 3 d'ells són de la comarca del Gironès que representa el 23,1%, 3 instituts pertanyen a la comarca de La Selva (23,1%), 4 són de l'Alt Empordà (30,7%), 2 del Baix Empordà (15,4%) i 1 del Pla de l'Estany (7,7%), i amb titularitat i context territorial diferents, tal com es pot veure en el quadre següent (Quadre 7).

Quadre 7: Dades dels centres d'Educació Secundària Obligatòria de la mostra

Comarca	Centre Educació	Titularitat	Context territorial
Alt Empordà	IES 1	Públic	Urbà
	IES 2	Concertat	Urbà
	IES 3	Públic	Semi-urbà
	IES 4	Públic	Urbà
Baix Empordà	IES 5	Concertat	Semi-urbà
	IES 6	Públic	Urbà
Gironès	IES 7	Públic	Semi-urbà
	IES 8	Públic	Urbà
	IES 9	Públic	Semi-urbà
La Selva	IES 10	Públic	Semi-urbà
	IES 11	Públic	Urbà
	IES 12	Públic	Semi-urbà
Pla de l'Estany	IES 13	Públic	Semi-urbà

En cadascun dels centres de secundària que ha accedit a cooperar, els hem informat de la recerca a través del director/a o cap d'estudis. Un cop hem obtingut el permís de cada equip directiu, s'ha procedit a l'administració del qüestionari a cada grup.

En tots els instituts l'administració dels qüestionaris s'ha realitzat durant el curs acadèmic 2008-2009. No obstant això, en un d'ells i per problemes d'horaris, només ha estat possible administrar-los als estudiants de quart d'ESO, donat que era l'últim curs. La resta de cursos, és a dir, primer, segon i tercer d'ESO, s'han administrat a principis del mes d'octubre del curs 2009-2010. Per descriure la mostra i realitzar les anàlisis estadístiques, en lloc de considerar el curs que estan realitzant en l'actualitat, s'ha considerat els cursos que van realitzar l'any anterior, ja que són pocs mesos de diferència i es troben dins el mateix any natural, l'any 2009.

La mostra final està formada per 1605 nois i noies dels quatre cursos d'Educació Secundària Obligatòria, dels quals 771 són nois (48%) i 834 són noies (52%). La mitjana d'edat és de 13,84 anys. El 27,7% d'ells/es cursen 1r d'ESO, el 26,6% 2n d'ESO, el 28,0% 3r d'ESO i el 17,7% estudien l'últim curs de l'ESO.

Taula 4: Distribució de la mostra d'adolescents per edat i gènere

	12	13	14	15	16	TOTAL
Nois	153 (9,5%)	175 (10,9%)	189 (11,8%)	169 (10,5%)	85 (5,3%)	771 (48%)
Noies	142 (8,8%)	189 (11,8%)	233 (14,5%)	183 (11,4%)	87 (5,4%)	834 (52%)
TOTAL	295 (18,4%)	364 (22,7%)	422 (26,3%)	352 (21,9%)	172 (10,7%)	1605 (100%)

Pel que fa a les edats dels adolescents, hem agrupat els nois i noies d'11 anys amb els 12 i els de 17 anys amb els de 16, donat que en les edats dels extrems, és a dir, d'11 i 17 anys, hi havia pocs subjectes. Tot i això, a la taula anterior (Taula 4) podem observar que el percentatge de nois i noies de les edats extremes (12 i 16 anys) en aquesta mostra és menor que a les edats del mig (13, 14 i 15).

4.3.1.2. Instrument de la fase quantitativa: El qüestionari

L'instrument utilitzat per recollir les dades en aquesta primera fase és el qüestionari, que constitueix un dels més utilitzats per a l'obtenció d'informació en el camp de les Ciències Socials.

Es considera una tècnica de recollida d'informació que és fàcil d'administrar i proporciona respostes directes d'informació. González (1993) assenyala algunes avantatges importants, de les quals destaquem les següents: a) és un procediment relativament fàcil d'aplicar; b) la garantia de l'anonimat facilita la llibertat per respondre; c) el subjecte pot reflexionar la resposta, ja que no ha de contestar de forma immediata; i d) es pot obtenir molta informació d'una població nombrosa.

En aquesta investigació s'ha dissenyat un qüestionari per als nois i noies (vegeu Annex 1) que inclou diferents blocs de preguntes, a fi i efecte d'explorar els temes objecte d'estudi d'aquesta tesi.

La majoria d'aquestes qüestions es plantegen amb respostes dicotòmiques amb opcions "sí" o "no", i d'altres preguntes amb tres opcions de resposta "sí", "no" i "una mica".

Per a l'estudi del benestar personal dels adolescents, s'han utilitzat diverses escales de diferents

autors. Són les que tot seguit es detallen:

- ✓ *Índex de Benestar Personal (PWI)* (Cummins, 1998; Cummins et al. 2003)
- ✓ *Llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida* (Casas et al., 2007)
- ✓ *Ítem únic de satisfacció global amb la vida considerada globalment*
- ✓ *Escala de llibertat d'elecció i control* (Javaloy, 2008)
- ✓ *Suport social percebut* (Vaux et al., 1986)
- ✓ *Escala de Benestar Subjectiu (Satisfaction With Life Scale, SWLS)* (Diener et al., 1985)
- ✓ *Escala Multidimensional d'Autoconcepte AF5* de García i Musitu (1999)

Índex de Benestar Personal (PWI) (Cummins, 1998; Cummins et al., 2003)

El PWI s'obté mitjançant la suma de set ítems referents als àmbits de satisfacció amb la vida següents: amb la salut, amb el nivell de vida, amb els assoliments de la vida, amb la pròpia seguretat, amb els grups de gent als quals pertany, amb la seguretat pel futur i amb les relacions amb els altres. Totes aquestes variables s'avaluen amb una escala de 10 punts, on el valor 0 significa "Totalment insatisfet/a" i 10 "Totalment satisfet/a".

La redacció original dels ítems del PWI, la seva traducció al català i la retrotracció a l'anglès es poden consultar a Casas, Coenders, Cummins, González, Figuer i Malo (2008).

Llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida de Casas et al. (2007)

És una escala de 20 ítems que explora la satisfacció amb diferents àmbits de la vida que es basa en el llistat realitzat per Casas et al. l'any 2004. Aquests àmbits són: la satisfacció amb l'espiritualitat, amb els assoliments en els estudis, amb les coses que has après, amb les relacions amb els companys/es de curs, amb les relacions amb els professors/es, amb el centre on estudies, amb la vida sentimental, amb com t'entens amb el pare, amb com t'entens amb la mare, amb l'ús del temps, amb la diversió, amb la preparació per al futur, amb les relacions familiars, amb les relacions amb els amics/gues, amb l'exercici físic que realitzes, amb el cos, amb la vida d'estudiant, amb l'ús del temps lliure, amb la religió i amb tu mateix/a.

Ítem únic de satisfacció global amb la vida

S'inclou un ítem per explorar la satisfacció global amb la vida. Aquest ítem està avaluat mitjançant una escala de puntuacions que oscil·len entre el 0 i el 10, on el valor 0 significa "Totalment insatisfet/a" i 10 "Totalment satisfet/a".

Llibertat d'elecció i control (Javaloy (2008))

S'explora la sensació de llibertat d'elecció i control que posseeixen sobre les seves vides. Les respostes són mesurades amb una escala d'11 punts, on 0 significa "Gens" i 10 "Molt".

Escala de Suport Social Percebut (Social Support Appraisals, SSA de Vaux et al., 1986).

Aquesta escala s'aplica per mesurar el suport social que perceben rebre de la seva família i amics o amigues. Aquesta escala consta de 23 ítems que exploren la percepció que tenen els nois i noies del suport social que reben de la seva família, dels seus amics i dels altres en general. A efectes del qüestionari utilitzat en aquest estudi se'ls va presentar únicament 14 ítems referents a família i amics:

(a) Dimensió familiar: La meva família es preocupa molt per mi; La meva família em té en alta estima; Sóc realment admirat/da per la meva família; La meva família em té molt d'afecte ("cariño"); Els membres de la meva família confien en mi; La meva família em respecta realment; No me sento unit/da als membres de la meva família.

(b) Dimensió dels amics/gues: Els meus amics em respecten; Puc confiar en els meus amics; Els meus amics no es preocupen pel meu benestar; Sento forts vincles amb els meus amics; Els meus amics es preocupen per mi; Els meus amics i jo som molt importants els uns pels altres; Els meus amics i jo hem fet molt els uns pels altres.

La puntuació oscil·la entre 0 i 10, corresponent 0 a la resposta "Totalment en desacord" i 10 a "Totalment d'acord".

Escala de Benestar Subjectiu (SWLS) (Diener et al., 1985)

S'inclouen els 5 ítems d'aquesta escala, que exploren aspectes relacionats amb el benestar personal. Els ítems són els següents: (1) La meva vida, en gairebé tot, es correspon amb allò al que aspiro; (2) Les condicions en què visc són bones; (3) Estic satisfet o satisfeta amb la meva vida; (4) Fins a ara, he aconseguit coses que eren importants per a mi; i (5) Si tornés a néixer, canviaria bastants coses en la meva vida. Totes aquestes variables s'avaluen amb una escala de 10 punts, on el valor 0 significa "No, de cap manera" i 10 "Sí, totalment".

Escala Multidimensional d'Autoconcepte AF5 (García i Musitu, 1999)

Tot i que l'escala original explora l'autoconcepte en cinc dimensions (dimensió acadèmica, familiar, físic, social i emocional), en el nostre qüestionari incloem els 24 ítems per avaluar l'autoconcepte en les quatre dimensions més relacionades amb els objectius d'aquesta tesi. Són les següents:

- (a) Dimensió acadèmica. Figuren els següents ítems: Sóc un o una bon/a estudiant; Els meus professors/es em consideren un bon treballador/a; Treballo molt a classe; Faig bé els treballs de l'institut; Els meus professors/es m'aprecien; Els meus professors/es em consideren intel·ligent.
- (b) Dimensió Familiar: Em sento estimat o estimada pels meus pares; Els meus pares em donen confiança; Em sento feliç a casa; La meva família m'ajudaria davant qualsevol tipus de problemes; Sóc molt criticat o criticada a casa; La meva família està decebuda de mi.
- (c) Dimensió Físic/Esport: M'agrada com sóc físicament; Sóc bo o bona fent esport; Sóc una persona atractiva; Em busquen per fer activitats esportives; Tinc cura del meu físic; Em considero elegant.
- (d) Dimensió Social: Faig fàcilment amics/gues; M'és difícil per a mi fer amics/gues; Sóc una persona amigable; Tinc molts amics o amigues; Els meus amics/gues m'aprecien; Em costa parlar amb desconeguts/des.

Totes aquestes variables s'avaluen amb una escala d'onze punts, on el valor 0 significa "Mai" i 10 "Sempre".

Respecte de la *participació social dels adolescents* en l'àmbit educatiu, s'han introduït diversos ítems per explorar aquesta temàtica. Són els següents:

Coneixement del Consell Escolar
Ítem 1: Saps com funcionen els consells escolars?
Ítem 2: Saps qui són els teus representants al consell escolar?
Motivació per la participació social
Ítem 3: Hi ha temes que et sembla que els nois/es del teu curs seria bo que poguéssiu donar la vostra opinió als professors després de parlar-ne entre vosaltres?
Ítem 4: Hi ha temes que podríeu fer alguna proposta de millora per a què l'institut funcionés millor?
Ítem 5: T'agradaria poder decidir més coses del funcionament del teu institut?
Ítem 6: T'agradaria poder decidir més coses del funcionament de la teva classe?
Ítem 7: Penses que hi hauria molts nois/es de la teva classe a qui també els agradaria decidir més coses del funcionament de la classe?
Adults referents per a la participació social
Ítem 8: A qui et sembla que caldria fer propostes per millorar coses a l'institut o a la teva classe? Al Director
Ítem 9: A qui et sembla que caldria fer propostes per millorar coses a l'institut o a la teva classe? A l'Associació de Pares i Mares (AMPA)
Ítem 10: A qui et sembla que caldria fer propostes per millorar coses a l'institut o a la teva classe? Al cap d'estudis
Ítem 11: A qui et sembla que caldria fer propostes per millorar coses a l'institut o a la teva classe? Al professor/a
Participació social individual o amb el grup d'iguals
Ítem 12: Si el director us convidés a enviar-li suggeriments per millorar algun aspecte de l'institut, li escriuries: Tu mateix/a
Ítem 13: Si el director us convidés a enviar-li suggeriments per millorar algun aspecte de l'institut, li escriuries: Conjuntament amb alguns companys/es
Ítem 14: Si el director us convidés a enviar-li suggeriments per millorar algun aspecte de l'institut, li escriuries: Intentaries posar-vos d'acord tots els de la classe en una mateixa proposta

4.3.1.3. Procediment

S'ha administrat el qüestionari als estudiants de l'ESO de forma grupal en la majoria dels casos en la seva aula habitual. En algunes ocasions en les quals per motius organitzatius calia agrupar més d'un grup-classe els adolescents es traslladaven a una sala més àmplia (sala d'actes o biblioteca del centre).

La passació del qüestionari s'ha realitzat durant les hores de tutories setmanals que té cada grup classe. Per tant, en la sessió d'administració hi han estat presents el tutor o tutora del grup i dues investigadores. Cadascuna de les sessions s'ha iniciat donant informació general dels objectius de la investigació, així com de la confidencialitat de les seves respostes. Seguidament s'ha explicat la forma de complimentar el qüestionari. La durada aproximada de les sessions d'administració ha oscil·lat entre 45 minuts pels nois i noies dels darrers cursos de l'ESO i una hora pels dels primers cursos de l'ESO.

4.3.2. Anàlisi de dades

Per analitzar les respostes recollides en aquesta primera fase de la investigació, s'ha confeccionat una base de dades amb el paquet estadístic SPSS 15.0. Un cop les dades han estat introduïdes i depurada la base de dades, s'ha iniciat l'anàlisi.

L'anàlisi de dades que hem portat a terme comprèn un estudi descriptiu bàsic pel conjunt de dades estudiades, que s'ha realitzat des d'un enfocament univariat o bivariat en funció de la naturalesa de cada variable o de la comparació entre variables. A partir de l'anàlisi univariada hem descrit els aspectes rellevants de les dades, mentre que l'anàlisi bivariada ens ha servit per fer comparacions i cercar relacions entre variables. També s'han dut a terme anàlisis comparatives orientades a la detecció de diferències intergrups, concretament entre els diferents cursos de l'ESO.

4.4. Fase II: Fase qualitativa

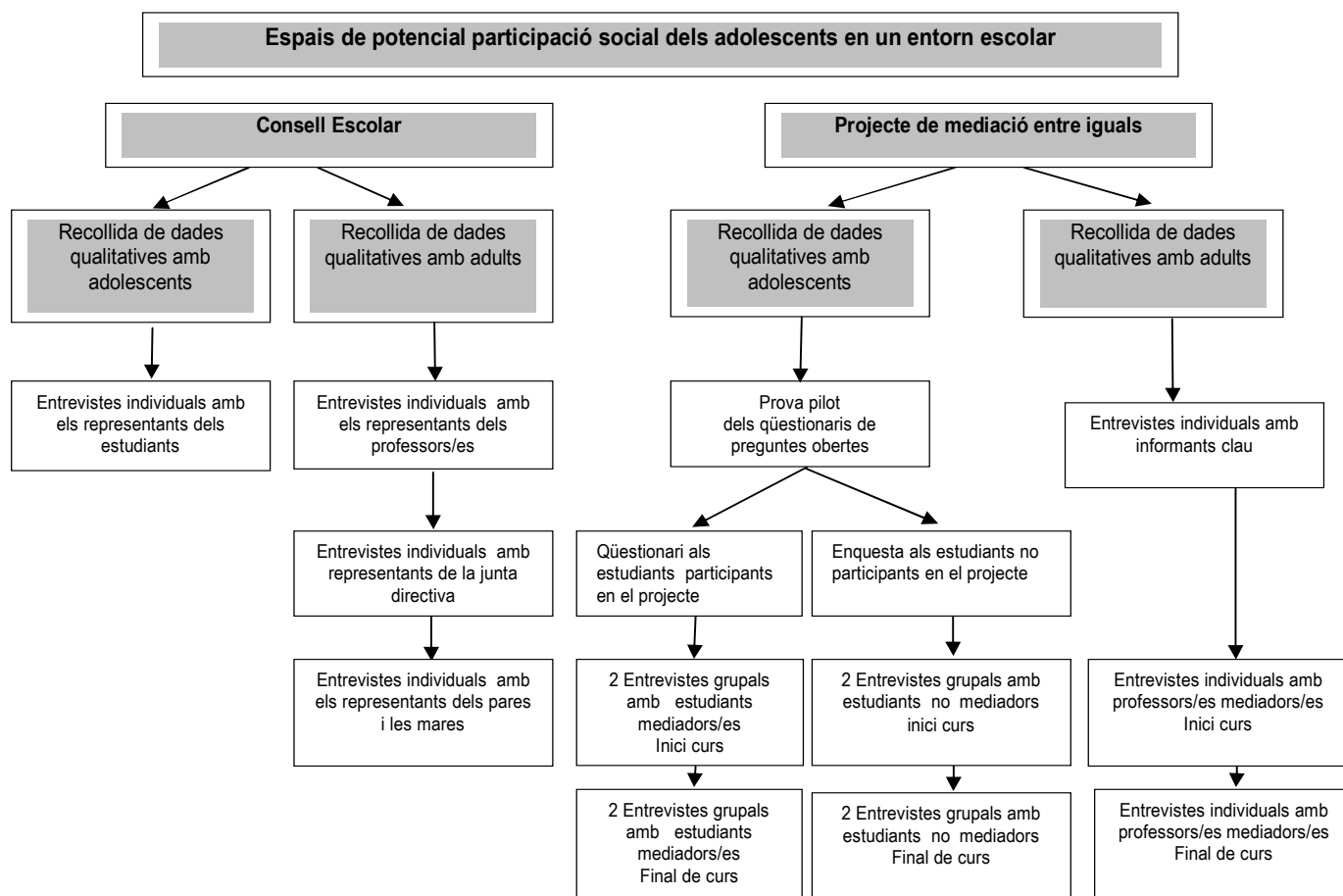
4.4.1. Mètode

Des del punt de vista procedimental, en aquesta segona fase qualitativa hem seguit diferents estratègies segons es tracti d'un o altra context participatiu explorat, el *Consell Escolar* o el *Projecte de mediació entre iguals*.

La complexitat del disseny d'aquesta segona fase de l'estudi i l'objectiu de situar al lector en cadascuna de les etapes de la investigació, ens ha portat a elaborar un quadre explicatiu, on queden reflectits els participants que han col·laborat en l'estudi dels dos contextos explorats i el procediment que hem seguit amb aquesta finalitat (vegeu Quadre 7). En els diferents blocs o seccions que configuren aquest subapartat, anirem explicant de forma detallada la informació

que es presenta en aquest quadre explicatiu.

Quadre 8: Disseny de la II fase qualitativa de la recerca



4.4.1.1. Participants

Els participants en l'estudi del **Consell Escolar** han estat diferents agents socials del centre d'ESO. Per una banda, hem volgut recollir les percepcions i avaluacions dels estudiants representants en el Consell Escolar i, per l'altra, les dels adults membres del Consell Escolar. Amb aquest propòsit hem recollit els punts de vista dels representants en el Consell Escolar de diferents col·lectius: dos estudiants d'ESO, dues professores, un membre de l'equip directiu i tres progenitors, tal com es pot veure en la taula següent (Taula 5).

Taula 5: Participants en l'estudi del Consell Escolar

Nom del context de participació social	Col·lectiu	Participants	Nombre de participants
Consell Escolar	Adolescents	Representants dels estudiants	2
	Adults	Representant de l'equip directiu	1
		Representants del professorat	2
		Representants de progenitors	3

Per a l'estudi del **Projecte de mediació entre iguals** també hem recollit les percepcions i avaluacions tant dels adolescents com les dels adults del centre d'ESO.

Pel que fa al primer dels col·lectius, els adolescents, han participat les estudiants que es troben implicats en aquest projecte i que cursen, en el moment del treball de camp, segon i tercer d'ESO. També hem recollit les opinions d'aquells adolescents que es troben en els mateixos cursos (segon i tercer d'ESO) però que no estan implicats directament en el projecte.

Per altra banda, també hem recollit els punts de vista dels adults que estan vinculats amb el projecte de mediació, que són en primer lloc, les psicopedagogues, tant la que va engegar el projecte de mediació entre iguals (psicopedagoga del centre fins al 2007-2008), com la que ha exercit el càrrec durant l'any acadèmic 2008-2009; i en segon lloc, els professors/es mediadors/es. A continuació presentem una taula on es detallen els participants en l'estudi del *Projecte de mediació entre iguals* (Taula 6).

Taula 6: Participants en l'estudi del Projecte de mediació entre iguals

Context de participació social	Col·lectiu	Participants	Nombre de participants
Projecte de mediació entre iguals	Adolescents	Estudiants mediadors/es	12 noies mediadores
		Estudiants no mediadors/es	129 nois i noies (de 2n. i 3r. d'ESO) no mediadors
	Adults	Professors/es mediadors/es	2 professores mediadores
		Informants clau	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicopedagoga del centre fins el curs acadèmic 2007-2008. ▪ Psicopedagoga del centre durant el curs acadèmic 2008-2009

4.4.1.2. Tècniques de recollida de dades de la fase qualitativa

Les tècniques de recollida de dades emprades en aquesta fase han estat diverses, donat que s'ha recollit informació de col·lectius que difereixen entre ells per la informació de què disposen, pel nombre de persones que en formen part i per la seva visió de les temàtiques analitzades. Les tècniques que hem utilitzat són: les entrevistes individuals, els qüestionaris de preguntes obertes, les entrevistes grupals i les entrevistes informals.

4.4.1.2.1. Entrevistes individuals

L'entrevista individual implica un procés de comunicació en el transcurs del qual ambdós actors, entrevistador/a i entrevistat/da, poden influir-se mútuament, tant de forma conscient com inconscient (Ruiz i Ispizua, 1989). Segons Taylor i Bogdan (1984), l'entrevista en profunditat es pot definir com trobades reiterades, cara a cara, entre l'investigador i els informants, que van dirigides cap a la comprensió de les perspectives que tenen respecte de les seves vides, experiències o situacions.

Garay *et al.* (2002) defineixen l'entrevista individual com una conversa entre investigador i informant per obtenir les opinions, coneixements, judicis i experiències mitjançant la interacció en un context de relativa formalitat, tot i que s'incentiva el diàleg fluït i espontani.

En l'entrevista es convida a l'entrevistat/da a la reflexió personal, a l'exploració en profunditat del seu propi "jo social" (Ruiz i Ispizua, 1989), la qual cosa comporta la comprensió del món interior

de l'entrevistat/da, a partir del relat, narrat per la mateixa persona.

En l'entrevista individual es concep a la persona com a subjecte que construeix sentits i significats de la realitat. Cada persona entén, interpreta i manega la realitat a través d'un marc complex de creences i valors, desenvolupat per categoritzar, explicar i predir els successos del món. Així, per entendre perquè les persones actuen com actuen, s'ha de comprendre no només el sentit compartit, sinó el sentit únic que cada persona dóna als seus actes.

La modalitat d'entrevista utilitzada en aquesta investigació ha estat la semiestructurada que consisteix en el plantejament successiu, no de preguntes, sinó de directrius temàtiques derivades tant dels objectius de la recerca com de l'evolució pròpia de l'entrevista (Garay *et al.*, 2002).

Abans de la realització de les entrevistes es necessari generar un guió que reculli els principals temes de la investigació i faciliti la interacció amb la persona entrevistada. Les pautes pel guió no impliquen que la conversa s'ajusti exactament a aquest esquema, en relació a les formulacions concretes i el seu ordre, sinó que constitueix una orientació sobre àrees temàtiques delimitades a partir dels objectius i/o hipòtesis de la investigació (Finkel, Parra, i Baer, 2008).

Es planteja l'entrevista en profunditat de forma no directiva, en el sentit que el seguiment del guió no implica rigidesa, ni pel que fa al contingut, ni a la forma de desenvolupar la conversa-entrevista (ritme, ordre, formulació), ja que això suposaria que es coneix a priori el significat i la jerarquia dels valors que tenen els/les entrevistats/des (Ruiz i Ispizua, 1989). Contràriament, les preguntes que es plantegen a priori s'adapten al fil discursiu del mateix acte d'entrevista i tracten d'ajustar-se al nivell lingüístic de la persona entrevistada (Ruiz Olabuénaga, 1996; dins Lurbe, 2005).

S'han utilitzat entrevistes individuals tant per estudiar el context del Consell Escolar, com del projecte de mediació entre iguals. Hem optat per les entrevistes individuals perquè hem volgut explorar en profunditat les percepcions i avaluacions de diferents col·lectius per separat, i el nombre reduït de persones que el componen fa més convenient la utilització de l'entrevista que la d'una tècnica grupal.

a) En l'estudi del *Consell Escolar* s'ha utilitzat de forma exclusiva l'entrevista individual semi-

estructurada com a tècnica de recollida d'informació. S'han entrevistat a persones representants de quatre grups implicats en aquest context: els representants dels estudiants (vegeu Annex 2), representants de l'equip directiu (vegeu Annex 3), representats del personal docent (vegeu Annex 4) i representants dels progenitors (vegeu Annex 5).

Per a cadascun d'aquests col·lectius s'ha elaborat un guió d'entrevista on s'hi troba un bloc de preguntes iguals per a tots ells, com són les referents al *Funcionament del Consell Escolar*, la *Valoració de la seva experiència com a membre del Consell Escolar*, la *participació dels adolescents en el Consell Escolar* i, finalment, *La participació social relacionada amb el benestar personal*. S'hi ha afegit un altre bloc de preguntes més específiques per a cadascun dels agents socials, com *Funcions dels representants en el Consell Escolar per al seu col·lectiu*, com *Recollir informació del col·lectiu per exposar al Consell Escolar* i com *Retornar informació del Consell Escolar a cadascun del grups*.

b) En l'estudi del *projecte de mediació entre iguals* s'han realitzat entrevistes a informants clau i a les professores mediadores.

Pel que fa al primer dels col·lectius, els **informants claus**, són persones que bé pel seu càrrec, bé per la seva implicació directa en el projecte, disposen d'informació important per a l'estudi d'aquest context participatiu. Concretament, s'han realitzat entrevistes individuals en profunditat a la psicopedagoga del centre fins el curs acadèmic 2007-2008 i a la psicopedagoga que ha exercit durant el 2008-2009.

S'han elaborat dos guions diferenciats per a cadascuna de les informants clau. El guió de l'entrevista individual per la psicopedagoga del centre fins el curs acadèmic 2007-2008 (vegeu Annex 6) conté bàsicament preguntes adreçades a recollir informació sobre els antecedents del projecte de mediació entre iguals, concretament els objectius i disseny inicials del projecte, el grau de satisfacció de les persones implicades i els resultats esperats i no esperats.

Pel que fa al guió de l'entrevista realitzada a la psicopedagoga que va tenir el càrrec durant el 2008-2009 (vegeu Annex 7), hem introduït preguntes en relació al projecte de mediació entre iguals en el context de l'institut; el grup de mediació; el projecte de mediació en el futur i participació i benestar. També hi ha preguntes adreçades a obtenir informació sobre les funcions del seu càrrec en relació al projecte de mediació entre iguals.

L'altre col·lectiu amb qui hem realitzat entrevistes individuals és el **professorat que realitza mediacions**. Concretament, són dues professores les que porten a terme les mediacions entre els estudiants que ho demanen. Amb cadascuna d'elles s'han realitzat dues entrevistes: una en els primers mesos del curs escolar i l'altra a finals de curs.

El guió de l'entrevista individual semi-estructurada que s'ha dut a terme els mesos inicials de curs (vegeu Annex 8) ha estat format per una sèrie de preguntes comuns amb l'entrevista per la psicopedagoga que va tenir el càrrec durant el 2008-2009, per poder equiparar les respostes i comparar les coincidències i discrepàncies de les seves percepcions i avaluacions sobre el projecte de mediació entre iguals. Alguns exemples són els següents: definició, objectius i valoració del projecte de mediació; implicacions de la participació dels adolescents en el projecte i canvis per potenciar la seva participació; expectatives futures del projecte i fases d'implementació futures.

El guió de la segona entrevista individual realitzada a final de curs a les professores mediadores (vegeu Annex 9), s'ha elaborat en base a la valoració dels professors/es mediadors/es sobre el que ha significat la posada en marxa del projecte de mediació entre iguals, tant a nivell d'institut, a nivell de les adolescents mediadores, com a nivell personal. També s'ha preguntat la valoració de la participació de les estudiants en el projecte i la potenciació de la participació dels adolescents en altres contextos dins l'institut.

Tal i com aconsellen Ruiz i Ispizua (1989) el guió de les diferents entrevistes realitzades s'ha considerat com un punt de partida a fi d'assegurar que s'obtenia el mateix nivell d'informació de tots els agents socials entrevistats, però això no ha impedit que s'ampliés la temàtica a mesura que les entrevistes avançaven per tal d'aprofundir en les percepcions i opinions de les persones entrevistades.

4.4.1.2.2. *Qüestionaris de preguntes obertes*

El qüestionari de preguntes obertes o de lliure resposta, consisteix en deixar als participants total llibertat per expressar-se, tant pel que fa a la forma com en l'amplitud de la resposta (Casas-Anguita *et al.*, 2003).

Segons Cadoche *et al.* (1998) les preguntes obertes poden ser classificades d'acord amb el seu contingut:

- a) preguntes d'identificació com l'edat, el sexe, la professió, la nacionalitat, etc.;
- b) preguntes de fet: referides a esdeveniments concrets;
- c) preguntes d'acció, són les referides a activitats realitzades pels enquestats;
- d) preguntes d'informació, són les que es realitzen per saber els coneixements dels enquestats;
- e) preguntes d'intenció, per conèixer la intenció dels enquestats; i
- f) les preguntes d'opinió, per conèixer l'opinió dels enquestats sobre un tema determinat.

Entre les principals avantatges d'aquesta tècnica de recollida de dades destaquem les següents (Casas-Anguita *et al.*, 2003): a) la de proporcionar una important riquesa de respostes; i b) la poca influència que s'exerceix sobre els participants en la recerca.

Contràriament, una de les desavantatges d'aquesta tècnica és que l'homogeneïtat i la tabulació de les respostes és un procés llarg i complex (Casas-Anguita *et al.*, 2003). El tractament de les dades i la codificació de la informació extreta de les preguntes obertes es farà seguint l'anàlisi del contingut, que es basa en el procés de categorització. Aquest procés, que explicarem de forma més detallada en el subapartat 4.4.3. d'aquest mateix capítol, consisteix en estudiar el total de respostes obertes obtingudes i classificar-les en categories.

Segons Bardin (2002) l'anàlisi de les respostes obertes d'un qüestionari comença amb la seva classificació. Seguint aquesta mateixa autora, el procediment de classificació de les respostes donades pels participants es pot fer de les dues maneres següents:

- D'allò més general a allò més particular: primer es determinen els epígrafs de classificació; després, s'intenta col·locar tots els fragments del text.
- D'allò més particular a allò més general: es parteix d'elements particulars que es van agrupant progressivament per afinitat d'elements pròxims i no es dona un nom a la categoria fins al final del procediment.

La utilització del qüestionari de preguntes obertes està especialment indicat en estudis de caràcter exploratori, quan es desconeix el nivell d'informació que tenen els enquestats (Casas-

Anguita *et al.*, 2003) i en les fases inicials d'un estudi (Álvarez, 2003).

La utilització del qüestionari de preguntes obertes en la segona fase de la nostra recerca i, concretament, en l'estudi del *projecte de mediació entre iguals*, persegueix un doble objectiu. Per una banda, conèixer el grau d'informació de què disposen els estudiants sobre el projecte de mediació i, per l'altra, obtenir informació sobre l'opinió i expectatives que tenen els enquestats sobre aquest mateix context, tant d'aquells estudiants implicats directament en el projecte, com d'aquells adolescents que estudien en el mateix curs, però que no hi estan implicats.

S'han dissenyat dos qüestionaris de preguntes obertes: el primer per als estudiants que formen part del grup de mediació (vegeu Annex 10) i el segon per aquells adolescents que estudien al mateix curs, però que no estan implicats directament en el projecte (vegeu Annex 11). Tot i que hi ha preguntes comunes per als dos col·lectius per poder comparar les respostes, algunes d'elles són específiques per al grup d'adolescents mediadors/es.

Per al primer dels grups, les estudiants mediadores, i seguint a Cadoche *et al.* (1998), s'ha elaborat un qüestionari de lliure resposta amb diferents tipus de preguntes:

- preguntes de fet, com és el cas de *Per què creus que a partir de l'any passat els alumnes poden fer de mediadors?*;
- preguntes d'acció, com per exemple *Segons tu en què va consistir el curs de formació que vas fer l'any passat sobre mediació?*;
- preguntes d'informació, com *De qui va sortir la idea de que fossin uns alumnes qui fessin la mediació?*;
- preguntes d'intenció, com per exemple *Com creus que podeu tirar endavant aquest projecte?*; i, per últim,
- preguntes d'opinió, com *Què en penses del fet que sigueu vosaltres mateixos els que feu la mediació?*.

Per al grup d'estudiants que no estan directament implicats en el projecte de mediació entre iguals, la tipologia de preguntes ha estat la següent:

- preguntes de fet, com és el cas de *Per què creus que a partir de l'any passat els alumnes poden fer de mediadors?*;

- preguntes d'informació, com *De qui va sortir la idea de que fossin uns alumnes qui fessin la mediació?*;
- preguntes d'intenció, com per exemple *Creus que els alumnes que no us vau apuntar en el projecte podeu ajudar d'alguna manera als mediadors a millorar-lo? Com?*; i, per últim,
- preguntes d'opinió, com *Creus que els alumnes que s'han apuntat a fer de mediadors aconseguiran que el projecte funcioni bé? Per què?*

4.4.1.2.3. Entrevistes grupals semiestructurades

Alguns autors (Callejo, 2001; Domínguez i Davila, 2008) comenten que la denominació de les pràctiques grupals o formats grupals constitueix actualment un problema acadèmic. En la literatura científica es pot observar que s'empren els termes de *grups de discussió*, *grup focal* i *entrevista grupal*, de forma indistinta i poc diferenciada.

Alguns autors com Garay *et al.* (2002) i Domínguez i Davila (2008) intenten diferenciar aquests conceptes. Per Garay *et al.* (2002) el *grup focal* s'utilitza quan es vol emfasitzar el caràcter focalitzat en un tòpic específic d'una entrevista realitzada en un context grupal; el *grup de discussió* s'empra quan la dinàmica grupal vol reproduir un context social específic. I, per últim, *l'entrevista grupal* pretén crear una situació d'interrogació desenvolupada en un context de dinàmica grupal que pretén emular una conversa quotidiana.

Domínguez i Davila (2008) presenten en una taula les diferències entre aquestes tècniques grupals, amb els autors més representatius de cadascuna d'elles (taula 7).

Taula 7: Formats grupals i formes de discussió

Formats grupals	Entrevista en grup	Grup focal	Grup de discussió
Formes de discussió	No hi ha discussió, sinó exposició de les respostes dels participants	Debat (Discussió tant organitzada com dirigida des d'experiències particulars)	Conversa (Discussió en un tracte mutu que comporta una construcció conjunta de sentit)
Autors més representatius	Merton, Fiske i Kendall (1990)	Krueger (1994; Greebaum (1998)	Ibáñez (1986); Ortí, (1990; 1993).

(Font: Domínguez i Davila, 2008)

Les entrevistes grupals o *entrevistes de grup* tenen una dinàmica similar a les entrevistes individuals, amb la diferència que en les primeres s'aprofita la dinàmica grupal que se genera en la relació per fer emergir els processos de construcció conjunta mitjançant estratègies de confrontació, oposició i divergència (Garay *et al.*, 2002).

En les entrevistes grupals, segons López i Scandroglio (2007), la interacció entre els investigadors/es i els membres del grup estimula l'expressió de les percepcions i conductes que les persones, pel fet de ser membres de un grup, assumeixen per a obtenir distintivitat social. D'aquesta forma, l'entrevista grupal és una tècnica orientada a explorar específicament la forma en què el grup estructura, de cara a l'exterior, els elements que defineixen la seva identitat i subcultura i les dinàmiques d'interacció intra i intergrups.

Aquest mateix autors comenten que les entrevistes grupals presenten un vincle molt directe amb la intervenció, pel fet que permet conèixer els grups en un determinat conjunt social, entrar en contacte amb ells, detectar directament o indirectament els seus problemes o necessitats concretes, potenciar les seves dinàmiques i la integració o participació amb la resta d'agrupacions del conjunt social.

L'entrevista grupal realitzada amb infants i adolescents, constitueix una valuosa eina metodològica que ens ajuda a millorar el coneixement de la realitat social de la infància i adolescència (Rodríguez, 2006). Aquest mateix autor assenyala que l'entrevista grupal realitzada amb adolescents ajuda a descobrir com construeixen un espai social i la seva interpretació, tot captant el treball subjectiu d'explicació i categorització del món social que realitzen. Tal com hem vist en el capítol 1 (vegeu apartat 1.3.2.2.2.) els interessos i prioritats dels adolescents poden diferenciar-se, fins i tot ser contraris als dels adults (Woodhead i Faulkner, 2008; Rodríguez 2006).

Les raons que apunta Rodríguez (2006) per considerar apropiada l'entrevista grupal com a tècnica d'investigació dels processos d'interpretació del món social que tenen lloc durant la infància i adolescència són diverses. Entre elles destaquem:

- Permet el treball amb grups preexistents, que són grups que no s'han format exclusivament per a la pràctica investigadora (grup de classe, d'activitats extraescolars,

etc.). A partir d'aquest grups, extraïem una petita mostra, entre sis i vuit nens/es o adolescents.

- Al proposar preguntes a un grup evitem la unidireccionalitat en la comunicació. El que es pretén és que el grup treballi per aconseguir produir una resposta a les qüestions plantejades pel moderador/a.
- Els grups han estat escollits a partir d'altres grups més grans preexistents, per la qual cosa molts infants i/o adolescents no se senten com si formessin part d'un grup d'estrany. Per altra banda, l'entrevista de grup inclou tant individus que tenen poc contacte social previ com fragments de grups d'iguals preexistents. La conformació del grup a entrevistar simulant la dinàmica discursiva d'un grup d'iguals facilita que aflorin continguts normalment ocults a la mirada dels adults.
- El grup permet el desenvolupament d'una dinàmica especialment útil per comprendre el procés d'interiorització i interpretació del món institucional de la societat en el nen/a i/o adolescent.

La manera en que el grup s'enfronta a les qüestions plantejades per l'investigador/a, els conflictes que sorgeixen en el grup a l'hora de trobar una resposta, el sentit i significat de les respostes o el repartiment del lideratge en el grup en la producció del discurs infantil són alguns dels aspectes rellevants que sorgeixen d'aquesta dinàmica i enriqueixen l'anàlisi. No obstant això, tal com assenyalen autors tals com Garfinkel (1967) des de l'etnometodologia, Cicourel (1968) des de la sociologia cognitiva i, posteriorment, Guber (2001) en l'àmbit de l'etnografia, es planteja la necessitat metodològica d'incorporar la noció de context i de considerar els entorns immediats de la interacció social, de manera que *els fenòmens socials són constitutivament inseparables dels entorns d'interacció en els que es produeixen* (Díaz, 2000: 10). Des del punt de vista de Cicourel (1968) una de les problemàtiques en l'objectivació de l'estudi de les interaccions socials són els contextos situacionals. En paraules de Guber (2001) *las respuestas entonces estarán predeterminadas por la definición de la situación y de las preguntas* (pàgina 30).

Rodríguez (2006) suggereix que l'entrevista grupal realitzada amb adolescents no només és pertinent com a tècnica d'investigació per la seva idoneïtat en relació al comportament grupal

que caracteritza l'aprenentatge del món social en aquesta etapa, sinó també per habilitar un espai de confiança pels nois i noies en el que és possible que emergeixin aspectes latents d'aquest procés. Concretament, aquells que es refereixen a tipus de conductes que no són ben vistes als ulls dels adults o que tenen relació amb la transgressió de les normes establertes pels adults.

En aquest sentit, Rodríguez (2006) assenyala que l'entrevista grupal aplicada amb adolescents es caracteritza per ser una tècnica que:

- a) es forma a partir de grups preexistents, generalment pertanyent a un àmbit institucional, com l'escola;
- b) consisteix en un grup no excessivament nombrós, uns sis participants, en el que els seus membres són escollits pensant en un criteri de representació estructural;
- c) en el que les intervencions de l'investigador/a adult s'han de minimitzar per deixar que emergeixi convenientment el discurs grupal.

Una de les modalitats de l'entrevista és l'entrevista semiestructurada, en la que l'entrevistador desplega una estratègia mixta, tot combinant preguntes estructurades i preguntes més obertes. Segons López (2004), les primeres, les preguntes més específiques, permeten recollir informació determinada sobre certs aspectes molt concrets i així corroborar-la i contrastar-la entre els diferents agents socials. Amb les preguntes obertes podem recollir informació més espontània, la qual pot general el plantejament de noves preguntes que no estaven escrites en el guió inicial.

En el nostre estudi hem optat per les entrevistes grupals semiestructurades, perquè ens proporcionen una elevada riquesa d'informació: en primer lloc, la part estructurada, ens garanteix l'obtenció de la informació necessària per assolir els objectius de la recerca i, també, comparar les respostes dels diferents actors socials que han participat en les diferents entrevistes. En segon lloc, la part més lliure de l'entrevista, ens permetrà aprofundir en les argumentacions que sorgeixen en cadascun dels grups realitzats, amb la possibilitat d'abordar temes que no s'han inclòs en el guió inicial.

Per tot el que hem acabat d'exposar, hem decidit que aquesta tècnica qualitativa és l'adequada als nostres propòsits, ja que permet l'aproximació a les percepcions, avaluacions i punts de vista dels adolescents de forma col·lectiva.

En la nostra recerca hem organitzat quatre grups d'adolescents: dos d'ells formats amb estudiants mediadores i dos amb adolescents del mateix curs que les primeres, però que no formen part del grup de mediació i que voluntàriament han volgut participar en l'estudi.

Amb cadascun d'aquests grups s'han realitzat dues entrevistes grupals, de manera que en les dues trobades els grups han estat constituïts pels mateixos membres. La primera entrevista ha estat realitzada en els primers mesos del curs i la segona durant els darrers mesos del mateix curs acadèmic.

Per tant, hem dissenyat quatre guions diferents per centrar les diverses entrevistes grupals amb els adolescents: a) un guió per a les entrevistes grupals amb els/les estudiants mediadors/es a l'inici de curs (vegeu Annex 12); b) un altre per les entrevistes grupals amb els adolescents no-mediadors a l'inici de curs (vegeu Annex 13); c) un altre guió per realitzar les entrevistes grupals de final de curs amb els/les adolescents mediadors/es (vegeu Annex 14); i d) el darrer guió per les entrevistes grupals amb estudiants que no formen part del grup de mediació (vegeu Annex 15).

Els diferents guions elaborats tenen algunes temàtiques similars per poder realitzar una anàlisi comparativa de la informació, tant a nivell intergrupals (a partir de la informació extreta a les entrevistes grupals efectuades en un mateix període), com intragrupal, al llarg del transcurs del curs acadèmic.

4.4.1.2.4. Entrevistes informals

Es basa en l'espontaneïtat d'una situació que suggereix qüestions no estructurades i que esdevé en el context natural d'una interacció personal (Novella, 2009). Tot i que sovint aquestes entrevistes informals tenen lloc durant l'observació, es poden donar en d'altres moments. En primer lloc, segons comenten Rubin i Rubin (1995; dins Vallés, 2007), les entrevistes informals es poden donar abans de l'entrevista individual en profunditat i constituïria la primera fase del procés d'entrevista que té com a objectiu *crear la implicació natural de l'entrevistat*. Segons aquests autors, es tracta d'una xerrada informal breu, interessant-se pel treball de l'entrevistat o qualsevol assumpte que sorgeixi espontàniament.

L'entrevista informal també es pot donar després de la realització de l'entrevista individual en profunditat i seria una prolongació de la trobada. També s'anomena la *post-entrevista*. En aquesta trobada es dona per conclosa l'entrevista formal i es pot utilitzar, entre d'altres motius, *per recollir algun tipus d'informació que l'entrevistat ha omès durant l'entrevista en profunditat* (Vallés 1997: 221).

En el nostre cas, aquest tipus d'entrevistes s'han realitzat a partir de trobades amb les informants clau, les psicopedagogues del centre, del projecte de mediació entre iguals, per estructurar el treball de camp i matisar informacions derivades de les entrevistes individuals.

4.4.1.3. Procediment

El procediment que s'ha seguit per estudiar els dos contextos objecte d'estudi d'aquesta tesi ha estat diferent. En primer lloc, exposarem el procediment en l'estudi del Consell Escolar i a continuació, en el projecte de mediació entre iguals.

4.4.1.3.1. Procediment en l'estudi del Consell Escolar

Per explorar el context del *Consell Escolar* s'han utilitzat les entrevistes individuals en profunditat tant amb els representants dels estudiants com amb els representants adults del col·lectiu de professors/es, progenitors i membres de l'equip directiu, tal i com es pot veure a la taula 8.

El coordinador psicopedagògic de l'institut ens ha donat el dia i l'hora per entrevistar els representants dels estudiants en el Consell Escolar, perquè la trobada no interferís massa en el seu horari escolar. També ens ha facilitat els noms i correus electrònics de les representants professores, així com els telèfons dels representants progenitors del Consell.

Ens hem posat en contacte directament amb cadascun dels actors socials que volíem entrevistar i hem determinat el dia, hora i lloc per realitzar l'entrevista individual. En el cas del membre de l'equip directiu i les professores representants, l'entrevista s'ha realitzat en un despatx de l'institut. Les entrevistes amb els progenitors s'han realitzat en els llocs que ells proposaven: lloc de treball, un despatx de la Universitat de Girona i en una cafeteria.

Taula 8: Relació d'entrevistes individuals realitzades a diferents agents socials en l'estudi del Consell Escolar

Nom del context de participació social	Col·lectiu	Tècnica de recollida de dades	Participants	Data realització entrevista
Consell Escolar	Adolescents	Entrevista individual	Representant estudiant -1	27.01.09
			Representant estudiant -2	05.05.09
	Adults	Entrevista individual	Representant membre de l'equip directiu	16.02.09
			Representant professora -1	02.03.09
			Representant professora -2	03.03.09
			Representant progenitor -1	07.05.09
			Representant progenitor -2	06.05.09
			Representant progenitor -3	09.05.09

Totes les entrevistes realitzades amb els diferents agents socials, que han tingut una duració aproximada d'entre 45 i 60 minuts, s'han enregistrat mitjançant dues gravadores, per després analitzar detingudament la informació.

4.4.1.3.2. Procediment en l'estudi del projecte de mediació entre iguals

Presentem el procediment seguit en l'estudi del *Projecte de mediació entre iguals*, en diferents etapes, tot vinculant cadascuna d'elles a la utilització d'una tècnica de recollida de dades concreta. Són les següents:

- *Etapa 1: Entrevistes individuals en profunditat amb els adults vinculats al projecte de mediació entre iguals.*
- *Etapa 2: Qüestionari de preguntes obertes als estudiants de segon i tercer d'ESO.*
- *Etapa 3: Entrevistes grupals amb adolescents.*

4.4.1.3.2.1. Etapa 1: Entrevistes individuals en profunditat amb els adults vinculats al projecte de mediació entre iguals

En l'estudi del *projecte de mediació entre iguals* s'ha utilitzat l'entrevista individual en profunditat per recollir les opinions i percepcions tant d'informants clau, com de les professores mediadores. Pel que fa al primer dels col·lectius, hem realitzat entrevistes individuals a dues **informants clau**.

En primer lloc i després d'una reunió a principi de curs (2008-2009) amb la coordinadora del projecte de mediació entre iguals per explicar tant els objectius de la recerca com els participants i la forma que procediríem per recollir la informació, es va fer necessari realitzar una primera entrevista a la persona que havia estat responsable del projecte durant els anys anteriors, doncs la responsable del projecte del curs actual no disposava de la informació relacionada amb els antecedents i objectius inicials del projecte estudiat.

Per tant, la primera entrevista individual s'ha realitzat amb la psicopedagoga del centre fins el curs acadèmic 2007-2008. La trobada ha tingut lloc en una sala de reunions de la Universitat de Girona, amb una durada aproximada d'una mitja hora, donat que no disposava de massa temps.

Al cap d'uns mesos, tal com es pot veure a la taula següent (Taula 9), i després d'haver iniciat el treball de camp amb els adolescents, s'ha portat a terme l'entrevista amb la psicopedagoga durant el 2008-2009, en el seu despatx de mediació de l'institut. Aquesta vegada la durada de l'entrevista ha estat d'una hora aproximadament.

Taula 9: Temporització de la realització de les entrevistes individuals en profunditat amb les informants clau

Informant clau	Data
Psicopedagoga del centre fins al 2007-2008	21.10.08
Psicopedagoga del centre del curs acadèmic 2008-2009	22.04.09

Per altra banda, el coordinador psicopedagògic de l'institut ens ha facilitat els noms i correus electrònics del **professorat mediador**. Concretament, són dues les professores implicades en el projecte de mediació entre iguals i amb qui ens hem posat en contacte. Amb cadascuna d'elles s'han realitzat dues entrevistes individuals: la primera als primers mesos del curs acadèmic i la segona a final de curs, tal com podem veure en la taula següent (Taula 10):

Taula 10: Temporització de les entrevistes individuals realitzades al professorat mediador

Entrevista individual en profunditat	Primera entrevista	Entrevista final de curs
<i>Professora mediadora</i>	19.02.09	28.05.09
<i>Professora mediadora</i>	03.03.09	27.05.09

En aquest cas, les entrevistes individuals també s'han realitzat en despatxos de l'institut i la seva duració ha estat d'aproximadament d'una hora.

Totes les entrevistes realitzades amb els diferents agents socials s'han enregistrat mitjançant dues gravadores, per després poder analitzar detingudament tota la informació.

4.4.1.3.2.2. *Etapa 2: Qüestionari de preguntes obertes als estudiants de segon i tercer d'ESO*

En la segona etapa de l'estudi del *projecte de mediació entre iguals* s'ha utilitzat el qüestionari de preguntes obertes. S'han dissenyat els dos qüestionaris, un adreçat als adolescents que estan en el projecte de mediació, que cursen, en el moment de la realització del treball de camp, segon i tercer d'ESO, i l'altra dirigit als seus companys/es del mateix curs (estudiants de segon i tercer curs d'ESO) i que no estan implicats en el projecte de mediació.

Abans d'administrar el qüestionari als adolescents s'ha realitzat una prova pilot, amb estudiants de segon d'ESO, que han volgut col·laborar de forma voluntària. En la prova pilot, que s'ha dut a terme durant l'hora del pati, se'ls ha proporcionat un exemplar del qüestionari i s'han hagut de manifestar en termes de: a) *Claredat*, valoració de la intel·ligibilitat en la redacció de les preguntes; i b) *Adequació*, valoració de l'adequació del vocabulari i del llenguatge utilitzat respecte al nivell de comprensió dels estudiants destinataris. Els adolescents han assenyalat les seves observacions, matisacions i aclariments, les quals han generat la posterior correcció dels qüestionaris i la seva elaboració definitiva.

Després de realitzar la prova pilot del qüestionari, durant el mes d'octubre del 2008, s'ha administrat de forma grupal a les quatre línies de segon i tercer d'ESO, donat que les alumnes mediadores són estudiants d'aquests cursos.

En cadascun del grups classe s'ha demanat que s'identifiquessin les alumnes que formen part del grup de mediació, per tal que cadascun dels nois i noies contestés el qüestionari que li corresponia: el d'adolescents que formen part del grup de mediació i els que no hi estan implicats. En total s'han passat qüestionaris a 141 estudiants de segon i tercer d'ESO: a 12 estudiants que formen part del grup de mediació i 129 estudiants que no en formen part. D'aquests 129 adolescents, 63 són estudiants de segon d'ESO i 66 de tercer d'ESO, tal com es pot observar a la taula següent (Taula 11):

Taula 11: Nombre d'estudiants a qui s'ha passat el qüestionari de preguntes obertes en relació al curs.

Participants	Nombre de participants	Curs
Adolescents mediadores	12	11 estudiants de 2n d'ESO
		1 estudiant de 3r d'ESO
Adolescents no mediadors	129	63 estudiants de 2n d'ESO
		66 estudiants de 3r d'ESO

L'administració dels qüestionaris s'ha realitzat en les hores de tutories setmanals que cada grup té assignades. Per tant, en la sessió d'administració hi han estat presents el tutor o tutora del grup classe i una investigadora. Cadascuna de les sessions s'ha iniciat donant informació general de l'objectiu del qüestionari, així com de la confidencialitat de les seves respostes. La durada aproximada de les sessions ha oscil·lat entre 20-30 minuts per als estudiants que no formen part del grup de mediació i uns 45 minuts aproximadament per a les estudiants mediadores.

4.4.1.3.2.3. *Etapa 3: Entrevistes grupals semiestructurades amb adolescents*

Després d'una anàlisi exploratòria de la informació extreta dels qüestionaris de preguntes obertes, s'ha passat a formar els grups per realitzar les entrevistes grupals amb els adolescents, que es coneixien entre sí. Concretament s'han format quatre grups, dos grups integrats per adolescents que formen part del grup de mediació i dos formats per adolescents, dels mateixos cursos de l'ESO, però que no estan implicats en el projecte. Seguint les orientacions de Vázquez (2008) cadascun d'aquests grups ha estat format per 6 persones, que és el número mínim recomanat per a què es pugui establir una dinàmica d'interacció.

Amb cadascun d'aquests quatre grups d'adolescents s'han realitzat dos trobades: la primera durant el primers mesos del curs, donat que el projecte de mediació entre iguals es va iniciar entre els mesos d'octubre i novembre; i la segona trobada ha estat a finals de curs, concretament el mes de maig. Els integrants dels grups han estat els mateixos nois i noies en cadascuna de les dues trobades. A la taula que a la pàgina següent (taula 12) es pot veure la temporització de les dues sessions d'entrevistes grupals per a cadascun dels quatre grups.

Inicialment, les entrevistes grupals amb els adolescents es van planificar en horari extraescolar. Això va dificultar que alguns grups es poguessin portar a terme, doncs els estudiants que en un principi es van mostrar motivats en col·laborar, no es presentaven els dies assignats per diferents motius, la qual cosa va fer retardar la realització de les entrevistes grupals amb alguns grups. Per aquest motiu i després d'exposar aquesta situació a l'equip directiu, s'han realitzat les entrevistes grupals que restaven dins de l'horari escolar.

Les entrevistes grupals, que han durat més o menys una hora, s'han portat a terme en una aula del centre que des de direcció ens han assignat. Cadascun d'aquests grups han estat conduïts per dues investigadores, una ha intervingut com a moderadora i l'altra com a observadora, que ha donat suport a la primera.

S'han emprat dues gravadores per enregistrar amb tota fidelitat les converses entre els participants i poder realitzar la seva posterior transcripció i anàlisi.

Taula 12: Temporitjació de les entrevistes grupals amb adolescents els primers mesos del curs i a final de curs

Entrevistes grupals	Primers mesos de curs		Final de curs	
	Data	Nombre participants	Data	Nombre participants
Grup de mediadores-1	19.11.08	6 noies	05.05.09	6 noies
Grup de mediadores-2	21.01.09	6 noies	18.05.09	6 noies
Grup no mediadors-1	10.12.08	5 noies i 1 noi	27.05.09	5 noies i 1 noi
Grup no mediadors-2	26.01.09	4 nois i 3 nois	20.05.09	4 noies i 3 nois

Les sessions s'han desenvolupat tot seguint les recomanacions de Vázquez (2008) i Ruiz Olabuénaga (1997) tenint en compte els aspectes següents:

- ✓ S'han iniciat donant l'agraïment als participants per la seva col·laboració.
- ✓ Les investigadores s'han identificat i presentat en termes de qui érem i a quina institució pertanyem.
- ✓ S'han donat les indicacions del procediment que s'utilitzarà (es tracta d'una conversa per conèixer la seva opinió).
- ✓ S'ha especificat la temàtica del propòsit de l'entrevista, explicant del què parlaríem.

- ✓ S'ha donat informació de la dinàmica de l'entrevista. En aquest sentit s'ha comentat que no hi ha respostes dolentes ni bones, sinó que totes són oportunes i respectables.
- ✓ S'ha garantit l'anonimat i confidencialitat de la informació aportada pels membres del grup.
- ✓ Finalment, s'ha demanat permís per a la gravació de la sessió grupal.

La dinàmica grupal de totes les entrevistes realitzades ha estat, per part dels adolescents, molt participativa. Els nois i noies han començat a conversar sobre els temes proposats sense cap dificultat i no ha resultat complicat centrar el tema de les entrevistes al voltant de la participació social a l'institut i el seu benestar personal.

Coincidint amb Rodríguez (2006), en alguns grups, especialment els d'adolescents mediadores, les participants s'han mostrat obertes, espontànies i comunicatives, tot aportant, fins i tot, aspectes del projecte de mediació amb els quals no estan d'acord.

4.4.2. Anàlisi de la informació

Existeix una gran varietat de programes informàtics que actualment són accessibles per fer una anàlisi qualitativa de les dades. En el nostre cas, hem utilitzat el programa QRS-Nvivo 8.

Pel que fa referència a l'anàlisi de les dades obtingudes de les investigacions qualitatives, existeixen diferents enfocaments. En el present estudi el procediment utilitzat per a l'anàlisi i l'obtenció d'una sistematització de la informació és l'anàlisi de contingut, tant pel que fa a la informació extreta a partir de les entrevistes individuals, les grupals, com a partir dels qüestionaris de preguntes obertes.

Segons Krippendorf (1990), l'anàlisi de contingut és una tècnica que tracta d'anar descomponent el text en unitats de registre (fragment de text amb significació) d'acord amb els criteris preestablerts segons els objectius de la investigació i/o els objectius de l'anàlisi per, posteriorment, procedir al seu agrupament en categories (Bardin, 2002).

Segons Bardin (2002) en l'anàlisi de contingut categorial es poden diferenciar tres etapes que no són consecutives, sinó en espiral o recursives. Són les següents:

- Etapa de preanàlisi

És l'etapa on s'organitza el material que es vol analitzar. Es dissenyen i es defineixen els eixos del pla d'anàlisi, és a dir, es realitza una definició operativa i sistematitzada de les dimensions que es pretenen estudiar i que justifiquen la realització de l'anàlisi, la qual permetrà examinar les dades per poder fer l'anàlisi de contingut, tenint en compte sempre els objectius de l'anàlisi (Vázquez, 1996; Bardin, 2002).

En el present treball, el primer pas que vàrem fer va ser transcriure tot el que es va enregistrar en les entrevistes individuals i les grupals i realitzar el buidatge dels qüestionaris de preguntes obertes. Seguidament, s'ha procedit a la lectura successiva de tot el material d'anàlisi amb l'objectiu de familiaritzar-nos-hi i identificar i localitzar els temes principals.

- Etapa de codificació

És l'etapa que correspon a l'anàlisi del corpus. El procés consisteix en dur a terme una transformació de les "dades brutes" (material original) a les "dades útils" (resultats de l'anàlisi segons els objectius establerts).

Per a la codificació cal fragmentar el text (Vázquez, 1996) i per codificar és necessari realitzar dues operacions, que són les següents:

(a) *Fragmentació del text.* En el present estudi la fragmentació del text es va fer semànticament, a partir de temes claus. És a dir, les unitats de registre les vàrem fer a partir de la referència que feien els subjectes respecte dels tòpics clau o les dimensions principals de l'acció realitzada.

(b) *Catalogació de les unitats.* La catalogació de les unitats ens permet ordenar-les i poder interpretar-ne el significat. La pauta de catalogació que es va utilitzar tenint en compte la naturalesa i els objectius de la investigació van ser les presències. És a dir, com que l'interès se centra en la construcció que fan els participants en l'estudi, en relació amb l'experiència, el que es considera rellevant és tot el que manifesten els subjectes respecte a les temàtiques explorades.

- Etapa de categorització

Segons De Andrés (2000), les categories es refereixen a situacions, contextos, esdeveniments, comportaments, opinions, perspectives d'un problema, etc. Cada categoria inclou un significat o un tipus de significats i això permet agrupar i classificar conceptualment les unitats de registre que fan referència a un mateix tema o concepte.

Per aquest mateix autor (De Andrés, 2000), la categorització pot ser:

(a) *Oberta*. Es construeixen les categories a la vegada que es realitza l'anàlisi, de manera que les categories emergeixen a partir de la lectura del text. En aquest cas, s'entenen com a provisionals perquè es van consolidant en el procés d'anàlisi.

(b) *Mitjançant categories definides a priori*. A partir del marc conceptual previ, que s'expressa en els temes que han construït l'instrument de recollida de dades.

(c) *Mixta*. Es parteix de categories àmplies a priori que es van modificant i ampliant a partir de l'aplicació a un text concret.

No totes les categoritzacions són útils, ni pertinents. És per això que no s'ha de perdre de vista el referent fonamental que representen els objectius de la investigació. Així doncs, per a què les decisions sobre l'elaboració de categories es puguin considerar adequades s'han tingut en compte, seguint Vázquez (1996), els criteris següents:

- *Congruència*: les categories establertes han d'evidenciar els objectius de la investigació.

- *Nivelació semàntica*: és important que en l'establiment d'un sistema de categories, aquestes siguin equivalents (han de respondre al mateix criteri de confecció) pel que fa al nivell d'aprofundiment que es vol utilitzar.

- *Fiabilitat*: les categories establertes han de ser adequades als objectius de la investigació.

- *Generativitat*: es refereix a dues nocions. Per una banda, el sistema de categories ha

d'estar prou ben construït per poder ser aplicat si el corpus s'amplia i, per l'altra, el sistema de categories ha de proporcionar resultats prou interessants per a què l'anàlisi es justifiqui.

Seguint la proposta d'elaboració de categories feta per De Andrés (2000), la manera en què en la present recerca es van construir les categories va ser a partir del que l'autor anomena *mixta*. És a dir, hem partit d'una sèrie de categories provisionals definides per les dimensions que s'han utilitzat per l'elaboració dels guions tant de les entrevistes individuals, com de les grupals i que responen a l'objectiu de la investigació. Aquestes categories s'han anat modificant i ampliant a mesura que s'anava avançant en l'anàlisi.

Hem elaborat unes matrius descriptives o esquemes (Bardin, 2002) on constaven les categories provisionals establertes amb els temes corresponents que s'havien d'explorar. Seguidament, es van posar en relació cada categoria amb les unitats de registre elaborades a partir de la fragmentació del text realitzat en l'etapa de codificació.

4.5. Articulació de l'anàlisi de dades

La investigació amb metodologia mixta és definida com la combinació de les dues metodologies, quantitatives i qualitatives, en el mateix estudi amb l'objectiu d'adreçar-se a una única pregunta d'investigació (Hewson in Jupp, 2006; dins Camfield, Crivello *et al.*, 2009). Aquesta simple definició amaga el repte de reconciliar dues metodologies amb valors, objectius, epistemologies i aproximacions analítiques molt diferents.

Com ja hem vist en l'apartat 1.3.2.2.3. del capítol 1, el concepte de pluralisme metodològic o disseny mixt fa referència precisament a la utilització integrada de la metodologia quantitativa i la qualitativa. Aquesta integració es pot realitzar de tres maneres diferents (Rodríguez, Gil i García, 1999; Bryman, 2006) depenent dels objectius de la recerca:

a) la *complementació*, es fonamenta en la idea de que cada orientació, qualitativa i quantitativa, és capaç, per si mateixa, de revelar diferents i interessants aspectes de la realitat social, i es basa en la independència de mètodes i resultats, amb el plantejament de que la doble visió ens dona una millor perspectiva de la realitat;

b) la *combinació*, s'integra un dels mètodes, qualitatiu o quantitatiu, en l'altre mètode, amb l'objectiu d'enfortir la seva validesa, tot compensant la feblesa d'un amb noves aportacions fruit de l'aplicació de l'altre. Es basa en la convergència de mètodes i resultats i es busca una adequada combinació metodològica; i

c) la *triangulació*, fa referència a la utilització d'ambdues metodologies per conèixer un mateix fenomen social.

En aquesta darrera modalitat, la *triangulació*, els mètodes són implementats de forma independent, però s'enfoquen cap a un mateix aspecte de la realitat, de manera que aquesta s'observa amb dos instruments diferents.

Per Pla (1999), la *triangulació* consisteix en l'aplicació simultània de diferents mètodes que ens ajuden a veure la realitat des de diferents perspectives. Aquesta mateixa autora defineix cinc formes de triangulació: de temps, d'espai, teòrica, d'investigadors i de mètode.

Altres autors (Denzin i Lincoln, 2000) proposen quatre tipus de *triangulació*: a) la triangulació de dades, que fa referència a la utilització de diverses fonts de dades en un estudi; b) la triangulació d'investigadors que es refereix a la utilització de diferents investigadors o avaluadors; c) la triangulació de teories que es basa en la utilització de diverses perspectives per interpretar un mateix grup de dades; i d) la triangulació metodològica que fa referència a la utilització de diferents metodologies per estudiar un mateix problema, tot possibilitant la contrastació de les informacions recollides a partir de diverses fonts (García Llamas, 2003).

Seguint a Denzin i Lincoln (2000) en aquest estudi hem aplicat les dues triangulacions següents:

- *Triangulació de dades*: S'han triangulat les dades procedents de diferents participants. En aquesta recerca han participat tant nois i noies com adults, que estan vinculats a algun dels dos contextos estudiats. A més, en el cas de l'estudi del context del projecte de mediació entre iguals, han participat nois i noies, que estudien als mateixos cursos de les adolescents mediadores, però que no formen part del projecte.
- *Triangulació d'investigadors*: En l'anàlisi de les dades i concretament en el procés de categorització, s'ha seguit una anàlisi interjutges. És a dir, dues persones que formen part

de l'equip d'investigació, han analitzat per separat les dades. Una vegada realitzat les dues anàlisis de forma independent, s'han posat en comú, de forma que cadascuna de les investigadores ha presentat la seva categorització (els temes, les categories i subcategories). Després d'un procés de reflexió, debat i discussió, s'han establert les categories resultants com a definitives.

En la nostra recerca, tot hi haver aplicat el pluralisme metodològic amb la utilització de la metodologia quantitativa i la qualitativa, no considerem que s'hagi realitzat *triangulació metodològica*, sinó que s'ha buscat la *complementarietat* d'aquestes dues metodologies. És a dir, tal com hem comentat en els antecedents i plantejament de la recerca (apartat 4.1., pàgina 219) i els objectius de la investigació (apartat 4.2., pàgina 221) amb la decisió d'un disseny multimètode, basat en la combinació de l'orientació qualitativa i quantitativa, es persegueix revelar diferents aspectes de la relació entre la participació social dels adolescents en el context escolar i el seu benestar personal.

L'estratègia metodològica de la utilització de les triangulacions en la nostra recerca que, tal com acabem de veure, són la triangulació de dades i la triangulació d'investigadors ens porta, d'acord amb autors tals com Freshwater (2006) i Moran-Ellis *et al.* (2006), a buscar acreditar la validesa de l'anàlisi, tot atorgant rigor, amplitud i profunditat a la investigació (Denzin i Lincoln, 1998).

CAPÍTOL 5.
RESULTATS DE LA RECERCA

En aquest cinquè capítol presentem els resultats obtinguts en aquesta recerca i exposarem els resultats en dos apartats.

En el primer apartat presentarem els resultats quantitius, estructurats en tres subapartats:

- En el primer, s'analitzaran les variables de benestar personal i variables psicosocials relacionades amb aquest constructe, a partir dels instruments utilitzats: (a) *Índex de Benestar Personal* (PWI de Cummins, et al. 2003; 2005); (b) *Llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida* (Casas et al., 2007); (c) *Ítem únic de satisfacció amb la vida considerada globalment*; (d) *Escala de Llibertat d'Elecció i Control* (Javaloy, 2008); (e) *Escala de Suport Social Percebut de Vaux et al. (1986)*; (f) *Escala de Benestar Subjectiu (SWLS)* (Diener et al., 1985); i (g) *Escala Multidimensional d'Autoconcepte AF5* (García i Musitu, 1999).
- En el segon subapartat, analitzarem els ítems de participació social: (a) *Coneixement del Consell Escolar*; (b) *Motivació per a la participació social*; (c) *Adults referents per a la participació social*; i (d) *Participació social individual o amb el grup d'iguals*.
- En el tercer i últim subapartat explorarem la relació entre cadascun dels ítems de participació social en els centres educatius d'educació secundària amb les diferents variables de benestar personal i les variables psicosocials relacionades amb aquest constructe.

En el segon apartat presentarem els resultats qualitius, també estructurats en dos subapartats. En primer lloc, exposarem els principals temes, categories i subcategories en l'exploració del Consell Escolar, que és el primer dels contextos analitzats; i en segon lloc, els del projecte de mediació entre iguals.

L'exposició de les dades qualitatives es farà a partir de les temàtiques explorades a través del guió de les entrevistes individuals, en el cas del Consell Escolar, i les entrevistes individuals i grupals, en el cas del projecte de mediació entre iguals.

5.1. Resultats de la fase quantitativa

En aquest apartat presentarem els resultats quantitius que formen part de la primera fase de l'estudi. En primer lloc, explorarem els resultats obtinguts amb les escales utilitzades per avaluar el benestar personal i d'altres constructes relacionats. En segon lloc descriurem els resultats obtinguts dels ítems sobre participació social dels adolescents; i tot seguit, explorarem la relació entre ambdós grups de variables.

5.1.1. Benestar personal i variables psicosocials relacionades amb aquest constructe

Les escales utilitzades, tal i com hem descrit en el capítol anterior (subapartat 4.3.1.2., pàgina 225), per explorar el benestar personal dels i les adolescents i d'altres constructes psicosocials relacionats són les següents:

- ✓ *Índex de Benestar Personal* (Cummins, 1998; Cummins *et al.* 2003)
- ✓ *Llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida* (Casas *et al.*, 2007)
- ✓ *Satisfacció amb la vida considerada globalment*
- ✓ *Escala de llibertat d'elecció i control* (Javaloy, 2008)
- ✓ *Suport social percebut* (Vaux *et al.*, 1986)
- ✓ *Escala de Benestar Subjectiu (Satisfaction With Life Scale, SWLS)* (Diener *et al.*, 1985)
- ✓ *Escala Multidimensional d'autoconcepte AF5* de García i Musitu (1999)

Tot seguit passem a presentar els resultats obtinguts amb els instruments utilitzats.

5.1.1.1. Índex de Benestar Personal (Cummins, 1998; Cummins *et al.* 2003)

De l'Índex de Benestar Personal de Cummins (Personal Wellbeing Index, PWI) i col·laboradors existeixen dues versions: una composta per set ítems, i una altra per vuit ítems. En aquesta tesi, utilitzarem l'escala de set ítems, que avaluen la satisfacció amb els àmbits de la vida següents: *la salut, el nivell de vida, les coses que s'han assolit a la vida, el segur o segura que un se sent, els grups de gent dels quals es forma part, la seguretat pel futur, les relacions amb les altres persones.*

Es demana als adolescents que valorin en una escala d'11 punts –de *Totalment insatisfet/at* (0) a

Totalment satisfet/a (10)- la seva satisfacció amb diferents àmbits de la vida.

En la taula 13, presentem cadascun dels àmbits ordenats segons la seva mitjana i desviació típica (de la més a la menys elevada). Els nois i noies presenten les puntuacions més elevades en la satisfacció amb el seu nivell de vida i la seva salut. Molt de prop el segueixen la satisfacció amb els grups dels quals formen part i amb les relacions amb les persones.

Taula 13: Mitjanes i desviacions típiques de la satisfacció amb els diferents àmbits de la vida inclosos dins del PWI

Satisfacció amb...	Mitjana	Desviació Típica	N
el nivell de vida	8,53	1,663	1593
la salut	8,44	1,934	1595
els grups de gent dels quals formen part	8,43	2,036	1577
les seves relacions amb les altres persones	8,21	1,935	1572
les coses que han assolit a la vida	7,98	1,848	1569
el segur o segura que se senten	7,70	2,126	1581
la seguretat pel seu futur	7,57	2,110	1570

L'Índex de Benestar Personal d'aquesta mostra se situa en els 81,57 punts, tal com podem veure a la taula 14. Tot i això, segons les recomanacions de Cummins *et al.* (2003), s'ha de calcular també l'Índex sense els casos en que es donen respostes extremes, perquè distorsionen la visió de conjunt. Amb respostes extremes hi ha més casos de nois que de noies. Pel que fa a l'edat, trobem que s'han hagut d'eliminar més casos els grups de menor edat (de 12 i 13 anys), mentre que entre els adolescents més grans, de 16 anys, no s'han trobat respostes d'aquest tipus.

Una vegada realitzada l'eliminació de 76 casos, la nova mitjana és de 80,84 (vegeu taula 14). S'ha realitzat la prova de comparació de mitjanes i s'observa que la diferència entre elles és estadísticament significativa ($z=2.12$, $p=0.034$).

Taula 14: Mitjana i desviació típica del PWI-7

Nom de la variable	Mitjana	Desviació Típica	N
PWI-7	81,57	13,250	1477
PWI-7 (sense casos amb respostes constants extremes)	80,84	12,286	1401

Respecte del **gènere**, es troben diferències significatives ($t_{1579}= 3,092$; $p=0,002$) en la *satisfacció amb el segur/a que se senten*. Els nois informen que se senten més segurs ($M=7,87$) que les noies ($M=7,54$). També es troben diferències significatives en la *satisfacció amb els grups de gent dels quals formen part* ($t_{1575}= -2,078$; $p=0,038$). En aquest cas, les noies ($M=8,53$) es mostren més satisfetes que els nois ($M=8,32$).

Pel que fa a l'**edat**, excepte en el cas de la satisfacció amb *els grups de gent dels quals formen part*, en la qual no s'hi observa relació, en tots els demés ítems¹ que integren l'Índex de Benestar Personal de Cummins s'observa que conforme l'edat incrementa, disminueixen les puntuacions de forma estadísticament significativa ($p<0,0005$ en tots els ítems, excepte en la satisfacció amb *la relació amb les altres persones* en que la significació està en el nivell del 0,007).

En aquest mateix sentit, en relació al **curs**, també s'observa una relació inversa i significativa en tots els ítems que integren l'Índex de Benestar Personal de Cummins, excepte en la satisfacció amb *els grups de gent dels quals formen part*, en el que no s'arriba a la significació estadística. En tots els ítems que es dona significació estadística, aquesta significació és de $p<0,0005$, excepte en la satisfacció amb *el nivell de vida* en que la significació es de 0,002².

5.1.1.2. Llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida (Casas et al., 2007)

Es demana als adolescents que valorin en una escala d'11 punts –de *Totalment insatisfet/a* (0) a *Totalment satisfet/a* (10)- la seva satisfacció amb diferents àmbits de la vida.

En la taula 15, presentem cadascun dels àmbits ordenats en ordre descendent segons la seva mitjana. Els nois i noies presenten puntuacions més elevades en la satisfacció amb els seus amics i amigues, seguit de la satisfacció amb com es diverteixen. En contrast, la satisfacció dels i les adolescents més baixa és amb la religió, seguit de amb la seva espiritualitat, els seus assoliments amb els estudis i la seva vida d'estudiant.

¹ Satisfacció amb la salut ($r=-0,133$), la satisfacció amb el nivell de vida ($r=-0,98$), la satisfacció amb les coses que han assolit a la vida ($r=-0,107$), la satisfacció amb el segur/a que se senten ($r=-0,094$), la satisfacció amb la seguretat pel seu futur ($r=-0,157$), la satisfacció amb les relacions amb les altres persones ($r=-0,068$).

² Satisfacció amb la salut ($r=-0,118$), la satisfacció amb el nivell de vida ($r=-0,076$), la satisfacció amb les coses que han assolit a la vida ($r=-0,097$), la satisfacció amb el segur/a que se senten ($r=-0,116$), la satisfacció amb la seguretat pel seu futur ($r=-0,172$), la satisfacció amb les relacions amb les altres persones ($r=-0,104$).

Taula 15: Mitjanes i desviacions típiques del llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida (Casas et al., 2007)

Nom de la variable	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>			
<i>les relacions amb els seus amics/amigues</i>	8,72	1,785	1576
<i>com es diverteixen</i>	8,71	1,804	1575
<i>com s'entenen amb la seva mare</i>	8,44	2,213	1579
<i>les seves relacions familiars</i>	8,29	2,109	1587
<i>les relacions amb els companys/es de curs</i>	8,22	2,13	1587
<i>ells mateixos/es</i>	8,18	2,200	1579
<i>les coses que han après</i>	7,97	1,891	1573
<i>la manera d'utilitzar el seu temps lliure</i>	7,96	1,990	1581
<i>com s'entenen amb el seu pare</i>	7,84	2,765	1565
<i>com utilitzen el temps</i>	7,67	2,130	1578
<i>l'exercici físic que realitzen</i>	7,65	2,542	1580
<i>com es preparen per al futur</i>	7,37	2,227	1580
<i>les relacions amb els professors/es</i>	7,29	2,374	1572
<i>la seva vida sentimental</i>	7,22	2,762	1566
<i>el centre on estudien, en general</i>	7,19	2,562	1586
<i>el seu cos</i>	7,08	2,680	1582
<i>la seva vida d'estudiant</i>	6,94	2,466	1575
<i>els seus assoliments en els estudis</i>	6,90	2,436	1583
<i>la seva espiritualitat</i>	6,71	2,742	1541
<i>la seva religió</i>	6,08	3,608	1534

Pel que fa al **gènere**, s'observen diferències significatives en alguns dels àmbits explorats. Les noies informen que estan significativament més satisfetes que els nois en *les relacions amb els companys/es de curs* ($t_{1517,154} = -2,127$; $p=0,034$) ($M=8,33$ i $M=8,10$, respectivament); *les relacions amb els professors/es* ($t_{1479,917} = -5,329$; $p < 0,0005$) ($M=7,60$ per a les noies i $M=6,96$ per als nois); i *el centre on estudien* ($t_{1525,928} = -3,709$; $p < 0,0005$) ($M=7,42$ i $M=6,94$, respectivament).

Contràriament, els nois mostren puntuacions significativament més elevades que les noies en els àmbits següents: *com s'entenen amb el seu pare* ($t_{1554,163} = 4,798$; $p < 0,0005$) amb una mitjana de 8,19, davant dels 7,53 punts de les noies; *les seves relacions familiars* ($t_{1581,681} = 2,047$; $p=0,041$)

amb una mitjana de 8,40 enfront a la de 8,19 de les noies; *l'exercici físic que realitzen* ($t_{1572,359}= 7,733$; $p < 0,0005$) amb una mitjana de 8,16 (enfront a la de 7,19 de les noies); *el seu cos* ($t_{1578,977}= 6,865$; $p < 0,0005$) amb una mitjana de 7,55 d'ells davant de 6,64 d'elles; *la manera d'utilitzar el seu temps lliure* ($t_{1579}= 2,478$; $p=0,013$) amb 8,09 dels nois davant de la mitjana de 7,85 de les noies; i per últim amb *ells mateixos/es* ($t_{1577}= 3,097$; $p=0,002$) els nois amb una mitjana de 8,36 i les noies amb 8,01.

Respecte a l'**edat**, excepte en la satisfacció amb *la seva espiritualitat*, en la que no es dona significació, s'observa una relació inversa i significativa en tots els demés ítems que integren *l'listat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida* de Casas et al. (2007). És a dir, a l'incrementar l'edat, disminueixen les puntuacions. Les correlacions estan compreses entre $r = -0,060$, $p=0,017$ (satisfacció amb la vida sentimental) i $r = -0,197$, $p < 0,0005$ (satisfacció amb la vida d'estudiant).

Pel que fa al **curs**, s'observa una relació inversa i significativa en tots els ítems que integren el llistat de satisfacció amb diferents àmbits específics de la vida. És a dir, conforme s'avança a un curs superior, disminueixen les puntuacions. Les correlacions estan compreses entre $r = -0,084$, $p < 0,0005$ (satisfacció amb els amics) i $r = -0,165$, $p < 0,0005$ (satisfacció amb l'exercici físic que realitzen).

5.1.1.3. Ítem únic de satisfacció amb la vida considerada globalment

Es demana als adolescents que valorin en una escala d'11 punts –de *Totalment insatisfet/a* (0) a *Totalment satisfet/a* (10)- la satisfacció amb la vida, considerada globalment.

Taula 16: Mitjana i desviació típica de la satisfacció amb la vida considerada globalment

Nom de la variable	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb tota la vida, considerada globalment</i>	8,14	2,045	1593

No s'observen diferències significatives respecte al **gènere**. Pel que fa a l'**edat**, i segons la prova de correlació bivariada de Pearson, s'observa una relació inversa i significativa ($r = -0,99$; $p < 0,0005$) en aquesta variable, de manera que a mesura que augmenta l'edat dels adolescents, disminueix la seva satisfacció amb la vida considerada globalment.

En coherència, segons el **curs**, s'observa també una relació inversa i significativa ($r=-0,91$; $p<0,0005$) de manera que els adolescents dels cursos més avançats puntuen de forma més baixa la satisfacció amb la vida considerada globalment.

5.1.1.4. Escala de Llibertat d'Elecció i Control (Javaloy, 2008)

La llibertat d'elecció i control amb la pròpia vida és una escala d'ítem únic. Els adolescents han de valorar la seva llibertat i control en una escala d'11 punts –de *Gens* (0) a *Molta* (10).

Taula 17: Mitjana i Desviació Típica de la Llibertat d'elecció i control

Nom de la variable	Mitjana	Desviació Típica	N
Llibertat d'elecció i control sobre la teva vida	6,64	1,692	1568

En aquest ítem únic no s'observen diferències significatives respecte al **gènere**. En contrast, aquest ítem, és la única variable de benestar personal amb la que s'observa una relació directa i significativa amb l'**edat** ($r=0,176$; $p<0,0005$). Els adolescents més grans informen tenir més llibertat d'elecció i control que els més joves.

La llibertat d'elecció i control és també la única variable que manté una relació directa i significativa en relació al **curs** ($r=0,158$; $p<0,0005$).

5.1.1.5. Escala de Suport Social percebut de Vaux et al. (1986)

Per l'estudi del Suport Social percebut, s'ha utilitzat la *Social Support Appraisals* (SSA) de Vaux et al. (1986). Aquesta escala consta de 23 ítems que exploren la percepció que tenen els nois i noies del suport social que reben de la seva família, dels seus amics i amigues, i dels altres, en general. A efectes d'aquesta recerca, tal i com s'ha fet en d'altres estudis (Casas et al., 2004), s'han inclòs en els qüestionari només els catorze ítems referents a la família i als amics. En aquest cas, els nois i noies valoren el suport social que perceben rebre de la seva família i amics/gues en una escala d'onze punts (0 *Totalment en desacord* i 10 *Totalment d'acord*).

Hem realitzat un Anàlisi de Components Principals (ACP) amb rotació Varimax, i apareix, igual que en d'altres estudis (Casas, 2008) una estructura de tres dimensions: el Suport Social percebut dels amics/gues; el Suport Social percebut de la família, i la percepció de manca de suport. La variància

explicada per aquest model és del 66,28% (27,47% dimensió de la família, 29,14% dimensió dels amics/gues i 9,66% dimensió manca de suport social 9,66%).

La dimensió 1, el suport social percebut dels amics/gues està formada, tal com es pot observar en la taula 18, pels sis ítems següents: Els meus amics em respecten; Puc confiar en els meus amics; Sento forts lligams amb els meus amics; Els meus amics/gues es preocupen per mi; Els meus amics/gues i jo som molt importants els uns pels altres; Els meus amics/gues i jo hem fet molt els uns per als altres.

La dimensió 2, el suport social percebut de la família està formada, tal com es pot observar en la taula 18, pels sis ítems següents: La meva família es preocupa molt per mi; La meva família em té en alta estima; Sóc realment admirat/da per la meva família; La meva família em té molt d'afecte ("cariño"); Els membres de la meva família confien en mi; La meva família em respecta realment.

La dimensió 3, la percepció de manca de suport la conformen els dos ítems següents (Taula 18): Els meus amics/gues no es preocupen pel meu benestar; No em sento unit/da als membres de la meva família.

Taula 18: Ítems que conformen les tres dimensions de l'escala de Suport Social Percebut

	Dimensions		
	Suport Social amics/gues	Suport Social família	Manca Suport Social
Els meus amics em respecten	,706	,248	-,111
La meva família es preocupa molt per mi	,143	,771	-,192
La meva família em té en alta estima	,151	,787	-,129
Puc confiar en els meus amics	,796	,188	-,086
Sóc realment admirat/da per la meva família	,246	,738	,096
La meva família em té molt d'afecte ("cariño")	,160	,778	-,142
Els meus amics/gues no es preocupen pel meu benestar	-,270	,008	,767
Els membres de la meva família confien en mi	,149	,778	,022
Sento forts lligams amb els meus amics	,763	,136	,063
Els meus amics/gues es preocupen per mi	,850	,148	-,107
La meva família em respecta realment	,201	,798	-,037
Els meus amics/gues i jo som molt importants els uns pels altres	,842	,211	-,107
No em sento unit/da als membres de la meva família	,061	-,188	,795
Els meus amics/gues i jo hem fet molt els uns per als altres	,817	,148	-,035

Segons el **gènere**, es troben diferències significatives, en el suport Social percebut dels amics i amigues ($t_{1317,679} = -6,229$; $p < 0,0005$) de manera que les noies obtenen mitjanes més elevades que els nois en el Suport social dels amics/gues. Per altra banda, també s'observen diferències significatives en la dimensió de percepció de manca de suport ($t_{1367} = 5,051$; $p < 0,0005$) de forma que els nois perceben tenir més manca de suport que les noies.

Pel que fa a l'**edat**, s'observa una correlació inversa i significativa amb la dimensió de suport social percebut de la família ($r = -0,136$; $p < 0,0005$). És a dir, a mesura que els adolescents de la nostra mostra incrementen l'edat, perceben menys suport social per part de la família.

En coherència, respecte al **curs** també trobem una correlació inversa i significativa amb la dimensió de suport social percebut de la família ($r = -0,140$; $p < 0,0005$). Per altra banda, s'observa, també una relació inversa i significativa amb la dimensió de percepció de manca de suport ($r = -0,079$; $p = 0,004$), de manera que a mesura que els nois i noies es fan més grans, disminueix la percepció de manca de suport.

5.1.1.6. Escala de Benestar Subjectiu (SWLS) (Diener et al., 1985)

Aquesta escala consta de cinc ítems i, tot i que Diener utilitza aquesta escala amb 7 punts, nosaltres, segons recomanacions de Cummins (2003) utilitzem una escala d'onze punts on: 0 *No de cap manera*; 1 *No, gairebé gens*; 2 *No gaire*; 3 *Relativament no*; 4 *Més no que sí*; 5 *A mitges*; 6 *Més sí que no*; 7 *Relativament sí*; 8 *Sí força*; 9 *Sí, molt*; 10 *Sí del tot*.

Tal i com veiem a la taula 19 la puntuació més elevada fa referència a que *les condicions en que viuen els adolescents són bones* (8,85), seguit de la *satisfacció amb la seva vida* (8,16). L'ítem que té una puntuació més baixa és *si tornés a néixer, canviaria bastants coses en la meua vida* amb 5,04 punts.

Taula 19: Mitjana i desviació típica de l'Escala de Benestar Subjectiu de Diener

Nom de la variable	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Les condicions en què visc són bones</i>	8,85	1,652	1580
<i>Estic satisfet/a amb la meua vida</i>	8,16	2,229	1579
<i>Fins ara, he aconseguit coses que eren importants per a mi</i>	7,77	2,296	1582
<i>La meua vida, en gairebé tot, es correspon amb allò a que aspiro</i>	6,33	2,404	1571
<i>Si tornés a néixer, canviaria bastants coses en la meua vida</i>	5,04	3,685	1587

Les puntuacions d'aquest cinc ítems, les hem sumades i reconvertides en una puntuació de 0-100, cosa que ens dóna un Índex de Benestar Subjectiu. En la taula 20 es presenta la mitjana i desviació típica de l'Índex SWLS.

Taula 20: Mitjana i desviació típica de l'Índex Benestar Subjectiu de Diener

Nom de la variable	Mitjana	Desviació Típica	N
Índex de SWLS (sobre 100 punts)	72,36	12,082	1546

En l'escala de benestar subjectiu no s'observen diferències significatives respecte al **gènere**. Pel que fa a l'**edat**, s'observa una relació inversa i significativa ($r = -0,067$, $p = 0,008$), igual que en relació al **curs** ($r = -0,107$, $p < 0,0005$).

5.1.1.7. Escala Multidimensional d'autoconcepte AF5 (García i Musitu, 1999)

Hem inclòs en el qüestionari vint-i-quatre ítems corresponents a quatre de les cinc dimensions que García i Musitu estableixen. Aquestes són les següents: Dimensió Acadèmica, Dimensió Social, Dimensió Familiar i Dimensió del Físic i l'Esport. Els adolescents valoren el seu autoconcepte en una escala d'onze punts (0 Mai i 10 Sempre).

Hem realitzat un Anàlisi de Components Principals (ACP) amb rotació Varimax, i apareix, tal com estava previst, una estructura de quatre dimensions: la dimensió acadèmica; la dimensió física i de l'esport, la dimensió familiar i la dimensió social (vegeu taula 21). La variància explicada per aquest model és del 54,91% (16,98% dimensió acadèmica, 13,48% dimensió física, 13,22% dimensió familiar; i 11,22% dimensió social).

Pel que fa al **gènere**, es troben diferències significatives en les dimensions acadèmica ($t_{1265} = -5,209$; $p < 0,0005$), social ($t_{1265} = -5,324$; $p < 0,0005$) i física ($t_{1265} = 10,041$; $p < 0,0005$). Mentre que les noies tenen puntuacions més elevades en les dues primeres, els nois puntuen de forma més elevada en la dimensió física.

Taula 21: Ítems que conformen les quatre dimensions de l'escala Multidimensional d'autoconcepte AF5

	Dimensions			
	Dimensió acadèmica	Dimensió física	Dimensió familiar	Dimensió social
Faig bé els treballs de l'institut	,775	,011	,119	,108
Aconsegueixo amics o amigues fàcilment	,078	,330	,077	,786
Sóc molt criticat o criticada a casa	-,070	,135	-,624	-,049
Tinc cura pel meu físic	,151	,542	,089	,166
Els professors/es em consideren bon treballador/a	,842	,126	,122	-,002
Sóc una persona amigable	,284	,240	,151	,627
Em sento feliç a casa	,178	,230	,727	,035
Em busquen per a fer activitats esportives	,028	,662	,053	,164
Treballo molt a classe	,784	,081	,162	-,033
M'és difícil fer amics o amigues	,126	-,033	-,151	-,746
La meva família està decepcionada de mi	-,185	,150	-,603	-,187
Em considero elegant	,287	,534	-,066	,180
Els meus professors/es m'aprecien	,718	,170	,093	,105
La meva família m'ajudaria en qualsevol tipus de problema	,120	,226	,687	,120
M'agrada com sóc físicament	,134	,716	,230	,013
Sóc un o una bon/a estudiant	,850	,113	,166	-,032
Em costa parlar amb desconeguts/des	,211	,089	,060	-,339
Els meus amics/gues m'aprecien	,268	,187	,100	,532
Els meus pares em donen confiança	,126	,246	,737	,027
Sóc bo o bona fent esport	,007	,695	,132	,122
Els meus professors/es em consideren intel·ligent	,651	,249	,092	,040
Tinc molts amics o amigues	,058	,341	,161	,728
Em sento estimat o estimada pels meus pares	,057	,206	,773	,091
Sóc una persona atractiva	,198	,723	,043	,105

Amb l'edat, s'observa una correlació inversa i significativa amb les dimensions Acadèmica ($r = -0,144$; $p < 0,0005$), Familiar ($r = -0,139$; $p < 0,0005$). En coherència, respecte al curs, també s'observa aquest tipus de relació amb la dimensió Acadèmica ($r = -0,099$; $p < 0,0005$), Familiar ($r = -0,119$; $p < 0,0005$), i a més amb la dimensió Física ($r = -0,060$; $p = 0,034$).

Un cop analitzades totes les variables referents a aquest primer bloc, presentem un quadre resum (Quadre 8) amb els principals resultats que s'han trobat.

Handwritten title: *Handwritten text, possibly a name or subject.*

	Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text
Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text
Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text
Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text
Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text
Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text
Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text
Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text	Handwritten text

5.1.2. Variables de participació social

Tal com hem exposat en el capítol 4 (apartat 4.3.1.2., pàgina 225), els ítems de participació social explorats en aquesta tesi són catorze, agrupats en els quatre blocs següents: *Coneixement del Consell Escolar*, *Motivació per a la participació social*, *Adults referents per a la participació social*, i *Participació social individual o amb el grup d'iguals*. A continuació, presentem els resultats de les anàlisis descriptives realitzades.

5.1.2.1. Coneixement del Consell Escolar

El *Coneixement del Consell Escolar* inclou dos ítems: el ***coneixement del funcionament del Consell Escolar*** i el ***coneixement dels seus representants en el Consell Escolar***. El primer ítem té tres opcions de resposta (Sí, Una mica i No), i l'altre és dicotòmic (Sí o No).

Pel que fa al ***coneixement del funcionament del Consell Escolar*** el percentatge més elevat, tal i com veiem a la taula 22 es troba en els que diuen que tenen una mica de coneixement de com funciona, mentre que el més baix és el dels que diuen que sí que tenen coneixement.

En aquest sentit, el percentatge dels que diuen que sí que tenen ***coneixement dels seus representants***, també és inferior als que diuen que no els coneixen, tal i com podem veure, també, en la taula següent (taula22).

Taula 22: Percentatges de coneixement del funcionament del Consell Escolar i dels representants dels estudiants en el Consell Escolar

Variable	Sí	Una mica	No	Total
<i>Coneixement del funcionament del Consell Escolar</i>	18,7%	50,4%	30,8%	100%
<i>Coneixement dels seus representants al Consell Escolar</i>	45,3%	-	54,7%	100%

Segons el **gènere**, s'observen diferències significatives ($\chi^2_2= 7,135$; $p=0,028$) pel que fa al coneixement del funcionament del Consell Escolar. Els nois contesten amb més freqüència *Sí* (51,4%) o *No* ((50,6%), mentre que la resposta més freqüent en les noies és *Una mica* (56%).

Pel que fa a la **edat**, com que hi ha pocs casos d'11 i 17 anys, no permet reunir les condicions d'aplicació de la prova *khi-quadrat*, i hem optat per agrupar als nois i noies d'11 anys amb els de 12, i els de 17 anys amb els de 16. Tenint en compte aquestes consideracions, els adolescents

de 12 anys (59,3%), els de 13 (59,2%), els de 14 (53,2%) i els de 16 (57,1%), comenten que no tenen coneixement dels seus representants al Consell Escolar, en canvi els de 15 anys (52,3%) diuen més freqüentment que sí que tenen aquesta informació. La prova estadística del khi-quadrat indica que aquesta diferència és significativa ($\chi^2_4 = 11,966$; $p=0,018$). Respecte el curs no s'observen diferències significatives.

5.1.2.2. Motivació per la participació social

Per explorar la motivació per la participació social dels adolescents se'ls demana que contestin si **Seria bo donar l'opinió als professors sobre alguns temes després de parlar-ne entre els nois i noies**, en segon lloc, si consideren que **hi ha temes sobre els que els adolescents poden fer propostes de millora per a que l'institut funcioni millor**, també se'ls demana si **els agradaria decidir més coses del funcionament de l'institut, i de la classe**, i per últim si hi ha **molts nois/es de la classe a qui els agradaria decidir més coses del funcionament de l'aula**. Tots aquests ítems tenen tres opcions de resposta (Sí, No i No ho sé).

En tots els ítems relacionats amb la motivació dels adolescents per la participació social a l'institut, es pot veure que el percentatge més elevat l'obtenen les respostes afirmatives, mentre que els percentatges més baixos es troben en les respostes negatives o les respostes *no ho sé* (taula 23). És a dir, els nois i noies informen que seria bo donar l'opinió als professors sobre alguns temes després de parlar-ne entre ells/es i que hi ha temes que podrien fer propostes de millora per a que l'institut funcionés millor. També manifesten que els agradaria decidir més coses del funcionament tant de l'institut, com de la classe i que, a més, a molts nois i noies de la seva classe els agradaria decidir més coses del funcionament de l'aula (vegeu taula 23).

Taula 23: Percentatges dels ítems relacionats amb la motivació per la participació social dels adolescents

Ítem	Sí	No	No ho sé	Total
<i>Hi ha temes que et sembla que els nois/es del teu curs seria bo que poguéssiu donar la vostra opinió als professors després de parlar-ne entre vosaltres?</i>	68,8%	6,5%	24,8%	100%
<i>Hi ha temes que podríeu fer alguna proposta de millora per a que l'institut funcionés millor?</i>	71,6%	8,2%	20,2%	100%
<i>T'agradaria poder decidir més coses del funcionament del teu institut?</i>	60,0%	17,6%	22,4%	100%
<i>T'agradaria poder decidir més coses del funcionament de la teva classe?</i>	61,0%	20,5%	18,4%	100%
<i>Penses que hi hauria molts nois/es de la teva classe que també els agradaria decidir més coses del funcionament de la classe?</i>	63,6%	7,2%	29,3%	100%

Segons el **gènere**, més noies (56%) que nois consideren que *seria bo donar l'opinió als professors sobre alguns temes després de parlar-ne entre els nois i noies*, mentre que més nois (67,4%) informen que no. La prova estadística d'independència basada en la distribució *khi-quadrat* indica que la diferència és estadísticament significativa ($\chi^2= 21,976$; $p < 0,0005$).

Pel que fa a considerar que *hi ha temes sobre que els adolescents poden fer propostes de millora per a que l'institut funcioni més bé*, les noies obtenen un percentatge més elevat que els nois en les opcions de resposta afirmativa (53%), i *No ho sé* (56,6%), mentre que els nois responen més freqüentment que no hi ha temes sobre els que poden fer propostes de millora (58,3%) Les diferències observades són estadísticament significatives ($\chi^2= 7,674$; $p = 0,022$).

Respecte a si *els agradaria decidir més coses del funcionament de l'institut*, el percentatge més elevat dels nois comenten que *no* (53,8%), mentre que les noies contesten de forma més freqüent que *no ho saben* (59,4%). Les diferències també són estadísticament significatives ($\chi^2= 10,449$; $p = 0,005$).

Per últim, sobre la qüestió de si a *molts nois/es de la classe els agradaria decidir més coses del funcionament de l'aula*, els nois opinen amb més freqüència que no (69,8%) i les noies opinen que sí (56,2%) amb més freqüència que ells. A partir de la prova estadística *khi-quadrat* s'observa que aquesta diferència és estadísticament significativa ($\chi^2= 26,524$; $p < 0,0005$).

Pel que fa a l'**edat** i al **curs** no s'observen diferències significatives.

5.1.2.3. Adults referents per a la participació social

En el qüestionari es pregunta als adolescents a qui caldria fer les propostes per millorar coses a l'institut o a la seva classe. Les opcions de resposta dicotòmiques (Sí o No) són: **Al director, A l'Associació de Mares i Pares, Al cap d'estudis, i Al professor/a.**

Ens tots els quatre referents presentats, menys en l'Associació de pares i mares, es dona un major percentatge en les respostes afirmatives que negatives. No obstant això, el percentatge més elevat correspon a que els nois i noies farien arribar les seves propostes de millora de l'institut o de la classe al professor/a, tal com es pot veure a la taula 24.

Taula 24: Percentatges de a qui caldria fer arribar les propostes de millora de l'institut o de la classe presentades pels adolescents

Ítems	Sí	No	Total
Al director	57,8%	42,2%	100%
A l'Associació de Mares i Pares	36,7%	63,3%	100%
Al cap d'estudis	57,3%	42,7%	100%
Al professor/a	77,6%	22,4%	100%

Si atenem al **gènere**, les noies comenten amb més freqüència (58,7%) que *les propostes per millorar coses de l'institut o de la seva classe les farien arribar al professor/a*, en contrast amb els nois que opinen més freqüentment que no (53,8%). Aquesta diferència és estadísticament significativa ($\chi^2_1 = 7,760$; $p = 0,005$). Respecte a l'**edat** i al **curs** no s'observen diferències significatives.

5.1.2.4. Participació social individual o amb el grup d'iguals

Es pregunta als adolescents que si el director els convidés a enviar-los suggeriments per millorar algun aspecte de l'institut, si escriurien de forma individual, és a dir **un mateix/a, conjuntament amb alguns companys/es**, o si **intentarien posar-se d'acord tots els de la classe en una mateixa proposta**. Les respostes de cadascun d'aquests ítems són dicotòmiques (Sí o No).

Els nois i noies manifesten que si el director els oferís presentar les seves propostes, no les presentarien de forma individual (el percentatge afirmatiu és el més baix), sinó que preferirien fer-ho de forma conjunta. Dintre de les dues opcions de presentació grupal, als adolescents els agradaria més fer-ho de forma conjunta amb alguns companys/es, més que posar-se d'acord tots/es els de la classe en una mateixa proposta, tal com veiem a la taula 25.

Taula 25: Percentatges de participació social individual o amb el grup d'iguals

Ítems	Sí	No	Total
Jo mateix/a	35,9%	64,1%	100%
Conjuntament amb alguns companys/es	77,1%	22,9%	100%
Intentarien posar-se d'acord tots els de la classe en una mateixa proposta.	74,3%	25,7%	100%

Respecte al **gènere** es troben diferències estadísticament significatives en els tres ítems que conformen aquest bloc: (a) jo mateix/a ($\chi^2_1= 21,051$; $p< 0,0005$); (b) Conjuntament amb alguns companys ($\chi^2_1= 4,526$; $p= 0,033$); i (c) Posar-se d'acord tots els de la classe en una mateixa proposta ($\chi^2_1= 18,707$; $p< 0,0005$). En la primera d'elles (jo mateix/a), un 56% de les noies comenten que no ho farien, enfront un 44% dels nois. En el cas dels altres dos ítems (conjuntament amb alguns companys i posar-se d'acord tota la classe en una mateixa proposta) les noies comenten que sí que ho farien (54,1% i 56,3% respectivament), mentre que els nois donen la resposta afirmativa en un 47,3% i un 42,9% respectivament.

Taula 26: Percentatges de la preferència de participació social

ítems	Noies		Nois	
	Sí	No	Sí	No
<i>Jo mateix/a</i>	44%	56%	56%	44%
<i>Conjuntament amb alguns companys/es</i>	54,1%	45,9%	47,3	52,7%
<i>Intentarien posar-se d'acord tots els de la classe en una mateixa proposta.</i>	56,3%	43,7%	42,9%	57,1%

Sí tenim en compte l'**edat**, veiem que en tots els grups d'edat hi ha un percentatge d'adolescents que contesten que no farien les propostes de millora *ells mateixos*. En general, la diferència entre la resposta negativa i afirmativa és de més de 25 punts, però en el cas dels nois i noies de 12 i 16 anys aquesta diferència no supera els 16 punts. Aquestes diferències són estadísticament significatives ($\chi^2_4= 11,837$; $p= 0,019$).

Pel que fa a *presentar les propostes conjuntament amb alguns companys/es*, en tots els grups d'edat es comenta que sí que ho farien amb un percentatge superior respecte dels que no ho farien. La prova estadística khi-quadrat mostra que aquesta diferència és estadísticament significativa ($\chi^2_4= 10,425$; $p= 0,034$) malgrat no s'observa una tendència clara en funció de l'edat. Segons el **curs**, l'únic dels tres ítems en que s'observen diferències significatives és la de presentar les propostes *ells/es mateixos/es* al director ($\chi^2_3= 8,524$; $p=0,036$). En tots els cursos el percentatge de "No" és superior al percentatge de "Sí". No obstant això, en el primer curs de l'ESO el percentatge de Sí és superior al que es podria esperar si no hi hagués relació entre els dos ítems.

Un cop analitzats tots els ítems referents a aquest segon bloc, presentem un quadre resum (Quadre 8) amb els principals resultats que s'han trobat.

Geometrische Körper und Projektionen

Thema	FS	SSS	SS	SA
1.1 Körper	Geometrische Körperarten	Körpername & Zeichnung (Winkel) des Körperbauartens	Explicite	Explicite
	Geometrische Körperarten	Skizze	Winkel an einem Körper (Winkel) (Winkel) (Winkel)	Explicite
1.2 Körper	1.2.1 Körperarten und deren Projektionen	Winkel an Körperarten	Explicite	Explicite
	1.2.2 Körperarten und deren Projektionen	Winkel an Körperarten (Winkel) (Winkel) (Winkel)	Explicite	Explicite
	1.2.3 Körperarten und deren Projektionen	Winkel an Körperarten (Winkel) (Winkel) (Winkel)	Explicite	Explicite
	1.2.4 Körperarten und deren Projektionen	Winkel an Körperarten (Winkel) (Winkel) (Winkel)	Explicite	Explicite
	1.2.5 Körperarten und deren Projektionen	Winkel an Körperarten (Winkel) (Winkel) (Winkel)	Explicite	Explicite
	1.2.6 Körperarten und deren Projektionen	Winkel an Körperarten (Winkel) (Winkel) (Winkel)	Explicite	Explicite
1.3 Körper	1.3.1 Körperarten und deren Projektionen	Winkel an Körperarten (Winkel) (Winkel) (Winkel)	Explicite	Explicite
	1.3.2 Körperarten und deren Projektionen	Winkel an Körperarten (Winkel) (Winkel) (Winkel)	Explicite	Explicite
	1.3.3 Körperarten und deren Projektionen	Winkel an Körperarten (Winkel) (Winkel) (Winkel)	Explicite	Explicite
	1.3.4 Körperarten und deren Projektionen	Winkel an Körperarten (Winkel) (Winkel) (Winkel)	Explicite	Explicite

5.1.3. Relació entre el benestar personal i la participació social

En aquest subapartat explorem la relació entre cadascun dels ítems de la participació social en els centres educatius d'educació secundària explorades en el subapartat 5.1.2. amb les diferents variables de benestar personal i les variables psicosocials relacionades amb aquest concepte analitzades en el subapartat 5.1.1. Per aquells ítems de participació amb tres opcions de resposta (Sí, No, Una mica/No ho sé) s'ha aplicat l'ANOVA, i per aquells dicotòmics s'han realitzat proves *t de Student* per a mostres independents.

A continuació exposarem els resultats que mostren diferències estadísticament significatives de cadascun dels ítems de participació social dels adolescents relacionats amb les diferents variables vinculades amb el benestar personal (la resta de resultats es poden consultar en l'Annex 16).

5.1.3.1. Benestar en relació al Coneixement del Consell Escolar

En relació al coneixement del **funcionament del Consell Escolar** s'observen diferències significatives ($F_{2,1302} = 11,707$; $p < 0,0005$) en l'índex de Benestar Personal de Cummins, PWI 7. Aquestes diferències significatives, tal i com assenyala la prova estadística de contrastos Sheffé, es donen tant amb els que comenten que coneixen el funcionament del Consell Escolar ($p = 0,001$), com amb els que diuen que el coneixen una mica ($p < 0,0005$).

Pel que fa als ítems que conformen el Personal Well-being Index de Cummins s'observa que els nois i noies que informen que sí que tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar, es mostren significativament més satisfets que els que diuen que no el coneixen amb tres dels àmbits de la vida explorats:

- ✓ *el seu nivell de vida* ($F_{2,1473} = 3,808$; $p = 0,022$), amb un valor de la prova estadística de contrastos de Sheffé de $p = 0,024$.
- ✓ *les coses que han assolit a la vida* ($F_{2,1452} = 4,356$; $p = 0,013$), amb un valor de la prova estadística de contrastos de Sheffé de $p = 0,018$.
- ✓ *el segur o segura que se senten* ($F_{2,1461} = 4,376$; $p = 0,013$) amb un valor de la prova estadística de contrastos de Sheffé de $p = 0,024$.

Per altra banda, els adolescents que informen que no tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar, es mostren significativament menys satisfets que la resta amb els àmbits de la vida següents:

- ✓ *els grups de gent dels quals formen part* ($F_{2,1457}= 5,897$; $p= 0,003$). Els nois i noies que comenten que no coneixen el funcionament del Consell Escolar mostren puntuacions significativament més baixes que els que informen que el coneixen una mica ($p= 0,004$). Les diferències amb els que comenten que sí que el coneixen, tendeixen a la significació ($p= 0,051$).
- ✓ *la seguretat pel seu futur* ($F_{2,1452}= 13,723$; $p< 0,0005$). Les diferències significatives s'observen, tal com assenyala la prova estadística de contrastos Sheffé, tant amb els que comenten que el coneixen, com amb els que diuen que el coneixen una mica (tots dos amb $p< 0,0005$).
- ✓ *les seves relacions amb les altres persones* ($F_{2,1458}= 6,970$; $p= 0,001$). Les diferències significatives s'observen, tal com assenyala la prova estadística de contrastos Sheffé, tant amb els que comenten que el coneixen ($p= 0,022$), com amb els que diuen que el coneixen una mica ($p= 0,002$).
- ✓ *la salut* ($F_{2,1474}= 4,018$; $p= 0,018$), en el sentit que els que diuen que no tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar es mostren significativament més insatisfets que els que informen que en tenen una mica ($p=0,042$).

En els ítems que conformen el *llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida* de Casas *et al.* (2007), els nois i noies que informen que no tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar, es mostren significativament menys satisfets que la resta d'adolescents, en relació als àmbits de la vida següents:

- ✓ *els seus assoliments en els estudis* ($F_{2,1465}= 11,494$; $p< 0,0005$). Segons la prova estadística Sheffé, les diferències significatives es troben tant en relació amb els nois i noies que comenten que sí que tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar, com aquells que diuen tenir una mica de coneixement (tots dos amb $p< 0,0005$).
- ✓ *les coses que han après* ($F_{2,1456}= 8,867$; $p< 0,0005$). Les diferències significatives s'observen, tal com assenyala la prova estadística de contrastos Sheffé, tant amb els que comenten que el coneixen ($p= 0,001$), com els que diuen que el coneixen una mica ($p= 0,003$).

- ✓ *les relacions amb els companys/es de curs* ($F_{2,1468} = 10,088$; $p < 0,0005$). Segons la prova estadística Sheffé, les diferències significatives es troben tant amb els nois i noies que comenten que sí que tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar ($p = 0,011$), com aquells que diuen tenir una mica de coneixement ($p < 0,0005$).
- ✓ *les relacions amb els professors/es* ($F_{2,1455} = 14,224$; $p < 0,0005$). Les diferències significatives s'observen, tal com assenyala la prova estadística de contrastos Sheffé, tant amb els que comenten que el coneixen, com amb els que diuen que el coneixen una mica (tots dos amb $p < 0,0005$).
- ✓ *el centre on estudien, en general* ($F_{2,1467} = 9,857$; $p < 0,0005$). Segons la prova estadística Sheffé, les diferències significatives es troben tant amb els nois i noies que comenten que sí que tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar ($p < 0,0005$), com amb aquells que diuen tenir una mica de coneixement ($p = 0,002$).
- ✓ *la seva vida sentimental* ($F_{2,1449} = 7,780$; $p < 0,0005$). Les diferències significatives s'observen, tal com assenyala la prova estadística de contrastos Sheffé, tant amb els que comenten que sí que el coneixen ($p = 0,001$), com amb els que diuen que el coneixen una mica ($p = 0,021$).
- ✓ *com es preparen per al futur* ($F_{2,1461} = 20,464$; $p < 0,0005$). Les diferències significatives s'observen, tal com assenyala la prova estadística de contrastos Sheffé, tant amb els que comenten que el coneixen, com amb els que diuen que el coneixen una mica (tots dos amb $p < 0,0005$).
- ✓ *les seves relacions familiars* ($F_{2,1468} = 7,948$; $p < 0,0005$). Segons la prova estadística Sheffé, les diferències significatives es troben tant amb els nois i noies que comenten que sí que tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar ($p = 0,006$), com amb aquells que diuen tenir una mica de coneixement ($p = 0,001$).
- ✓ *l'exercici físic que realitzen* ($F_{2,1461} = 5,024$; $p = 0,007$). Segons la prova estadística Sheffé, les diferències significatives es troben tant amb els nois i noies que comenten que sí que tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar ($p = 0,033$), com amb aquells que diuen tenir una mica de coneixement ($p = 0,018$).
- ✓ *la seva vida d'estudiant* ($F_{2,1456} = 13,088$; $p < 0,0005$). Les diferències significatives s'observen, tal com assenyala la prova estadística de contrastos Sheffé, tant amb els que comenten que el coneixen, com amb els que diuen que el coneixen una mica (tots dos amb $p < 0,0005$).

La prova estadística de Sheffé, ens ha permès observar que els adolescents que manifesten que sí que coneixen el funcionament del Consell Escolar presenten puntuacions *significativament* més elevades que els que diuen que no coneixen el seu funcionament en els àmbits de satisfacció següents:

- ✓ *com utilitzen el temps* ($F_{2,1463}= 4,293$; $p= 0,014$; Sheffé $p=0,022$). Prova estadística de contrastos Sheffé $p=0,022$).
- ✓ *la seva religió* ($F_{2,1414}= 6,006$; $p= 0,003$). Prova estadística de contrastos Sheffé $p=0,003$).
- ✓ *la seva espiritualitat* ($F_{2,1426}= 5,297$; $p= 0,005$). Prova estadística de contrastos Sheffé $p=0,006$).

Tot i que s'observen diferències significatives, a partir de la prova estadística ANOVA ($F_{2,1460}= 3,293$; $p= 0,037$) pel que fa a la satisfacció amb les *relacions amb els seus amics/amigues*, la prova Sheffé només mostra una tendència a la significació ($p=0,055$) en relació a que els nois i noies que manifesten que no tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar es mostren menys satisfets que la resta de companys/es.

Pel que fa a la satisfacció amb *el propi cos*, és l'únic ítem que els adolescents que informen que no tenen coneixement del Consell Escolar, puntuen més elevat que la resta de companys/es, trobant diferències significatives en les puntuacions ($F_{2,1465}= 5,291$; $p= 0,005$). Segons la prova estadística Sheffé, aquesta diferència significativa es troba entre aquests que diuen que no tenen coneixement i els que diuen que sí que en tenen ($p=0,005$).

Per altra banda, pel que fa al *suport social percebut*, aquells nois i noies que informen que no tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar puntuen *significativament* més baix que la resta d'adolescents quan ens referim al *suport social percebut dels amics/gues* ($F_{2,1316}= 5,303$; $p= 0,005$), tant amb els que diuen que sí que tenen coneixement ($p=0,020$), com amb els que diuen una mica ($p=0,008$).

Respecte a *l'índex de SWLS*, també s'observen diferències significatives ($F_{2,1431}= 11,04$; $p<0,0005$). Els que diuen que no el coneixen puntuen *significativament* més baix que la resta dels seus companys/es, tant els que sí que el coneixen, tal com evidencia la prova estadística de contrastos Sheffé ($p<0,0005$), com els que diuen una mica ($p=0,005$).

Pel que fa a l'escala multidimensional d'autoconcepte AF5, s'observen diferències significatives, en relació a l'autoconcepte acadèmic ($F_{2,1177}= 8,740$; $p<0,0005$), de manera que, tal i com la prova de contrastos Sheffé ens evidencia, els nois i noies que diuen que no tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar presenten puntuacions *significativament* més baixes que la resta de companys, tant els que diuen que en tenen una mica ($p=0,001$), com aquells que informen que sí que en tenen ($p=0,003$). La mateixa pauta s'observa pel que fa a l'autoconcepte físic ($F_{2,1177}= 5,864$; $p=0,003$), existint també diferències entre els que diuen que sí i que no ($p=0,004$) i entre els que diuen una mica i no ($p=0,099$).

Finalment, els resultats de l'anàlisi de la variància, mostren diferències significatives en relació a l'autoconcepte social ($F_{2,1177}= 4,562$; $p=0,011$). La prova de contrastos Sheffé posa en evidència que les diferències es localitzen entre els que diuen que sí i els que diuen que no ($p=0,011$), corresponent la mitjana més elevada els primers.

En relació al **coneixement dels representants d'estudiants al Consell Escolar**, també trobem diferències significatives en els ítems que conformen el llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida de Casas *et al.* (2007). En aquest sentit, els nois i noies que diuen que sí que coneixen els seus representants, mostren unes puntuacions més elevades de forma significativa, que els que manifesten que no en tenen coneixement, en els àmbits de la vida següents:

- ✓ *la seva espiritualitat* ($t_{1391,558}= 2,000$; $p=0,046$).
- ✓ *les relacions amb els professors/es* ($t_{1425,869}= 3,268$; $p=0,001$)
- ✓ *el centre on estudien, en general* ($t_{1429,888}= 3,531$; $p< 0,0005$).
- ✓ *la seva vida d'estudiant* ($t_{1421,443}= 2,757$; $p=0,006$)
- ✓ *la seva religió* ($t_{1392}= 2,569$; $p=0,010$)

Per altra banda, en el ítem únic sobre la llibertat d'elecció i control sobre la seva vida, també s'observen diferències significatives ($t_{1422}= 2,266$; $p=0,024$), de manera que els adolescents que informen que sí que tenen coneixement dels seus representants al Consell Escolar donen puntuacions estadísticament més elevades que aquells que diuen que no en tenen coneixement.

En l'escala multidimensional d'autoconcepte AF5, trobem diferències significatives en l'autoconcepte acadèmic ($t_{1145,610}= 4,277$; $p<0,0005$). Aquells nois i noies que diuen que sí que tenen

coneixement dels seus representants presenten puntuacions més elevades.

5.1.3.2. Motivació per la participació social i Benestar Personal

En relació a si consideren que **seria bo donar l'opinió als professors sobre alguns temes després de parlar-ne entre els nois i noies**, només s'observen diferències significatives en un sol ítem dels que conformen el Personal Well-being Index de Cummins, i es tracta de la satisfacció amb *les coses que han assolit a la vida* ($F_{2,1438}= 6,631$; $p= 0,001$). En aquest sentit, els adolescents que manifesten que sí que hi ha temes que els nois/es del seu curs podrien donar la seva opinió als professors/es presenten puntuacions *significativament* més elevades que els que diuen que no n'hi ha, segons la prova estadística de contrastos Sheffé ($p=0,003$).

Respecte al llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida de Casas, també s'observen diferències significatives en alguns dels seus ítems. Els adolescents que informen que no hi ha temes que els nois/es del seu curs podrien donar la seva opinió als professors presenten puntuacions *significativament* més baixes que els seus companys/es en els àmbits de satisfacció amb la vida següents:

- ✓ *el centre on estudien, en general* ($F_{2,1453}= 4,391$; $p= 0,013$). Segons la prova estadística Sheffé, les diferències significatives es troben tant amb els nois i noies que comenten que sí que seria bo donar l'opinió als professors sobre alguns temes després de parlar-ne entre els nois i noies ($p= 0,013$), com els que diuen que no ho saben ($p=0,03$).
- ✓ *com s'entenen amb el seu pare* ($F_{2,1434}= 7,849$; $p< 0,0005$). Segons la prova estadística Sheffé, les diferències significatives es troben tant amb els adolescents que manifesten que sí que seria bo donar l'opinió als professors sobre alguns temes després de parlar-ne entre els nois i noies ($p= 0,004$), com els que diuen que no ho saben ($p< 0,0005$).
- ✓ *com s'entenen amb la seva mare* ($F_{2,1445}= 12,903$; $p< 0,0005$). Les diferències significatives s'observen, tal com assenyalava la prova estadística de contrastos Sheffé, tant amb els que comenten que sí que seria bo donar l'opinió als professors sobre alguns temes després de parlar-ne entre els nois i noies, com els que diuen que no ho saben (tots dos amb $p< 0,0005$).
- ✓ *les coses que han après* ($F_{2,1443}= 11,598$; $p< 0,0005$). Les diferències significatives s'observen, tal com assenyalava la prova estadística de contrastos Sheffé, tant amb els que comenten que sí que seria bo donar l'opinió als professors sobre alguns temes

després de parlar-ne entre els nois i noies ($p < 0,0005$), com els que diuen que no ho saben ($p = 0,005$).

Per altra banda, els adolescents que manifesten que sí que hi ha temes sobre els que els nois/es del seu curs podrien donar la seva opinió als professors presenten puntuacions *significativament* més elevades que els que diuen que no n'hi ha, en els àmbits de satisfacció amb la vida següents:

- ✓ *les relacions amb els companys/es de curs* ($F_{2,1454} = 6,569$; $p = 0,001$). Prova estadística de contrastos Sheffé $p = 0,004$.
- ✓ *les relacions amb els professors/es* ($F_{2,1440} = 4,379$; $p = 0,013$). Prova estadística de contrastos Sheffé $p = 0,014$.
- ✓ *la seva vida d'estudiant* ($F_{2,1443} = 4,662$; $p = 0,010$). Prova estadística de contrastos Sheffé $p = 0,0016$.

Respecte a l'ítem únic de la satisfacció amb tota la vida, considerada globalment, amb la prova estadística ANOVA s'observen diferències significatives ($F_{2,1460} = 3,321$; $p = 0,036$), en el sentit que els nois i noies que manifesten que sí que hi ha temes sobre els que podrien donar la seva opinió als professors després de parlar-ne entre ells/es, es mostren més satisfets que els que diuen que no hi ha temes sobre els que podrien donar la seva opinió. Tot i això, a partir de la prova estadística de contrastos Sheffé, s'observa que aquesta diferència només tendeix a la significació ($p = 0,054$).

Pel que fa al Suport Social percebut, s'observen diferències significatives ($F_{2,1306} = 11,922$; $p < 0,0005$) en la dimensió dels amics. Aquestes diferències, tal i com evidencia la prova estadística de contrastos de Sheffé es troben a diferents nivells:

- a) els adolescents que informen que no hi ha temes sobre els que els nois/es del seu curs seria bo que poguessin donar la seva opinió als professors després de parlar-ne entre ells/es presenten puntuacions *significativament* més baixes que la resta de companys en relació al suport percebut dels amics, tant els que manifesten que sí que n'hi ha ($p < 0,0005$), com els que diuen que no ho saben ($p = 0,031$);
- b) els estudiants que manifesten que sí que hi ha temes sobre els que poden donar la seva opinió als professors/es tenen una percepció de suport social dels amics *significativament* més elevada que els que diuen que no ho saben ($p = 0,019$).

També s'observen diferències significatives en la dimensió de la percepció de manca de suport social ($F_{2,1306}= 6,283$; $p= 0,002$). Els nois i noies que informen que hi ha temes sobre els que els nois/es del seu curs seria bo que poguessin donar la seva opinió als professors després de parlar-ne entre ells/es, tenen la mitjana més baixa en aquesta dimensió, tant en relació amb els que diuen no ho sé ($p=0,024$) com els que informen que no ($p=0,033$).

Per altra banda, en l'escala multidimensional d'autoconcepte AF5, també trobem diferències significatives. En la dimensió de l'autoconcepte acadèmic ($F_{2,1170}= 6,299$; $p= 0,002$), la prova estadística de contrastos de Sheffé ens evidencia que els que manifesten que no hi ha temes sobre els que poden donar la seva opinió als professors/es, tenen un autoconcepte acadèmic significativament més baix que els que diuen que sí ($p= 0,002$), i els que diuen que no ho saben ($p= 0,039$).

En aquest mateix sentit, es donen també diferències significatives ($F_{2,1170}= 4,274$; $p= 0,014$) en la *dimensió social*, de manera que els que manifesten que sí que hi ha temes sobre els que poden donar la seva opinió als professors/es perceben un major suport social que els que diuen que no ho saben ($p=0,042$).

Quan preguntem sobre si ***hi ha temes sobre els que els adolescents poden fer propostes de millora per a que l'institut funcioni millor***, s'observen diferències significatives en alguns ítems que conformen el llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida de Casas et al. (2007).

Els adolescents que manifesten que sí que hi ha temes sobre els que podrien fer alguna proposta de millora per a que l'institut funcionés millor es mostren significativament més satisfets que els que diuen que no hi ha temes sobre els que podrien fer alguna proposta en els àmbits de satisfacció amb la vida següents: a) *les coses que han après* ($F_{2,1443}= 5,747$; $p= 0,003$) amb un valor de $p=0,005$ en la prova estadística de contrastos de Sheffé; i b) *les relacions amb els professors/es* ($F_{2,1441}= 3,697$; $p= 0,025$) amb un valor de $p=0,025$.

Per altra banda, s'observen diferències significatives ($F_{2,1454}= 3,756$; $p= 0,024$) en la satisfacció amb *el centre on estudien*. En aquest sentit, i segons la prova estadística de contrastos de Sheffé ($p= 0,024$), els adolescents que informen que no saben si hi ha temes sobre els que podrien fer alguna proposta de millora per a que l'institut funcionés millor, que són els que tenen la mitjana més elevada ($M=7,44$) en aquesta variable, es mostren significativament més satisfets que els que comenten que no hi ha temes sobre els que podrien fer propostes.

En relació a l'escala de Suport Social percebut hi ha diferències significatives en la dimensió de percepció de manca de suport social ($F_{2,1306}= 7,169$; $p= 0,001$). Els nois i noies que informen que no hi ha temes sobre els que els adolescents poden fer propostes de millora per a que l'institut funcioni millor, presenten una mitjana més elevada en relació als que no ho saben ($p=0,013$) i als que sí que ho saben ($p=0,001$).

En relació a si ***els agradaria decidir més coses del funcionament de l'institut***, s'observen diferències significatives únicament en l'escala multidimensional d'autoconcepte AF5.

Els nois i noies que comenten que no els agradaria decidir més coses del funcionament de l'institut presenten puntuacions *significativament* més baixes que la resta dels seus companys/es en les dues dimensions següents:

- ✓ *Dimensió acadèmica* ($F_{2,1172}= 6,718$; $p= 0,001$). Segons la prova estadística Sheffé, les diferències significatives es troben en els nois i noies que comenten que no els agradaria decidir més coses del funcionament de l'institut, en relació als que sí, ($p= 0,003$), i en relació als que no ho saben ($p=0,006$).
- ✓ *Dimensió social* ($F_{2,1172}= 5,622$; $p= 0,004$). A partir de la prova estadística Sheffé, s'observa que les diferències significatives es troben entre els nois i noies que comenten que sí que els agradaria decidir més coses del funcionament de l'institut i els que diuen que no ($p=0,004$).

Quan ens referim a si ***els agradaria decidir més coses del funcionament de la classe***, només s'observen diferències significatives en un sol ítem dels que conformen el Personal Well-being Index de Cummins. Es tracta de la satisfacció amb *el segur o segura que se senten* ($F_{2,1448}= 3,376$; $p= 0,034$), de manera que, segons ens evidencia la prova estadística de contrastos de Sheffé

($p=0,038$), els adolescents que diuen que sí que els agradaria poder decidir més coses del funcionament de la seva classe també es mostren significativament més satisfets que els que diuen que no ho saben.

També s'observen diferències significatives en alguns dels ítems que conformen el llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida de Casas. En la satisfacció amb *els seus assoliments en els estudis* es donen diferències significatives ($F_{2,1452}= 4,488$; $p= 0,011$), de manera que els nois i noies que diuen que sí que els agradaria poder decidir més coses del funcionament de la seva classe es mostren *significativament* més satisfets que els que diuen que no els agradaria.

D'altra banda, els adolescents que diuen que sí que els agradaria poder decidir més coses del funcionament de la seva classe també es mostren significativament més satisfets que els que diuen que no ho saben amb els àmbits de la vida següents:

- ✓ *un mateix/a* ($F_{2,1448}= 5,513$; $p= 0,004$) (valor de la prova de Sheffé de $p=0,005$).
- ✓ *la manera d'utilitzar el seu temps lliure* ($F_{2,1449}= 4,021$; $p= 0,018$) (valor de la prova de Sheffé de $p=0,021$).

Respecte a l'índex SWLS també s'observen diferències significatives ($F_{2,1419}= 8,199$; $p< 0,0005$). Com evidencia la prova estadística de contrastos de Sheffé, els nois i noies que informen que sí que els agradaria poder decidir més coses del funcionament de la seva classe, mostren puntuacions estadísticament més elevades en aquest índex que aquells que diuen que no ho saben ($p< 0,0005$).

En relació a l'escala multidimensional d'autoconcepte AF5, s'observen diferències significatives en l'*autoconcepte físic* ($F_{2,1167}= 3,278$; $p= 0,038$). Els adolescents que informen que sí que els agradaria decidir més coses tenen puntuacions significativament més elevades que els que no els agradaria ($p=0,029$).

Pel que fa a la pregunta de si a ***molts nois/es de la classe els agradaria decidir més coses del funcionament de l'aula***, s'observen diferències significatives en l'ítem de satisfacció amb *la salut* de l'Índex de Benestar Personal Cummins, ($F_{2,1467}= 4,464$; $p= 0,012$). Tal com evidencia la prova estadística de contrastos Sheffé ($p=0,014$), els nois i noies que informen que no saben si a molts companys/es de la seva classe els agradaria decidir més coses del funcionament de l'aula se senten estadísticament més satisfets en aquest àmbit que els nois i noies que informen que no hi ha molts

nois i noies a qui els agradaria decidir més coses.

Per altra banda, també s'observen diferències significatives en la satisfacció amb *les relacions amb els companys/es de curs* ($F_{2,1481}= 6,407$; $p= 0,002$) del llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida de Casas. A partir de la prova estadística de contrastos de Sheffé ($p=0,003$) els nois i noies que informen que sí que hi ha molts companys/es de la seva classe a qui agradaria decidir més coses del funcionament de l'aula se senten estadísticament més satisfets en aquest àmbit que els nois i noies que informen que no hi ha molts nois i noies a qui els agradaria decidir més coses.

Tot i que s'observen diferències significatives en la satisfacció amb *les relacions amb els seus amics/amigues* ($F_{2,1452}= 3,083$; $p= 0,046$), la prova estadística de contrastos de Sheffé ens indica que només hi ha una tendència a la significació entre aquells adolescents que consideren que hi ha molts nois/es de la seva classe a qui els agradaria decidir més coses del funcionament de l'aula i aquells que opinen que no ($p=0,053$).

Respecte a l'escala de Suport Social Percebut s'observen diferències significatives ($F_{2,1308}= 3,991$; $p= 0,019$), en el sentit que els nois i noies que informen que no hi ha molts nois/es de la classe a qui els agradaria decidir més coses del funcionament de l'aula, mostren puntuacions més elevades respecte dels que responen sí ($p=0,026$), i dels que diuen que no ho saben ($p=0,024$) en la dimensió de percepció de manca de suport.

Per últim, en l'escala multidimensional d'autoconcepte AF5, trobem diferències significatives en l'autoconcepte *familiar* ($F_{2,1174}= 3,125$; $p= 0,044$) i l'autoconcepte *social* ($F_{2,1174}= 5,527$; $p= 0,004$). En la primera dimensió, les diferències estan entre els que diuen que no ho saben en relació els que sí ($p=0,024$), essent la mitjana dels que no ho saben més elevada. En la segona dimensió, la social, hi ha diferències entre els que diuen que sí ($p=0,006$) i els que diuen que no, essent la mitjana dels que diuen que no menys elevada.

5.1.3.3. El Benestar Personal en relació als Adults referents per a la participació social

En relació a **fer propostes per millorar coses a l'institut o a la seva classe al director**, únicament s'observen diferències significatives ($t_{555} = 2,449$; $p=0,015$) en la dimensió social de l'escala multidimensional d'autoconcepte AF5. Els adolescents que informen que sí que presentarien propostes de millora al director mostren puntuacions més elevades que els comenten que no ho farien.

D'altra banda, els i les estudiants que informen que **no farien propostes per millorar coses a l'institut o a la seva classe al cap d'estudis**, es mostren significativament més satisfets amb la seva espiritualitat ($t_{666,100} = -2,069$; $p=0,039$) del llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida de Casas *et al.* (2007), que els que comenten que sí que ho farien.

Per últim, els nois i noies que diuen que farien **propostes per millorar coses a l'institut o a la seva classe al professor/a**, mostren puntuacions significativament més elevades, que els que no ho farien en l'Índex de Benestar Personal de Cummins (PWI) ($t_{627} = 2,175$; $p=0,030$).

Aquests nois i noies donen puntuacions estadísticament més elevades que els que diuen que no ho farien en alguns ítems del llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida de Casas. Són els següents:

- ✓ *els seus assoliments en els estudis* ($t_{705} = 2,795$; $p=0,005$)
- ✓ *les relacions amb els companys/es de curs* ($t_{224,101} = 2,265$; $p=0,024$)
- ✓ *la seva vida d'estudiant* ($t_{703} = 2,286$; $p=0,023$)

S'observen diferències significatives ($t_{710} = 2,148$; $p=0,032$) en l'ítem únic de satisfacció amb la vida considerada globalment, de manera que els adolescents que informen que farien propostes de millora al professor/a, puntuen més elevat que els que diuen que no ho farien, en aquesta variable.

5.1.3.4. Participació social individual o amb el grup d'iguals i el Benestar

Pel que fa a **enviar al director/a suggeriments per millorar algun aspecte de l'institut un mateix/a**, s'observen diferències significatives en alguns ítems del llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida de Casas et al. (2007). Els adolescents que informen que sí que farien els suggeriments ells/es mateixos/es es mostren significativament més satisfets que els que no ho farien, en relació a la satisfacció amb *la seva espiritualitat* ($t_{928,769}= 2,235$; $p=0,026$) i *l'exercici físic que realitzen* ($t_{1345}= 2,030$; $p=0,043$). Per altra banda, els nois i noies que diuen que no enviarien els suggeriments ells mateixos es mostren significativament més satisfets amb *el centre on estudien* ($t_{904,697}= -2,027$; $p=0,043$), que els que informen que sí que ho farien.

En l'Escala de Suport Social Percebut s'observen diferències significatives en la dimensió de manca de suport social percebut ($t_{1217}= 3,647$; $p<0,0005$). En aquest sentit, els que comenten que enviarien els suggeriments ells mateixos perceben una manca de suport social més elevada.

També, s'observen diferències significatives en relació a l'índex SWLS ($t_{880,057}= 3,048$; $p=0,002$), en el sentit que els que informen que enviarien els suggeriments *ells/es mateixos* obtenen una mitjana més elevada en aquesta escala.

En l'escala multidimensional d'autoconcepte AF5, s'observen diferències significatives en la *dimensió física* ($t_{1078}= 4,119$; $p<0,0005$), de manera que els nois i noies que comenten que enviarien les propostes al director/a ells/es mateixos/es, presenten puntuacions significativament més elevades que els que diuen que no.

En relació a **enviar al director/a suggeriments per millorar algun aspecte de l'institut conjuntament amb alguns companys/es**, els nois i noies que manifesten que sí que ho farien es mostren significativament més satisfets, que els que diuen que no, en els àmbits de la vida inclosos al PWI següents:

- ✓ *el segur o segura que se senten* ($t_{1368}= 2,301$; $p=0,022$)
- ✓ *els grups de gent dels quals formen part* ($t_{467,501}= 2,482$; $p=0,013$)
- ✓ *les seves relacions amb les altres persones* ($t_{445,392}= 2,529$; $p=0,012$)

Els adolescents que contesten de forma positiva a la pregunta sobre presentar els seus suggeriments de forma conjunta amb alguns companys/es, obtenen una puntuació significativament més elevada ($t_{421,045} = 2,283$; $p=0,023$) que els que diuen que no ho farien en l'Índex de Benestar Personal de Cummins (PWI).

Pel que fa als ítems que conformen el *llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida* de Casas *et al.* (2007), els que diuen que sí obtenen puntuacions significativament més elevades que els que diuen que no ho farien en els àmbits següents:

- ✓ *les relacions amb els companys/es de curs* ($t_{427,426} = 3,801$; $p < 0,0005$)
- ✓ *la seva vida sentimental* ($t_{444,793} = 3,142$; $p=0,002$)
- ✓ *les relacions amb els seus amics/amigues* ($t_{436,781} = 3,994$; $p < 0,0005$).

En l'Escala de *suport social percebut* es troben diferències significatives en la dimensió de Suport Social dels amics ($t_{412,768} = 3,098$; $p=0,002$) i amb la dimensió de la manca de suport social percebut ($t_{1231} = -2,432$; $p=0,015$). Mentre en la primera d'elles la mitjana és més elevada pels que han respost que sí, en la segona, és just al contrari.

En l'*escala multidimensional d'autoconcepte* AF5, s'observen diferències en la dimensió social ($t_{360,761} = 2,765$; $p=0,006$), de manera que la mitjana dels que responen que sí és més elevada.

Per últim, pel que fa a ***enviar al director/a suggeriments per millorar algun aspecte de l'institut en que estiguin d'acord tots els de la classe***, s'observen diferències significatives en alguns ítems del *llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida* de Casas. Els nois i noies que diuen que sí que es posaríem d'acord tots els de la classe per presentar els suggeriments, es mostren significativament més satisfets que els que responen de forma negativa, en els àmbits de la vida següents:

- ✓ *Relacions amb els companys/es de curs* ($t_{501,165} = 4,189$; $p=0,000$)
- ✓ *Satisfacció amb el centre on estudien, en general* ($t_{534,539} = 2,550$; $p=0,011$)
- ✓ *Amb els seus amics/gues* ($t_{548,165} = 2,354$; $p=0,019$)

En contrast, els que informen que no ho farien, es mostren estadísticament més satisfets amb el seu cos ($t_{614,571} = -2,263$; $p=0,024$).

Per altra banda, els que manifesten que enviarien al director/a suggeriments per millorar algun aspecte de l'institut en que estiguessin d'acord tots els de la classe, donen puntuacions més elevades, de forma significativa, en relació al suport social percebut dels amics ($t_{(488,899)} = 2,654$; $p=0,008$), contràriament al que succeeix amb la manca de suport social percebut ($t_{(1226)} = -2,137$; $p=0,033$).

Respecte l'Escales d'autoconcepte AF5, trobem diferències significatives en l'*autoconcepte familiar* ($t_{(1090)} = 2,109$; $p=0,035$), essent els que diuen que sí els que mostren la mitjana més elevada.

Un cop relacionades els ítems de participació social amb les variables vinculades amb el benestar personal, presentem un quadre resum (Quadre 9) amb els principals resultats que s'han trobat:

Each of these spreadsheets contains a set of questions to be completed.

Individual spreadsheets				
	1. Description of the data	2. Data processing (if needed)	3. Description of the spreadsheet	4. Remarks (only if relevant)
1. Data	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
2. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
3. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
4. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
5. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
6. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
7. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
8. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
9. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
10. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
11. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
12. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
13. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
14. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
15. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
16. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
17. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
18. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
19. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.
20. Data with missing values	Complete data	no spreads	no spreads	It is a complete data set with no missing values.

Handwritten guide to the Cambridge International AS & A Level syllabus (2016)

Cambridge International AS & A Level syllabus (2016)			
Section	AS Level	A Level	Cambridge International AS & A Level syllabus (2016)
Section 1	Section 1	Section 1	Section 1
Section 2	Section 2	Section 2	Section 2
Section 3	Section 3	Section 3	Section 3
Section 4	Section 4	Section 4	Section 4
Section 5	Section 5	Section 5	Section 5
Section 6	Section 6	Section 6	Section 6
Section 7	Section 7	Section 7	Section 7
Section 8	Section 8	Section 8	Section 8
Section 9	Section 9	Section 9	Section 9
Section 10	Section 10	Section 10	Section 10
Section 11	Section 11	Section 11	Section 11
Section 12	Section 12	Section 12	Section 12
Section 13	Section 13	Section 13	Section 13
Section 14	Section 14	Section 14	Section 14
Section 15	Section 15	Section 15	Section 15
Section 16	Section 16	Section 16	Section 16
Section 17	Section 17	Section 17	Section 17
Section 18	Section 18	Section 18	Section 18
Section 19	Section 19	Section 19	Section 19
Section 20	Section 20	Section 20	Section 20
Section 21	Section 21	Section 21	Section 21
Section 22	Section 22	Section 22	Section 22
Section 23	Section 23	Section 23	Section 23
Section 24	Section 24	Section 24	Section 24
Section 25	Section 25	Section 25	Section 25
Section 26	Section 26	Section 26	Section 26
Section 27	Section 27	Section 27	Section 27
Section 28	Section 28	Section 28	Section 28
Section 29	Section 29	Section 29	Section 29
Section 30	Section 30	Section 30	Section 30
Section 31	Section 31	Section 31	Section 31
Section 32	Section 32	Section 32	Section 32
Section 33	Section 33	Section 33	Section 33
Section 34	Section 34	Section 34	Section 34
Section 35	Section 35	Section 35	Section 35
Section 36	Section 36	Section 36	Section 36
Section 37	Section 37	Section 37	Section 37
Section 38	Section 38	Section 38	Section 38
Section 39	Section 39	Section 39	Section 39
Section 40	Section 40	Section 40	Section 40
Section 41	Section 41	Section 41	Section 41
Section 42	Section 42	Section 42	Section 42
Section 43	Section 43	Section 43	Section 43
Section 44	Section 44	Section 44	Section 44
Section 45	Section 45	Section 45	Section 45
Section 46	Section 46	Section 46	Section 46
Section 47	Section 47	Section 47	Section 47
Section 48	Section 48	Section 48	Section 48
Section 49	Section 49	Section 49	Section 49
Section 50	Section 50	Section 50	Section 50

5.2. Resultats de la fase qualitativa

Els resultats de la segona fase de la recerca, la fase qualitativa, es presenten estructurats en dos blocs.

En el primer bloc, exposarem els resultats referits al Consell Escolar, que s'ha explorat a partir d'entrevistes individuals a vuit dels seus membres: tres representants dels progenitors, dos representants de professors/es, dos representants d'estudiants, i un representant de l'equip directiu.

En el segon bloc de resultats, presentarem els referits al Projecte de Mediació entre Iguals. Aquest bloc, també l'hem estructurat en dues parts.

- En la primera part, exposem els resultats derivats de la informació recollida amb les qüestionaris de preguntes obertes. Donat que es van utilitzar dos qüestionaris diferents, un per les estudiants mediadores i un altre pels adolescents no mediadors/es, veurem els resultats extrets d'ambdós de forma separada: primer les opinions de les estudiants mediadores i a continuació les dels nois i noies no mediadors.
- En la segona part d'aquest bloc, es presenten les opinions, percepcions i avaluacions, manifestades a principi de curs i a final de curs, tant dels adolescents membres de l'equip de mediació, (entrevistes grupals) i dels adults implicats en el projecte (entrevistes individuals), com d'adolescents no implicats directament en el projecte de mediació (entrevistes grupals).

5.2.1. El Consell Escolar

En aquest apartat es presenten les opinions, percepcions i avaluacions dels vuit membres del Consell Escolar entrevistats de forma individual en relació a aquest òrgan. Els membres que han participat en l'estudi d'aquest context són: un membre de l'equip directiu, dos representants dels professors/es, dos representants dels i les estudiants i tres representants dels progenitors.

Els resultats que presentem a continuació reflecteixen els seus punts de vista, i s'il·lustren amb cites textuais en l'idioma original que s'expressen els participants. Les temàtiques que han sorgit a partir dels eixos plantejats en el guió de les entrevistes individuals (Descripció del Consell Escolar, Coneixement del Consell Escolar a nivell d'alumnat i Valoració de l'experiència de participació) són les tres següents:

Temàtica 1. Descripció del Consell Escolar

Temàtica 2. Participació social

Temàtica 3. Relació entre participació social i benestar personal

Índex temàtic

Temàtica 1. Descripció del Consell Escolar

Tema 1.1. Objectius i Representants del Consell Escolar

Categoria 1.1.1. Objectius del Consell Escolar

Categoria 1.1.2. Membres del Consell Escolar

Categoria 1.1.3. Eleccions i temps de representació dels representants

Categoria 1.1.4. Baixa dels representants

Tema 1.2. Organització i coordinació de les reunions del Consell Escolar

Categoria 1.2.1. Elaboració de l'ordre del dia

Categoria 1.2.2. Informació de les reunions del Consell Escolar

Categoria 1.2.3. Coordinació dels membres del Consell fora de les reunions

Tema 1.3. Funcionament de les reunions del Consell Escolar

Categoria 1.3.1. Periodicitat de les reunions del Consell Escolar

Categoria 1.3.2. Grau d'assistència dels representants a les reunions del Consell Escolar

Categoria 1.3.3. El que es tracta en les reunions del Consell Escolar

▪ *Subcategoria 1.3.3.1. Temes que es tracten en el Consell Escolar*

▪ *Subcategoria 1.3.3.2. El projecte de mediació en el Consell Escolar*

Categoria 1.3.4. Intervencions en les reunions del Consell Escolar

Categoria 1.3.5. Presa de decisions en les reunions del Consell Escolar

▪ *Subcategoria 1.3.5.1. Com es prenen les decisions en el Consell Escolar?*

▪ *Subcategoria 1.3.5.2. Com s'actua si les idees aportades no semblen bé?*

▪ *Subcategoria 1.3.5.3. Valoració de la presa de decisions*

Tema 1.4. Satisfacció amb el funcionament del Consell Escolar

Categoria 1.4.1. Satisfacció del funcionament del Consell Escolar com a representant

Categoria 1.4.2. Satisfacció del funcionament del Consell Escolar per part dels estudiants

Tema 1.5. Propostes de canvi per a millorar el funcionament del Consell Escolar

Categoria 1.5.1. Aportació de propostes de canvi

Categoria 1.5.2. No aporten propostes de canvi

Tema 1.6. Funció dels representants del Consell Escolar

Categoria 1.6.1. Tasca dels representants al Consell Escolar

Categoria 1.6.2. Espais on els membres dels col·lectius respectius transmeten informació als seus representants al Consell Escolar

Categoria 1.6.3. Com els representants del Consell Escolar transmeten la informació als seus col·lectius respectius

Categoria 1.6.4. Aspectes que faciliten la tasca dels representants

Categoria 1.6.5. Aspectes que dificulten la tasca dels representants

Tema 1.7. Coneixement del Consell Escolar per part dels estudiants de l'institut

Categoria 1.7.1. Percepció dels representants sobre el coneixement dels estudiants del funcionament del Consell Escolar

- *Subcategoria 1.7.1.1. Informació dels estudiants sobre el funcionament del Consell Escolar*
- *Subcategoria 1.7.1.2. Necessitat de donar més informació sobre el funcionament del Consell Escolar als estudiants*
- *Subcategoria 1.7.1.3. Propostes per augmentar el coneixement dels estudiants sobre el funcionament del Consell Escolar*

Categoria 1.7.2. Percepció dels membres sobre el coneixement dels estudiants dels seus representants al Consell Escolar

Temàtica 2. Participació social

Tema 2.1. Aspectes generals de la participació social

Categoria 2.1.1. Què és la participació social

Categoria 2.1.2. Característiques que tenen les persones que participen

- *Subcategoria 2.1.2.1. Característiques que tenen les persones que participen en el Consell Escolar*
- *Subcategoria 2.1.2.2. Característiques que tenen les persones en projectes en general*

Tema 2.2. La participació social al Consell Escolar

Categoria 2.2.1. El Consell Escolar com a context de participació social

Categoria 2.2.2. Grau de participació dels membres del Consell Escolar

Categoria 2.2.3. Aportació de temes dels representants dels estudiants en el Consell Escolar

- *Subcategoria 2.2.3.1. Temes aportats pels estudiants representants*
- *Subcategoria 2.2.3.2. Valoració dels membres del CE dels temes aportats pels estudiants*
- *Subcategoria 2.2.3.3. Origen dels temes aportats pels estudiants representats*

Categoria 2.2.4. Les idees dels estudiants representant són tingudes en compte

Categoria 2.2.5. Conseqüències del fet que els estudiants siguin representants al Consell Escolar

Categoria 2.2.6. Experiència personal de la participació al Consell Escolar

- *Subcategoria 2.2.6.1. Temps que fa que ets representant*
- *Subcategoria 2.2.6.2. Raons per ser candidat a representant del Consell Escolar*
- *Subcategoria 2.2.6.3. Valoració de l'experiència com a representant del Consell Escolar*

Tema 2.3. La participació social a nivell d'institut

Categoria 2.3.1. Participació social a l'institut en general

Categoria 2.3.2. Participació dels estudiants a l'institut

Categoria 2.3.3. Participació dels progenitors a l'institut

- *Subcategoria 2.3.3.1. Poca participació dels pares i mares*
- *Subcategoria 2.3.3.2. Conseqüències de la participació o no participació dels progenitors en els seus fills i filles*
- *Subcategoria 2.3.3.3. Necessitat d'implicació dels progenitors i estratègies per augmentar-la*

Temàtica 3. Relació entre participació social i benestar personal

Tema 3.1. Participar es vincula amb el benestar personal

Categoria 3.1.1. La participació augmenta el benestar personal

Categoria 3.1.2. La participació augmenta el benestar personal en el cas dels estudiants

Tema 3.2. Aspectes a tenir en compte en la relació de la participació social i el benestar personal

Categoria 3.2.1. La participació pot portar malestar

Categoria 3.2.2. La decisió de participar ha de ser voluntària

Categoria 3.2.3. La participació augmenta el benestar personal només en les persones que volen participar

Temàtica 1. Funcionament del Consell Escolar

Tema 1.1. Objectius i Representants del Consell Escolar

Categoria 1.1.1. Objectius del Consell Escolar

En l'entrevista individual vam preguntar directament *quins són els objectius del Consell Escolar per aquest curs?* Les respostes dels entrevistats referents a aquesta qüestió han resultat contradictòries. Tres dels vuit entrevistats (dues professores i un representant dels progenitors), comenten que en el Consell Escolar no es marquen objectius per a cada curs, sinó que es debaten els temes o prioritats que van sorgint durant el curs.

A veure, no hi ha un objectiu concret, eh?... els objectius es van fixant, a mesura que anem tinguent les reunions... al ser una escola nova, van sortint objectius, diguéssim... en quant a funcionament, en quant a ubicació... (representant dels professors/es).

Contràriament, dos representants dels progenitors expressen diferents opinions: a) alguns dels diferents temes que es debaten en el Consell Escolar es consideren objectius anuals del Consell Escolar, com per exemple, el projecte d'escola verda que porta a terme l'IES; i b) que els objectius del Consell Escolar els marca l'escola.

Categoria 1.1.2. Membres del Consell Escolar

La composició del Consell Escolar és una qüestió que sorgeix espontàniament en algunes de les entrevistes als membres d'aquest òrgan. Una de les professores comenta quins són els **membres que el componen**: representants dels pares i mares, representants dels estudiants, representants de direcció, representants del professorat i un representant de l'ajuntament. Vegem l'exemple que ho il·lustra:

En un CE hi ha representant de pares, representant d'alumnes, evidentment direcció, normalment el que no hi és, és el coordinador pedagògic, per normativa... hi ha director, secretari, el cap d'estudis, els representants dels professors i el representant de l'ajuntament... (representant dels professors/es).

No obstant això, no tots els membres entrevistats del Consell mostren el mateix grau d'informació.

Alguns, fins i tot, presenten un nivell important de desinformació sobre qui són els membres que l'integren. En concret, un representant dels progenitors comenta que només hi ha un representant dels estudiants al Consell Escolar.

La **valoració** que fan alguns membres del Consell Escolar del fet que estiguin representats tots els col·lectius que formen part de la comunitat educativa és positiva, sobretot, respecte la representació de l'ajuntament, ja que també es troben implicats en alguns dels projectes endegats en l'institut, tal i com podem veure tot seguit:

E: Està bé, és com la relació de dins i a fora que deies...

Si, llavors, clar... està bé que estiguin en el CE, que és allà a on es debateix tot... i s'aproven tots el projectes... perquè ells també hi tenen una part d'implicació, a vegades, en determinats projectes... (representant dels professors/es).

Una altra idea que comenten alguns dels entrevistats fa referència a que els membres del Consell Escolar sempre són els mateixos. Aquest fet, fa que, sobretot els progenitors, manifestin que estan cansats de ser representants dels pares i mares. Dos dels tres progenitors expliquen que fa molts anys que estan al Consell Escolar, però que no ho poden deixar perquè no hi ha persones que hi vulguin estar.

Categoria 1.1.3. Eleccions i temps de representació dels representants

La informació d'aquesta categoria sorgeix de dues preguntes del guió: en primer lloc, *com s'escullen els representants dels alumnes al Consell Escolar?* i, en segon lloc, *quan dura el càrrec de representant dels alumnes?*

Pel que fa a la primera qüestió, alguns dels representants entrevistats fan referència a la manera que fan **campanya electoral** els candidats dels diferents col·lectius. Una professora explica que els estudiants per presentar-se a les eleccions com a representant dels estudiants al Consell Escolar van passant per les classes per donar-se a conèixer als estudiants de l'institut.

Ells es presenten... es presenten com alumnes de totes les branques... i llavors fan una mica de campanya, no? ... és a dir es presenten a les diferents classes...aquest any ha anat una mica més improvisat perquè ha estat més a última hora, ... s'ens ha tirat més el temps a sobre... però altres anys el que es feien els que sortien com a representants anaven a classe per classe a presentar-se, que es presentaven... de quin curs eren llavors lo que és interessant, o ho intentem des de centre que no siguin de primer d'ESO... perquè no tenen prou coneixement, ni prou maduresa ... i per exemple en (nom del representant dels estudiants) és un dels que es va presentar que era alumne de segon d'ESO, i ara està fent quart d'ESO... (representant dels professors/es).

De forma espontània, els progenitors entrevistats expliquen que no es fa de la mateixa manera en el col·lectiu de progenitors, ja que entre ells/es no es coneixen i, per tant, l'elecció del candidat és a l'atzar. La segona qüestió es refereix al **temps de durada del càrrec**. Alguns dels entrevistats informen que tot i que la durada de la representació en el Consell Escolar és de quatre anys, hi ha eleccions cada dos anys.

Bueno, s'escullen cada dos anys, però la representació és per quatre anys... llavors la meitat del professorat es renova cada dos anys i el període és de quatre, i ara jo vaig ser reelegida en aquest curs... És cada dos anys... però es renova la meitat de cada estament... llavors en el cas dels professors que n'hi ha quatre... quatre, ho dic bé ara... ehhh... sis... representants... ara m'equivocaré jo... vam ser tres... si ara som sis... es renova cada dos anys... i llavors la totalitat som X, però es renova la meitat, que el període són quatre anys... (representant dels professors/es).

Categoria 1.1.4. Baixa dels representants

Les respostes dels entrevistats a la pregunta *com es procedeix quan s'ha de cobrir vacants o suplències dels alumnes?*, suggereixen que en el cas d'haver-hi baixes entre els representants del Consell Escolar, s'actua de forma diferent segons el col·lectiu representat que sigui. Si hi ha una baixa, entre els representants dels estudiants o dels professors, passa a entrar com a representant del Consell Escolar la següent persona de la llista. No obstant això, si algun dels representants dels estudiants marxa del centre, es perd aquest representant i s'espera a les eleccions següents.

*Però si anés a cursar cicles o batxillerat en algun altre centre, doncs, evidentment perdriem un representant de centre a nivell d'alumnat...
E: I llavors què es faria?
S'espera a les següents eleccions ...d'aquí a dos anys... (representant dels professors/es).*

En el cas que es doni una baixa dels representants dels progenitors, es comunica per escrit a l'AMPA, i en una reunió d'aquesta associació es nomena un nou representant.

Tema 1.2. Organització i coordinació de les reunions del Consell Escolar

La informació de les categories que conformen aquest tema emergeix de forma espontània en les diferents entrevistes realitzades als membres del Consell.

Categoria 1.2.1. Elaboració de l'ordre del dia

Segons informa el representant de l'equip directiu, el secretari elabora una proposta de l'ordre del dia per a la reunió del Consell Escolar i la passa a l'equip directiu. A més, si els representants dels progenitors i el representant de l'ajuntament, tenen algun tema important a debatre, també s'inclou en l'ordre del dia.

E: I els temes que es tracten qui els proposa?

Bueno en principi... els proposa el secretari si convoca el Consell Escolar... passa una... una proposta de temes a l'equip directiu i una mica acabem de decidir l'ordre del dia... això juntament amb per exemple... els representants de l'AMPA o de l'ajuntament i si es considera que hi ha algun tema d'importància i ho incorporem a l'ordre del dia... bàsicament seria això... (representant de l'equip directiu).

No obstant això, els entrevistats dels col·lectius d'estudiants i progenitors expliquen que d'altres col·lectius, com el d'estudiants, ho exposen al final de la reunió del Consell Escolar, en el torn obert de paraula.

Categoria 1.2.2. Informació de les reunions del Consell Escolar

Tots els entrevistats coincideixen en comentar que disposen de la informació de la reunió del Consell Escolar, tant del dia que tindrà lloc la reunió com dels temes que es tractaran en ella, amb suficient antelació per prepara-se-la. La informació els arriba per correu electrònic, cosa que valoren molt positivament.

E: ¿Os informan del orden del día?

Sí...

E: ¿Cuántos días antes?

Normalmente, incluso este año ha mejorado bastante, porque... de lo que va la reunión lo suelen mandar vía mail... correo electrónico... bien... si te quieres preparar o quieres ver algo... te puedes informar, eh?... y funciona... la verdad es que lo del tema de correo electrónico funciona... vía mail... siempre que hay una reunión, o lo que sea... te puedes informar antes de lo que se va a tratar... eso antes no pasaba... prácticamente te presentaba el crío el papel... y en cuatro días tenía el consejo... pero no ahora bastante bien... la verdad es que bien... yo la opinión que tengo de la directiva es buena... por lo menos los años que yo llevo ahí... siempre hay sus más y sus menos... bien... (representant dels progenitors).

Categoria 1.2.3. Coordinació dels membres del Consell fora de les reunions

La coordinació dels membres quan hi ha un tema important, i no hi ha reunions previstes del Consell Escolar, es fa a través del **correu electrònic**. Els entrevistats ho valoren positivament, comenten que és una manera àgil de mantenir el contacte.

E: Hi ha coordinació fora de les reunions, també?

Sí... per mail... o coses així... (...) i si hi ha alguna urgència per fer-ne... pot ser una vegada o dos... però normalment no hi ha res... (representant dels estudiants).

Tot i això, alguns dels representants entrevistats expliquen que membres del Consell formen **equips específics de treball**: La junta econòmica, les comissions d'estudi i els comitès.

a) La *junta econòmica*. Es tracta d'un grup de treball format per un representant dels alumnes, un representant dels progenitors, un representant dels professors i el secretari. En aquest grup es prepara els pressupostos per presentar al Consell Escolar.

b) Les *comissions d'estudi de temes determinats*. Es tracta d'un grup de treball temes que sorgeixen al Consell Escolar, i que no es disposa de la informació suficient, per valorar el que s'ha de fer. Un exemple d'això, és la comissió que van crear alguns dels representants del Consell Escolar, per veure la qualitat del menjar del servei de menjador de l'institut.

c) Els *comitès*. És un grup de treball encarregat de temes específics relacionats amb projectes de l'institut i que tenen una llarga durada en el temps. Concretament, el representant de l'equip directiu fa referència al comitè medioambiental que porta el tema de la gestió de residus.

Tema 1.3. Funcionament de les reunions del Consell Escolar

En aquest tema hem recollit les opinions dels entrevistats sobre el funcionament de les reunions del Consell Escolar en diferents aspectes.

Categoria 1.3.1. Periodicitat de les reunions del Consell Escolar

Tot i que una representant dels professors no tenia massa clar la periodicitat de les reunions del Consell Escolar, la resta d'entrevistats coincideixen en comentar que es fa una reunió cada trimestre.

*E: Cada quan es reuneix el CE?
Cada trimestre... (representant dels estudiants)*

Categoria 1.3.2. Grau d'assistència dels representants a les reunions del Consell Escolar

Quan hem preguntat *quin és el grau d'assistència dels representants del Consell Escolar a les reunions?* tots els entrevistats coincideixen en comentar que, tot i que algun dels representants ha faltat a alguna reunió, l'assistència dels membres que actualment estan en el Consell Escolar és, en general, molt bona i fins i tot alguns apunten que és del 100%.

*E: ¿Cual es el grado de asistencia de los miembros del CE?
Bien... a diferencia de reuniones de estas de juntas, y todo esto,... normalmente solemos estar todos... puede faltar alguna persona puntualmente... pero, yo a lo largo de los años... prácticamente la asistencia es casi al 100%... (representant dels progenitors)*

No obstant això, l'assistència dels membres no ha estat sempre igual. Alguns representants comenten que en el passat alguns dels membres no assistien a les reunions de forma regular. Concretament fan referència als representants dels estudiants i al representant de l'ajuntament:

Categoria 1.3.3. El que es tracta en les reunions del Consell Escolar

El contingut de les reunions del Consell Escolar s'ha explorat a partir de dues preguntes: *quins temes es tracten en el Consell Escolar?*, i *es tracta el projecte de mediació que es porta a terme en aquest institut en el Consell Escolar?*.

▪ Subcategoria 1.3.3.1. Temes que es tracten en el Consell Escolar

En relació a la primera pregunta, *quins temes es tracten en el Consell Escolar?*, els entrevistats comenten que es tracten tot tipus de temes relatius a l'institut. Fan referència a la contractació de personal, problemes d'infraestructura del centre, com per exemple els problemes d'aparcament, temes de disciplina, temes pressupostaris, aprovació d'excursions i sortides, finançament d'activitats extraescolars, i temes relatius a l'autorització pels alumnes de cicles formatius per no fer tot l'horari lectiu per qüestions laborals.

E: Quins temes es tracten en el Consell Escolar?

Bueno en el Consell Escolar... bàsicament tractariem per una banda el que són temes més pressupostaris, és a dir, ehhh, aprovació del pressupost... per exemple del 2009, també passem comptes del pressupost que s'ha acabat de l'any anterior... ehhh... (...) altres coses, per exemple que també toquem és... coses tan diverses són com si el menjador funciona, la qualitat, el servei de catering, per exemple o... necessitats dels centre... ehhh... finançament d'activitats extraescolars... (...) Ah, siuna altre cosa que també em deixava al tinter... la gent que fa cicles formatius, a vegades per qüestions laborals, no poden assistir a totes les classes i a tots els crèdits i demanen com una mena d'autorització al Consell Escolar, per no fer ...tot l'horari lectiu ... però cal sempre l'autorització del consell Escolar... (representant de l'equip directiu).

Els representants dels estudiants valoren que els temes que es tracten en el Consell Escolar són importants, i consideren que no és necessari tractar d'altres temes.

▪ Subcategoria 1.3.3.2. El Projecte de Mediació en el Consell Escolar

Pel que fa a la segona qüestió, el Projecte de Mediació com a tema tractat en les reunions en el Consell Escolar, existeix una certa contradicció en les respostes dels entrevistats. Mentre un grup de quatre membres del Consell (un representant del professorat, que és professora mediadora i els tres representants dels progenitors) comenten que sí que es parla de Projecte de Mediació en les reunions dels Consell, dos entrevistats (un representant de professors/es i un representant d'estudiants) expliquen que no se'n parla.

Dos dels membres del Consell Escolar entrevistats (un representant de l'equip directiu i un representant dels progenitors) comenten que més que del Projecte de Mediació, pròpiament dit, es tracta el tema de la disciplina dels estudiants i **dels expedients disciplinaris**.

*E: O sigui en el CE es parla més d'expedients que no del Projecte de Mediació?
Si... si més expedients... hi ha vegades... el director, si hi ha alguna novetat... la comenta... però... jo suposo que és una cosa molt interna de l'institut... vull dir... potser el tema no transcendeix al CE perquè pot ser no hi ha argument o no cal... jo suposo que ho treballen molt ells a nivell d'institut, eh? (representant dels progenitors).*

Dos dels membres entrevistats (un representant dels estudiants i un representant dels progenitors) manifesten que des de que hi ha el Projecte de Mediació a l'institut els expedients disciplinaris tractats en el Consell Escolar han disminuït considerablement, i només es tracten els casos més difícils.

Categoria 1.3.4. Intervencions en les reunions del Consell Escolar

L'ordre de les intervencions dels membres del Consell Escolar, és un aspecte que emergeix de forma espontània en algunes entrevistes realitzades. Les respostes dels representants entrevistats suggereixen que l'ordre de les intervencions segueix una seqüència determinada. En primer lloc, és el director el que fa l'exposició inicial, i el que s'encarrega de portar la direcció de la reunió. El secretari pren nota de tot el que es diu per redactar l'acta.

(...) No anem nosaltres hi aportem, sinó que qui porta la sessió del CE és la directiva... en aquest cas el director, el secretari actua com a registre de les sessions, i el cap d'estudis... que també és la persona que ve a parlar de les coses que impliquin més a agrupacions, alumnat, etc... per tant els qui porten la veu cantant són ells... què aporten a la junta?... doncs, bueno una mica... tota la informació i coses que s'hagin d'aprovar, informacions que a vegades, doncs, bueno... (representant dels professors/es).

Els representants dels estudiants i dels progenitors fan referència també al torn obert de paraula. És, tal i com comenten, el moment final de la reunió en que tots els membres del Consell Escolar poden exposar els temes que consideren importants i expressar la seva opinió. Tot i això, alguns dels entrevistats dels representants dels professors i dels progenitors consideren que poca cosa poden fer, ja que ve molt determinat per l'equip directiu.

Respecte **el temps que es dedica a les aportacions dels estudiants en les reunions del Consell Escolar**, s'ha explorat a partir de la pregunta *s'hi dedica molt de temps en debatre les?* Tot i que les dues professores representants, manifesten que sí que es dedica temps per les aportacions dels estudiants del Consell Escolar, una representant dels progenitors manifesta que no es dedica massa temps, encara que les seves aportacions es valoren com a importants pel fet d'estar a primera línia.

Categoria 1.3.5. Presa de decisions en les reunions del Consell Escolar

La presa de decisions en les reunions del Consell Escolar s'ha explorat a partir de dues preguntes diferents: *com es realitza la presa de decisions en el Consell Escolar?* i *si les idees que proposen alguns membres del CE no semblen bé a la resta de membres, com es procedeix?*

▪ *Subcategoria 1.3.5.1. Com es prenen les decisions en el Consell Escolar?*

En la informació aportada pels entrevistats sobre el primer dels aspectes, *com es realitza la presa de decisions en el Consell Escolar?*, trobem discrepàncies. Per una banda, quatre representants entrevistats (una representant dels progenitors, els dos representants dels estudiants i una representant dels professors/es) comenten que les decisions del Consell Escolar no es prenen a partir de votacions, sinó que es busca l'acord (consens) entre tots els membres, tot explicant que no costa massa arribar-hi. En contrast, d'altres entrevistats comenten que sí que hi ha votacions per acordar els temes que s'han d'aprovar.

▪ *Subcategoria 1.3.5.2. Com s'actua si les idees aportades no semblen bé?*

Aquest aspecte s'ha explorat a partir de la pregunta *si les idees que proposen alguns membres del CE no semblen bé a la resta de membres, com es procedeix?*. La majoria dels entrevistats manifesta que no es dona massa sovint que les idees d'algun membre representant no semblin bé. Tot i això, en les poques ocasions que s'ha donat, els entrevistats comenten que es realitzen accions diferents. Tan sols un dels representants (estudiant) explica que quan es dona una situació de desacord entre els membres del Consell Escolar, és l'opinió del director, la que ajuda a arribar a una decisió. En canvi, d'altres entrevistats (3) comenten que s'utilitza la via del diàleg, tot establint un debat entre els membres, o aportant argumentacions sobre allò que es debat.

En el supòsit que no s'arribi a un acord de la majoria dels membres del Consell Escolar, els representants comenten diferents opcions: s'estudien les altres opcions i es deixa pendent d'aprovació, es modifica el que s'ha d'acordar, o se desestima la proposta.

E: Per exemple hi ha un tema que tu creus important, i ho comentes en el CE i no els altres membres no estan d'acord. Si després de debatre'l no s'està d'acord què passa?

Si la majoria no li agrada es deixa estar... Es fa una votació de paraula, més o menys... es veu la opinió de la gent i es veu si o no el secretari ho anota a l'acta... i s'anota la intervenció que s'ha fet i es veu després si s'aprova o no... (representant dels estudiants).

▪ *Subcategoria 1.3.5.3. Valoració de la presa de decisions*

De forma espontània en algunes entrevistes sorgeix la valoració dels entrevistats en relació a la presa de decisions en el Consell Escolar. Dos dels entrevistats (un representant dels estudiants i un representant dels progenitors) consideren que en la presa de decisions en el Consell no hi ha massa debat. Manifesten que és per dues raons: a) perquè són temes que ja estan argumentats, i els membres ja estan d'acord amb el que es tracta; i b) perquè són temes que estan molt tancats i no es poden donar perspectives diferents.

E: ¿Cómo se toman las decisiones en el CE?

Bueno, ya te lo digo... se marcan unos puntos... y normalmente, y según que cosas ellos las pueden aprobar o decidir... y según que otras se tienen que aprobar vía consejo...

E: ¿Cómo se aprueban estas cuestiones?

Se aprueban verbalmente... bueno, si hay algo se puede debatir un poco... depende de que cosas... hay cosas que decirte... los alumnos quieren hacer una salida o el profesor propone una salida, ¿estáis de acuerdo?... pues estamos de acuerdo... nada más... no hay mucho más... se presentan los presupuestos... tampoco entiendes mucho, ¿no?... ya te confías en la buena fe de la gente... si es esto, será esto y ya está... quizás algún punto se puede... normalmente no hay problema... (representant dels progenitors).

Tema 1.4. Satisfacció amb el funcionament del Consell Escolar

Categoria 1.4.1. Satisfacció del funcionament del Consell Escolar com a representant

S'explora la satisfacció en relació al funcionament del Consell Escolar com a membres del Consell Escolar a partir de la pregunta *està satisfet/a amb el seu funcionament? Per què?* Les opinions expressades d'alguns membres entrevistats (les dues representants dels professors/es i dos representants dels progenitors) es refereixen a la satisfacció des d'un punt de vista general, tot i que les primeres, les dues representants dels professors/es, coincideixen en manifestar que hi ha aspectes millorables. D'altres entrevistats expressen la seva satisfacció en determinats aspectes del Consell Escolar i el seu funcionament. Mentre una representant dels progenitors fa referència a que el nombre de les reunions del Consell Escolar és l'adequat, els representants dels estudiants destaquen com a satisfactori que es registrin les reunions en l'acta, i el fet de poder expressar la seva opinió.

E: Estàs satisfet del seu funcionament?

Si, jo ho trobo molt bé ... sí...

E: Per què?

Sí... perquè tothom pot dir la seva... sempre respectant a l'altre gent, això mai s'ha de perdre el respecte a algú altre... encara que la seva opinió sigui contrària a la teva mai pot faltar el respecte... (representant dels estudiants).

Categoria 1.4.2. Satisfacció del funcionament del Consell Escolar per part dels estudiants

En les entrevistes realitzades als representants dels estudiants, va sorgir el tema de la satisfacció per part dels estudiants de l'institut en relació al funcionament del Consell Escolar. Tot i que tots dos coincideixen en comentar que els estudiants no tenen massa coneixement del seu funcionament, un d'ells manifesta que suposa que sí que estan satisfets.

E: Creus que els alumnes en general estan satisfets de com funciona el consell?

Sí... suposo que sí... com ja et dic com que tampoc en tenen gaire coneixement... suposo que sí... (representant dels estudiants).

Tema 1.5. Propostes de canvi per a millorar el funcionament del Consell Escolar

Categoria 1.5.1. Aportació de propostes de canvi

A partir de la pregunta *quins canvis proposaria per a què el funcionament del Consell Escolar millorés?*, sis dels vuit membres del Consell Escolar entrevistats exposen diferents propostes per millorar el seu funcionament. Les propostes aportades són en relació a:

a) Incrementar les aportacions dels representants dels estudiants. Una de les representants dels professors/es i el representant de l'equip directiu, coincideixen en comentar que des de l'institut s'ha pensat en potenciar la figura dels delegats per a que puguin recollir més suggeriments i opinions dels estudiants per aportar-les les reunions del Consell Escolar.

E: Has dit que miràveu incentivar una mica les seves aportacions?

És una cosa que s'havia parlat des de centre... però això es fa des de... les reunions de delegats... intenten fomentar que el delegat sigui el que reculli molta informació per poder-ho portar... perquè a les reunions de delegats hi van els delegats de cada curs, però hi van els representants també del CE, per... poder rebre tota aquesta informació... (representant dels professors/es)

b) Incrementar la implicació de tots els membres del Consell. Una de les representants dels professors/es comenta que el representant de l'Ajuntament, en determinats temes, podria fer més coses de les que fa.

c) Augmentar la periodicitat de les reunions. Una de les representants de professors/es i un dels representants dels progenitors coincideixen en opinar que caldria que es realitzessin més reunions del Consell Escolar.

d) Augmentar la participació en les reunions. Un dels representants dels progenitors manifesta que seria interessant incrementar el debat i participació de tots els membres en les reunions del Consell Escolar.

Categoria 1.5.2. No aporten propostes de canvi

Només dues de les representants del progenitors no aporten propostes de canvi per millorar el funcionament del Consell Escolar, perquè tal i com comenten està funcionament bé.

E: Proposaries algun canvi, per què millorés el CE, o no?

No,... la dinàmica ja la trobo bé... si... (representant dels progenitors).

Tema 1.6. Funció dels representants del Consell Escolar

Categoria 1.6.1. Tasca dels representants al Consell Escolar

La tasca dels representants al Consell Escolar s'ha explorat en dos dels col·lectius entrevistats: el col·lectiu dels estudiants i el de progenitors. Pel que fa al primer d'ells, s'ha preguntat *en què consisteix la tasca de representant dels alumnes en el Consell Escolar?*. Els dos representants dels estudiants comenten que **la tasca principal dels representants dels estudiants** és transmetre als demés membres del Consell Escolar les opinions, suggeriments i queixes dels estudiants en relació a la vida de l'institut, per tal de poder-la millorar. Els temes que recullen els representants dels estudiants per portar al Consell Escolar són els que afecten a la totalitat de l'institut i que són considerats importants. D'altres temes més quotidians, és el delegat qui els recull i ho comenta amb l'equip docent.

E: I tu no reculls directament una queixa d'un alumne? O, un alumne no te diu hauries de dir tal cosa? No perquè ho solen dir a l'equip docent de cada curs... el delegat ja s'encarrega de fer això... són temes una mica més importants... temes per exemple que si faltés material escolar, del patí, o així, pilotes i això li diuen a l'equip docent... si són coses que englobés més a tot a l'institut es diu en el Consell Escolar... (representant dels estudiants).

Pel que fa a la **tasca dels progenitors representants al Consell Escolar**, s'explora a partir de la pregunta *quin és el paper dels pares i les mares en el Consell Escolar?*. Les respostes dels entrevistats suggereixen que els propis representants dels progenitors tenen una visió molt diferent sobre quina és la seva tasca. Un aspecte que comenta una de les representants dels progenitors és que la seva tasca consisteix en poder explicar i argumentar als altres progenitors els dubtes que aquests darrers poden presentar en relació als objectius pedagògics del centre i la realitat de l'institut. Un altre aspecte que assenyalen és que transmeten al Consell Escolar les queixes que els comenten d'altres progenitors. Tot i això, l'opinió compartida de dos representants dels progenitors és que la seva tasca es limita a anar a les reunions, escoltar i formar part d'algun comitè.

La tarea es que es muy poca... (riu)... es muy poca la tarea ... por lo menos de los que somos los padres... por lo menos la mía... prácticamente se limita a ir a las reuniones... eeh... a lo mejor otras personas, pues a lo mejor... si... hubo un tema del comedor y esto... un representante de los padres... estuvo allí... y para esto hay que tener tiempo... y yo eso no... yo asistir a las reuniones, si... pero durante el día... por eso te digo que poca faena... (representant dels progenitors).

Categoria 1.6.2. Espais on els membres dels col·lectius respectius transmeten informació als seus representants al Consell Escolar

S'ha preguntat als membres del Consell Escolar entrevistats *com es recullen els suggeriments per fer-los arribar al Consell Escolar?*, en els diferents col·lectius representats. En el cas dels **representants dels estudiants** es refereixen bàsicament a l'espai de tutoria que tenen setmanalment cada grup

classe, com a un dels únics que tenen els estudiants per comentar i expressar els seus suggeriments, opinions i queixes. Tot i això, expliquen que les hores de tutories són insuficients, perquè sempre tenen d'altres coses a fer, que passen al davant d'expressar els seus suggeriments als representants. A més, manifesten que tot i que també recullen les opinions i suggeriments dels altres nois i noies de l'institut, que no van a la classe dels representants dels estudiants, no tenen un espai específic per fer-ho.

Tot i que els representants dels progenitors no tenen informació de com els estudiants transmeten els suggeriments i les opinions als seus representants, d'altres membres del Consell Escolar comenten diversos espais: a) les assemblees o reunions de delegats (les dues representants dels professors/es i un dels representants del estudiants); i b) les sessions d'avaluació individual de cada tutoria (una representant dels professors/es).

i llavors també, un altre punt on es recullen coses de cara als representats dels alumnes, és a les sessions d'avaluació individual de cada tutoria ... la tutoria es prepara... es prepara per donar, de cara a l'equip docent, a l'equip directiu, coses que es vulguin aportar tant positives com negatives (...) i llavors hi ha un apartat que és de cara als representants dels alumnes, llavors això se recull i els representants, doncs, tenen aquesta informació... (...) hi ha un document, un paper... on els delegats apunten trimestralment a cada sessió d'avaluació apunten doncs, reculls d'informació que es vol fer arribar a l'equip docent, a la direcció del centre, als representants dels alumnes... i això és el que en tot cas, els delegats aporten a les reunions dels delegats perquè arribi en última instància al Consell Escolar ... (representant dels professors/es).

Pel que fa als **espais on els professors/es transmeten els suggeriments als seus representants**, les respostes dels membres entrevistats suggereixen que existeixen diferents maneres per recollir els suggeriments i opinions dels professors/es. Les dues representants dels professors/es es refereixen bàsicament al claustre de professors/es, a les reunions dels departaments i al que senten entre l'equip docent.

Les respostes en relació als **espais on els progenitors diuen el que volen als seus representants** suggereixen que no hi ha acord entre les opinions dels tres representants dels progenitors, de manera que cadascun d'ells té una visió diferent als altres: a) a les reunions de l'AMPA; b) no existeix cap espai específic; i c) no es recull massa informació dels pares i mares, perquè no participen massa.

Categoria 1.6.3. Com els representants del Consell Escolar transmeten la informació als seus col·lectius respectius

S'ha explorat aquest aspecte amb la pregunta *com es realitza el traspàs de la informació a la resta? Qui ho fa?*. Pel que fa als **estudiants de l'institut**, les respostes dels entrevistats suggereixen que es fa de diverses maneres: a) a nivell de classe es fa a les hores de tutories i a nivell d'institut es pengen cartells per a que tothom ho vegi i estigui informat (representant dels estudiants); b) a través de les

reunions de delegats, de manera que en aquestes reunions s'informa a tots els delegats del centre dels temes tractats al Consell Escolar, i aquests ho passen a les respectives classes (un representant dels estudiants i les dues representants de professors/es)

E: Com feu la tornada d'informació dels acords del Consell Escolar?

Es fa una reunió de delegats, se'ls hi comunica això... ho fem jo i dues professores encarregades, que també s'informen d'aquestes coses... que també expliquen si a mi me se passa alguna cosa per alt... són professores que s'encarreguen de dirigir tot això dels delegats (...) Després es fa la reunió es diu el que s'ha dit i tot això (...) i els delegats s'encarreguen de passar-ho a la classe... (representant dels estudiants).

Els representants dels progenitors manifesten desconeixement de com es realitza o tenen informació errònia (la informació que es genera al Consell Escolar es passa als estudiants a través de la figura d'ajudant de mediació) de com s'efectua la transmissió d'informació cap a tots els estudiants.

Pel que fa a la transmissió de la informació **al personal docent**, les dues representants dels professors/es coincideixen en comentar que la devolució de la informació del Consell Escolar es fa en el claustre dels professors/es. Tot i això, una d'elles explica que la informació també la pot passar el director a les reunions de caps de departament.

Les respostes en relació de la devolució de la informació generada al Consell Escolar **als progenitors**, suggereixen que bàsicament es fa a través de l'AMPA. D'altres membres representants expliquen que: a) es fa amb fulls informatius (una representant dels estudiants); i b) que no en tenen coneixement (representant dels professors/es).

Categoria 1.6.4. Aspectes que faciliten la tasca dels representants

El tema sobre els aspectes que faciliten la tasca dels representants dels diferents col·lectius s'ha explorat a partir de la pregunta *quines són les coses que més van facilitar la teva tasca com a representant?* Els **representants dels estudiants** assenyalen dos aspectes facilitadors de la seva tasca. En primer lloc, una de les representants dels estudiants explica que el fet de tenir el guió o l'ordre del dia de les reunions del Consell Escolar, li va molt bé. En segon lloc, els dos representants dels estudiants coincideixen en comentar que el que facilita la seva tasca és la relació que estableixen els membres del Consell Escolar. En aquest sentit un d'ells destaca la relació d'ajut que obté dels altres membres, i l'altre representant dels estudiants manifesta que és el fet de que tots els membres del Consell Escolar vagin en una mateixa direcció, i que hi hagi respecte en les opinions dels diferents representants.

(...) Aquí tothom va per lo mateix ... per millorar les condicions del centre, ... i ningú no crec que vulgui posar traves a ningú, ...si té això, no? ... té el mateix ideal, ... no crec que s'hagi de voler posar traves, no crec que ningú vulgui ser més que un altre, ... que voler que la seva opinió sigui més respectada que els altres

E: I aquí no passa?

Aquí, no trobo que passi això, ... aquí la opinió és igualment respectada per tots els membres ... sempre el respecte per davant (representant dels estudiants)

Pel que fa als factors que faciliten la tasca dels **representants dels professors/es**, una d'elles comenta que són les relacions establertes amb les persones de l'entorn de l'institut.

En relació als factors que faciliten la tasca dels **representants dels progenitors**, dos dels representants assenyalen cadascun d'ells un aspecte que a nivell personal els facilita la seva tasca. El primer d'ells, explica que és la pròpia responsabilitat que ha adquirit com a representant al Consell Escolar, el que li faciliti la seva tasca. El segon, manifesta, que al menys en el seu cas, ha de fer molt poca feina, de manera que la seva tasca es redueix gairebé a assistir a les reunions del Consell Escolar, i valora, com a positiu el seu horari.

La tarea es que es muy poca... (riu)... es muy poca la tarea... por lo menos de los que somos los padres... por lo menos la mía... prácticamente se limita a ir a las reuniones (...) yo asistir a las reuniones, si... pero durante el día... por eso te digo que poca faena...

E: ¿O sea no hay nada que te dificulte o te facilite?

No, no,... las horas de la reuniones... son horas que puedes ir perfectamente... no tengo problema... (representant dels progenitors).

Categoria 1.6.5. Factors que dificulten la tasca dels representants

S'ha introduït en el guió la pregunta *quines coses van ser les que més van dificultar la teva tasca com a representant?*, per explorar els aspectes que dificulten la seva tasca. Pel que fa als **representants dels estudiants**, tot i que el representant que porta alguns anys com a membre del Consell Escolar, manifesta que no troba cap dificultat per realitzar la seva representació, l'altra, que és el primer any del seu càrrec, explica que hi ha diversos elements que dificulten la seva tasca com a representant del Consell Escolar: a) aprendre a expressar-se per explicar els temes; b) els pocs espais que hi ha per intercanviar informació dels estudiants als seus representants, i a la inversa; i c) la manca de comunicació entre els estudiants.

(...) I lo que se'm fa més difícil és que... encara no ho sé gaire tot... i tinc que acostumar-me a... explicar les coses i tot, i això... també tenim poques tutories, i per explicar-ho no hi ha gaire temps... i no puc dir gaires coses a la classe... no puc informar als alumnes... i ells com que tampoc saben el que em tenen que dir, tampoc m'ho diuen gaire... però si hi ha algo també ho puc dir... falta comunicació... (representant dels estudiants).

En relació als factors que dificulten la tasca dels **representants dels professors/es**, una de les representants dels professors/es comenta que una de les dificultats més grans és la de no conèixer a tots els professors i professores de l'institut, donat que en el darrer any, han començat molts professors

nous.

Les respostes dels **representants dels progenitors** suggereixen dues posicions en relació als factors que dificulten la seva tasca. La primera, i en la que coincideixen els tres representants, és considerar que hi ha un únic factor que dificulta la seva tasca, i és la manca de participació dels pares i mares. La segona posició, i que també coincideixen tots tres progenitors representants, és considerar que no hi ha dificultats, al menys importants, per realitzar la tasca de representant.

Tema 1.7. Coneixement del Consell Escolar per part dels estudiants de l'institut

Categoria 1.7.1. Percepció dels representants sobre el coneixement dels estudiants del funcionament del Consell Escolar

▪ *Subcategoria 1.7.1.1. Informació dels estudiants sobre el funcionament del Consell Escolar*

Aquest aspecte s'ha explorat a partir de la pregunta *fins a quin punt els alumnes en general coneixen el funcionament del Consell Escolar i que hi ha alumnes que representen els seus interessos*. Les opinions dels membres del Consell Escolar entrevistats són diverses. Les respostes de tres (una representant dels professors/es, un representant dels progenitors i el representant de l'equip directiu) dels vuit membres entrevistats, suggereixen que a nivell general els estudiants de l'institut disposen de la informació sobre el funcionament del Consell Escolar, perquè a l'inici de cada curs s'informa tant de l'existència com del funcionament d'aquest òrgan.

Jo crec que ho coneixen... jo per exemple sóc tutora i en els nens de primer els hi explico una mica l'organigrama del centre... jo crec que tots els tutors ho expliquem... vaja, no sé... jo com a tutora de primer si que els hi explico com funciona el centre, tant punt entren... més que res perquè sàpiguen (...) que hi ha un òrgan, no? (...) també els hi explico que jo hi estic en el CE... que hi ha uns alumnes, i que hi ha tota una sèrie de gent, que són els que decideixen una sèrie de coses...i que es reuneixen cada cert temps... i que serveix per això, perquè no hi hagi una sola persona que decideix el funcionament de tot el centre... sinó que hi ha d'haver-hi gent de tots els estaments (...) i també decideix si s'expulsa una persona (...) i el CE l'entenen com el poder judicial d'un país (...) com a mínim la idea de que és l'òrgan de govern de cada centre jo crec que queda mínimament explicada... jo crec que si... (representant dels professors/es).

Quatre membres del Consell Escolar entrevistats (dos representants de progenitors, un representant dels estudiants i un representant dels professors/es) manifesten que tot i que s'informa als estudiants sobre el funcionament del Consell Escolar, no tenen prou coneixement perquè és un tema pel qual no s'interessen o preocupen massa. Tan sols un dels entrevistats, un representant dels progenitors, declara tenir un cert desconeixement en relació a si els estudiants de l'institut tenen la informació necessària o no, del funcionament del Consell Escolar.

▪ *Subcategoria 1.7.1.2. Necessitat de donar més informació sobre el funcionament del Consell Escolar als estudiants*

Derivat de les respostes dels membres entrevistats a la pregunta anterior, es planteja als participants si cal donar més informació sobre el funcionament del Consell Escolar als estudiants de l'institut. Les opinions dels representants reflecteixen punts de vista diferents. Tot i que un dels representant dels estudiants considera que no cal donar més informació perquè tampoc els interessa, tres membres del Consell Escolar (el representant de l'equip directiu, un representant dels professors/es i un representant dels estudiants) consideren que caldria donar més informació als estudiants.

(...) Jo abans de ser representant del CE... no sabia què feia... quan deien escriviu algo per dir als representants del CE... jo no sabia què escriure, perquè no sabien què feien... i ho tindrien que saber més, suposo... i per saber a qui han de dir les coses i tot... (representant dels estudiants).

▪ *Subcategoria 1.7.1.3. Propostes per augmentar el coneixement dels estudiants sobre el funcionament del Consell Escolar*

En relació a la pregunta *quins canvis proposaria per què els alumnes tinguessin més informació sobre el Consell Escolar*, tan sols un dels membres entrevistats, una representant dels professors/es, opina que no cal fer res per augmentar el coneixement dels estudiants. Considera que ja es dona molta informació sobre aquest tema, i que els estudiants que els interessa ja la tenen i la poden utilitzar. D'altres membres entrevistats aporten diferents propostes per augmentar el coneixement dels estudiants en relació al seu funcionament: (a) muntar una reunió oberta del Consell Escolar en horari escolar, i que hi poguessin assistir tots els estudiants (representant dels progenitors); (b) tots els professors/es ho haurien d'explicar més aquest tema a l'inici del curs (representant dels professors/es); i (c) s'hauria d'informar més a tots els estudiants sobre els seus representants i les seves tasques (representant d'estudiants).

*E: Proposaries algun canvi per què funcionés millor el CE?
Pot ser això d'informar a la gent de qui són... de què fan... perquè la gent sapigués que si té algun problema pues dir-ho... i ja està... (representant dels estudiants)*

Categoria 1.7.2. Percepció dels representants sobre el coneixement dels estudiants dels seus representants

Aquest aspecte s'explora a partir de la pregunta *considera que els alumnes en general coneixen que hi ha alumnes que representen els seus interessos?*. Tan sols una de les representants entrevistades (de professors/es), considera que els estudiants de l'institut tenen coneixement dels seus representants, ja que segons comenta han hagut de votar-los. Una altra membre del Consell Escolar, la representant dels

estudiants, explica que els estudiants no tenen massa coneixement dels seus representants. Manifesta que els estudiants poden confondre els qui són els seus representants amb altres figures com els delegats.

E: Fins a quin punt els alumnes coneixen el funcionament del CE i els seus representants?

No gaire... perquè no saben gaire qui representa i què fa (...) i ho tindrien que saber més, suposo... i per saber a qui han de dir les coses i tot (...) es que no ho saben gaire... perquè confonen entre els delegats, i tot això... perquè hi ha diferents... o sigui quant ens diuen que demanem coses el centre... hi ha diferents persones que ho podem demanar... i com si ho ajuntessin tot... (representant dels estudiants).

Temàtica 2. Participació social

Tema 2.1. Aspectes generals de la participació social

Aquest tema fa referència a com entenen els membres del Consell Escolar entrevistats alguns aspectes de la participació social: En primer lloc, què és la participació social i, en segon lloc, les característiques que tenen les persones que participen, tan en el Consell Escolar, com en projectes en general.

Categoria 2.1.1. Què és la participació social

Les respostes dels entrevistats suggereixen diferents punts de vista en relació al què entenen per participació social. Per alguns d'ells (el representant de l'equip directiu i dues representants dels progenitors) la participació es relaciona amb la implicació i responsabilització amb el que es fa, bé sigui en el funcionament del centre, bé en les activitats del teu entorn. Per d'altres (una representant dels professors/es, els representants dels estudiants i una representant dels progenitors) la participació social té a veure en intervenir en una activitat i el dret a donar l'opinió.

La participació és un dret que tenen els pares, o els alumnes... o la gent, diguem... la gent en general... de poder dir, o de poder... estar al mig de lo que li pertoca per viure (...) aleshores, participar d'una cosa, tens també el dret de comentar, d'opinar, perquè si no participes, no tens dret... (representant dels progenitors).

Categoria 2.1.2. Característiques que tenen les persones que participen

Un altre aspecte explorat en relació a la participació social és les característiques que tenen les persones que participen. Tot i que en l'entrevista es va preguntar *quines característiques personals creus que han de tenir els membres del Consell Escolar? (tant adults com alumnes)*, alguns dels membres entrevistats fan referència a les característiques de les persones que participen en projectes en general.

▪ *Subcategoria 2.1.2.1. Característiques que tenen les persones que participen en el Consell Escolar*

Els membres del Consell Escolar entrevistats destaquen diferents característiques personals. La característica més compartida pels membres del Consell Escolar (el representant de l'equip directiu, una representant dels professors/es i dos representants dels progenitors) fa referència a les ganes, interès i motivació d'implicar-se en un tema i informar-se dels temes de l'institut.

D'altres característiques que ressalten són: a) la responsabilitat (un representant dels professors/es, un representant dels estudiants i un representant dels progenitors); b) pensar amb les necessitats dels altres més que mirar els propis interessos (el representant de l'equip directiu i un representant dels estudiants); i c) el respecte (un representant dels estudiants). També assenyalen habilitats personals com saber treballar en grup, la resolució en la recerca de solucions (un representant dels progenitors), la bona expressió verbal i un caràcter extravertit (un representant dels estudiants).

(...) Sempre s'ha de pensar que una persona que sigui representant també ha de tenir unes característiques, no?... no tothom pot ser (...) si només penses amb tu i amb les teves coses, doncs no... i també s'ha de tenir un sentit de la responsabilitat... i també a prendre a callar quan s'ha de callar, i dir una cosa quan s'escau... no pots dir lo que tu vols quan vols... no pots... t'has de guardar el torn de paraula, i dir-ho quan s'escaigui... i si veus que no es pot, no es pot... (...) jo crec que principalment i la fonamentada és la responsabilitat... perquè una persona que no sigui responsable no pot estar en un càrrec... un càrrec de cap mena... perquè la responsabilitat és vital... el respecte, el respecte sobre les altres persones... això també és vital... i suposo que una mica de facilitat de paraula i que no t'influeixi la vergonya tampoc de parlar... perquè si estàs allà explicant una cosa... si la vergonya et priva d'exposar que tu trobes important per l'alumnat... perquè pugui millorar les condicions tant de l'alumnat i pel professorat... clar... si t'ho priva la vergonya... no hi faràs res allà... és com si fessis d'espelma, només... jo diria que són aquestes quatre... (representant dels estudiants).

▪ *Subcategoria 2.1.2.2. Característiques que tenen les persones en projectes en general*

Dos dels membres del Consell Escolar entrevistats (una representant dels estudiants i una representant dels professors/es) coincideixen en comentar que la persona que participa en projectes, ja sigui adolescent o adult, té com a característica la de ser una persona activa i dinàmica. A més la representant dels estudiants afegeix que ha de presentar motivació per comunicar-se i expressar-la seva opinió.

Que li agradi dir la seva opinió... que li agradi fer debats... bueno, no tenen perquè ser debats... fer activitats divertides... que no els hi agradi quedar-se a casa... depèn de la persona... has de ser així, que t'agradi parlar... és molt extens... és depèn de la persona... (representant dels estudiants).

Per altra banda, la representant dels professors/es explica que concretament els adults que participen en projectes han de tenir una mentalitat oberta i una actitud empàtica.

S'ha de tenir mentalitat oberta... i... no sé, has de... emocionalment has de saber copsar les emocions de la gent, no sé... has de ser empàtic amb la gent... perquè si no ets capaç de ser empàtic amb la gent, costa molt... perquè jo ho veig, els nanos necessiten donar, però també necessiten rebre... (representant dels professors/es).

Tema 2.2. La participació social al Consell Escolar

En aquest tema s'explora diferents aspectes sobre la participació social en el context del Consell Escolar.

Categoria 2.2.1. El Consell Escolar com a context de participació social

En primer lloc es pregunta si *el Consell Escolar li sembla un espai de participació?* Les respostes en relació a aquesta qüestió suggereixen que els diferents membres del Consell Escolar entrevistats tenen diferents punts de vista.

Sis dels vuit membres entrevistats consideren que el Consell Escolar és un òrgan de participació social. Tot i que una d'elles, una representant dels professors/es, ho comenta d'una forma genèrica, els altres cinc (els dos representants dels estudiants, dos representants dels progenitors i el representant de l'equip directiu) argumenten que és un òrgan de participació perquè poden expressar les seves opinions, s'escolten i es tenen en consideració totes les opinions dels representants.

A més, les dues representants dels progenitors coincideixen en comentar que el Consell Escolar és un òrgan de participació perquè implica a tots els col·lectius de la comunitat educativa.

E: Creus que el CE és un òrgan de participació?

Sí... perquè implica a totes les parts, en que hi ha al darrera d'un alumne... aleshores ha de ser això... (representant dels progenitors).

Tan sols dos membres del Consell Escolar entrevistats (un representant dels progenitors i un representant dels professors/es) comenten que el Consell Escolar no és un òrgan de participació pròpiament dit, sinó que és considerat com un òrgan de decisió final, en el qual s'aproven temes que ja venen molt determinats prèviament.

E: Creus que el CE és un espai de participació?

(...) És més un òrgan de decisió final, diem-ho així, que no pas de participació, com a tal... tot i que participen... com a representant tu hi dius la teva, llavors, representes a un grup (...) estàs de representant d'un grup... i per tant dius les coses tal com dirien la gent... (representant dels professors).

Categoria 2.2.2. Grau de participació dels membres del Consell Escolar

Aquest aspecte s'ha explorat només amb els membres del Consell Escolar adults. En relació a la **participació dels representants dels estudiants** s'ha fet des d'una doble vessant, tot plantejant les dues preguntes següents: a) pel que fa al grau de participació, *en la pràctica, quin és el grau de participació dels estaments representats al Consell Escolar (alumnes, pares i professors)?*; i b) l'actitud

dels representants dels estudiants, explorada amb la pregunta *com és l'actitud dels alumnes al Consell Escolar? (activa o passiva)*.

De forma general, consideren que la participació i l'actitud dels representants dels estudiants, a diferència d'altres períodes, és molt bona i positiva, la qual cosa es valora molt satisfactòriament. Els membres del Consell també aporten valoracions específiques per cadascun dels representants dels estudiants. En el cas del representant dels estudiants que fa més temps que està en el Consell, els sis membres adults entrevistats coincideixen en comentar que té un elevat grau de participació i una actitud molt activa. Pel que fa a la representant dels estudiants que ha començat aquest any la seva representació, es considera que tot i està en un període d'aprenentatge del funcionament del Consell Escolar, l'actitud també és força positiva i activa.

Una representant dels professors/es comenta que tot i que la participació dels representants dels estudiants és bona, pot quedar una mica minvada pel fet que els imposi la situació de reunió, donat que el nombre de representants dels estudiants és molt més inferior al dels adults.

(...) Que per exemple clar, que d'alumnes n'hi ha poquets... a lo millor els imposa una mica el lloc de reunió... i fa que vegades fa que participin menys del que seria desitjable... però, per exemple en el cas d'en (nom del representant dels estudiants més antic) sempre ha fet aportacions... és... molt bolcat de dir la seva manera de veure les coses... i de tota la informació de manera que la viu ell, no?... llavors, està bé... (representant dels professors/es).

Pel que fa al grau de **participació d'altres membres del Consell Escolar** també és valorat, de forma general, molt bona. Tot i això, les dues representants dels professors/es comenten que hi ha algun col·lectiu, com el PAS, que no expressa massa la seva opinió.

Categoria 2.2.3. Aportació de temes dels representants dels estudiants en el Consell Escolar

▪ Subcategoria 2.2.3.1. Temes aportats pels estudiants representants

Aquest aspecte s'ha explorat amb una pregunta diferent segons si l'entrevista es realitzava amb els membres adults del Consell Escolar, o amb els representants dels estudiants. Amb els adults, es va formular la pregunta *quins temes aporten els alumnes?*, i en el cas dels representants dels estudiants es va plantejar *fins a quin punt consideres que has pogut aportar idees noves?*.

Els vuit representants entrevistats coincideixen en comentar que un dels darrers temes que han aportat els estudiants i que ha estat àmpliament debatut és el que fa referència al mal funcionament del menjador. D'altres temes que han aportat, estan relacionats amb la demanda de material que els fa falta

i canvis en diferents àrees de l'institut, com per exemple la ubicació dels lavabos i l'ampliació dels horaris de la biblioteca, tal i com podem veure a la cita següent:

Diferents... temes del funcionament del centre... ara estic recordant últim CE, que va ser el gener... van aportar (...) temes dels lavabos, per exemple que hi havia alguns que no els hi agradava com estaven ubicats, i com funcionaven... temes de biblioteca... que els hi agradaria que funcionés més hores la biblioteca... eh... no recordo ara... em sembla cap més... Que estaven contents de com anaven el funcionament dels ordinadors, i tota la informatització l'escola... (representant dels professors/es).

▪ Subcategoria 2.2.3.2. Valoració dels membres del CE dels temes aportats pels estudiants

De forma espontània alguns dels membres del Consell Escolar expressen la seva valoració en relació als temes aportats pels representants dels estudiants.

La valoració compartida per quatre dels entrevistats (un representant dels estudiants, el representant de l'equip directiu i les dues representants dels professors/es) és que tan les intervencions com els temes aportats pels representants dels estudiants són positius, ja que aporten els temes que els preocupen i que poden passar desapercebuts pels altres col·lectius de la comunitat educativa, des de la seva perspectiva que és diferent als dels altres col·lectius adults.

Bueno... pues... que tenim un punt de vista d'alumnes... molt important (...) s'ha de reconèixer que rebem moltes informacions que si no tinguéssim representants d'alumnes... diguem-ne... passarien desapercebudes i això seria un greu problema... perquè... el fet de no tenir informació, repeteixo un petit problema pot provocar que es faci molt gran... en canvi si és un petit problema i reps la informació intentes gestionar una solució, el més ràpid possible i ja està. (representant de l'equip directiu)

Dues representants, una dels professors/es i l'altra dels progenitors consideren, però, que els representants dels estudiants aporten pocs temes al Consell Escolar, perquè ja s'ha solucionat per altres vies. Una altra representant de progenitors manifesta que en ocasions els representants dels estudiants comenten els temes massa tard, la qual cosa pot fer que la problemàtica s'agregui.

(...) Perquè a vegades pot ser també que... he notat, que si els alumnes, bueno en (nom del representant dels estudiants) ha fet alguna suggerència... inclús a vegades, i bueno perquè no ens ho heu dit això?... i com és que heu tardat tant a i el problema s'hagi allargat... això ens ho podíeu haver dit abans... o... saps?... pot ser en aquell moment, el representant d'alumnes ai, ostres... és veritat que aquell dia va passar allò... i també li diuen... no el renyen, eh?... però ostres... doncs, quan veieu que passa això, digueu-ens-ho de seguida...no tardeu tant a... perquè després el problema es fa més gros... (representant dels progenitors).

▪ Subcategoria 2.2.3.3. Origen dels temes aportats pels estudiants representats

Per explorar si les idees o temes que aporten els representants dels estudiants són suggeriments del col·lectiu d'estudiants o són a títol personal, es va preguntar si *els representants d'alumnes aporten els temes dels alumnes o van a títol personal?*

Quatre dels membres entrevistats (un representant dels estudiants i dos representants dels progenitors) comenten que els temes aportats pels representants dels estudiants són suggeriment del col·lectiu d'estudiants.

Tan sols un representant (dels professors/es) manifesta que els suggeriments i aportacions que fan els representants dels estudiants són a títol personal. És a dir, els estudiants representants també poden portar a les reunions del Consell Escolar queixes de situacions o suggeriments que ells mateixos han vist.

Dos membres del Consell, un representant dels professors/es i un representant dels estudiants, manifesten que les aportacions dels representants dels estudiants poden venir per les dues vies, com a títol personal i com a recull del col·lectiu d'estudiants.

Jo crec que és una mica de tot... com que és una persona oberta... hi ha una part que és de títol personal... i hi ha una altra part que és a títol del que ha copsat al seu voltant... el que passa és que això, no?... Com que és una persona molt observadora i és una persona... mentalment oberta, hi ha una mica de cada cosa... (representant dels professors/es).

Categoria 2.2.4. Les idees dels estudiants representant són tingudes en compte

Hem plantejat la pregunta *fins a quin punt es tenen en compte les aportacions dels alumnes?* Per explorar si els suggeriments, opinions i idees que aporten els representants dels estudiants són tinguts en compte per la resta de membres del Consell Escolar.

De forma general, els dos representants dels estudiants i dues de les representants dels progenitors consideren que les idees que aporten són tingudes en compte. Un dels representants estudiants, el que porta més anys en el Consell, assenyala que a més de tenir en compte les idees que aporten a les reunions del Consell, en diferents ocasions se li ha demanat que donés la seva opinió sobre aspectes importants de l'institut. Concretament en relació a les TICs aplicades a l'educació, i el projecte de construcció del nou institut.

(...) i després coses com per exemple (...) també, jo conjuntament amb el director i el secretari vaig ser dels primers de veure el projecte d'aquest institut me van donar el privilegi, i l'honor de poder assistir a la presentació que va fer l'arquitecte, i me va fer sentir que comptaven amb mi... vaig poder donar la meua opinió sobre les coses... (representant dels estudiants).

Aquest mateix representant dels estudiants també manifesta que en el Consell Escolar se sent respectat pels demés membres, i que aquest aspecte és clau pel seu bon funcionament.

E: Tu te sents respectat?

Sí... bueno, si sient un alumne que clar que han de pensar els professors i els pares, sempre tens allò que... un nen, no?

E: Tu tens aquesta sensació?

No... aquesta no la tinc... podien pensar... aquest nen el que digui, no?... jo me sento respectat... si dintre de lo seu sí... respecte per tothom hi ha d'haver-hi... això és crucial... El funcionament molt bé, pel respecte que tenen a la gent... perquè podria semblar que clar lo que diu un nen, doncs... no li donem importància... però no, respecte per tothom... i s'ha acabat... i si algun diu alguna cosa que no et sembla bé, i que s'està passant, o que a tu no t'influeix, o que s'està fent pesat... també s'ha de respectar igual... i després exposar la teva opinió... (representant dels estudiants).

Tot i això, d'altres representants, també comenten que les aportacions dels estudiants representants han de passar una espècie de filtratge per veure, si la queixa és fonamentada o no, i si és important.

Categoria 2.2.5. Conseqüències del fet que els estudiants siguin representants al Consell Escolar

A partir de la pregunta *quines conseqüències li sembla que té, el fet que els alumnes en siguin membres? (a nivell d'institut, a nivell d'alumnes i a nivell dels membres del propi Consell Escolar)*, es vol explorar les idees i opinions dels membres del Consell Escolar en relació als efectes, a diferents nivells, que té el fet que hi hagi representants dels estudiants en el Consell.

Dos dels representants dels progenitors consideren que és positiu que hi hagin representants dels estudiants al Consell Escolar, ja que són ells, els estudiants, el centre de l'institut i tot el que se'n deriva (l'AMPA, el Consell Escolar, etc.) i són la majoria.

Cinc representants entrevistats (el representant de l'equip directiu, un representant dels estudiants, dues representants dels professors/es i una representant dels progenitors) coincideixen en manifestar que una de les conseqüències del fet de que els estudiants siguin representants en el Consell Escolar és que els representants dels diferents col·lectius, i sobre tot els professors/es, puguin conèixer el que pensen, el punt de vista, les inquietuds i problemes dels estudiants.

Home... trobo que ens acosta molt més el professorat a les inquietuds dels alumnes... jo crec, no?... i que te donen a veure que de vegades et tanques en moltes coses nostres... molt de professor... i deixes de banda... moltes coses que són d'ells i que no veus... ho veig que com més gran te fas, també, molt sovint estàs molt més tancat, en tot una sèrie de coses... i que lo que és bo és saber que en pensen ells de moltes coses que pensem nosaltres o que no pensem en res nosaltres... i que amb ells els importen molt, i que nosaltres potser ni hi hem pensat... i que en canvi per ells són super importantíssimes... i crec que això és la base... perquè el que no podem fer és quedant-se a anys llum... del que volen els alumnes... vull dir, que nois, o ens posem les piles... o aquí... l'abisme és cada vegada més gran... saber que hi ha... saber que volen... i saber que no volen... que això també és importantíssim... jo crec que és una de les coses importants... que és un espai que tenen importantíssim per enterant-se de moltíssimes de les coses que hi ha... (representant dels professors/es).

Categoria 2.2.6. Experiència personal de la participació al Consell Escolar

En aquesta categoria s'explora diferents aspectes en relació a l'experiència personal de la participació dels representants al Consell Escolar.

▪ Subcategoria 2.2.6.1. Temps que fa que ets representant

Tot i que aquest aspecte només es va plantejar en el cas dels representants dels estudiants amb la pregunta *quan temps fa que ets representant dels alumnes al Consell Escolar? Per què ho vas deixar?*, en algunes de les entrevistes amb d'altres membres del Consell Escolar va sorgir de forma espontània. Tres dels representants (dos representants dels progenitors i una de les representants dels professors/es) fa més d'un període de representació (quatre anys) que hi són. Pel que fa als representants dels estudiants, un d'ells és el seu primer any, i l'altre es troba en el primer període de representació.

Ara aquest és el tercer i me falta un... Són càrrecs de quatre anys... d'aquí a dos anys hi haurà eleccions...
(representant dels estudiants).

▪ Subcategoria 2.2.6.2. Raons per ser candidat a representant del Consell Escolar

Per explorar aquesta qüestió, es va preguntar als membres del Consell Escolar *per què et vas presentar com a candidat?*. Les raons que manifesten els entrevistats són diverses tal i com veiem a continuació.

Tres membres (els dos representants dels estudiants i una representant dels professors/es) expliquen que els agrada participar en les activitats del seu voltant, i concretament les del centre, per poder ajudar i donar la seva opinió. Tot i això, un representant dels estudiants comenta que per ell mateix, no s'hagués plantejat mai presentar-se com a candidat, sinó que una de les seves professores li va proposar per ser-ho.

(...) Jo no m'hagués plantejat mai ser representant del CE... però es veu que faltava gent i el secretari, que en aquell curs era la meva professora de matemàtiques i ciències naturals... doncs me va proposar a mi, m'ho va venir explicar, i vaig dir que si, i vaig acceptar... (representant dels estudiants).

Els tres representants dels progenitors coincideixen en comentar que la única raó que els va portar a presentar-se com a candidats va ser la d'implicar-se en l'educació i dinàmica de l'institut que anava al seu fill o filla.

▪ *Subcategoria 2.2.6.3. Valoració de l'experiència com a representant del Consell Escolar*

La valoració de tots els membres del Consell Escolar en relació a l'experiència com a representant en el Consell Escolar és positiva. Tot i que alguns dels membres, com el representant de l'equip directiu i dos representants dels progenitors, ho expliquen de forma inespecífica, la majoria d'ells expressen diferents aspectes positius de la seva experiència en el Consell Escolar:

a) Aspectes a nivell personal. Els dos representants dels estudiants manifesten que l'experiència de ser representant, tot i que la que ha començat aquest any diu que no és fàcil, és gratificant perquè compten i confien amb ells i això fa sentir, d'alguna manera, important i útil.

A nivell personal... doncs, bé... és gratificant... és gratificant perquè compten amb tu, confien amb tu, que veuen que ets una persona responsable (...) a nivell personal sí, he trobat una experiència molt gratificant i suposo que ho trobaré a faltar quan... quan d'això... sí... perquè t'enriqueix... suposo que a nivell personal t'enriqueix... (representant dels estudiants).

Un dels representants dels estudiants, manifesta que aquesta experiència enriqueix a nivell personal perquè aporta una gran varietat d'aprenentatges, com per exemple l'aprenentatge del funcionament del sistema democràtic.

b) Aspectes en relació a la dinàmica de l'institut. Tres membres (una representant dels estudiants, una representant dels professors/es i una representant dels progenitors) expliquen que valoren positivament la seva experiència en el Consell Escolar, perquè els hi aporta informació del que passa a l'institut i el contacte amb la realitat és molt més directe. A més, la representant dels professors/es explica que la seva experiència li dona, a més d'informació del mateix centre, una connexió amb l'exterior de l'institut.

Jo molt positivament (...) tens un contacte més directa amb coses que... amb molta mena d'informació... llavors, tot el que hi pugui haver d'aportació que no es digui des de claus... bueno, vull dir, que no surti en els altres llocs... doncs, bueno, és una manera d'aportar una mica cap a la població... ve molt lligat també amb l'entorn, no? Amb l'institut ...llavors, des de dins també m'agrada per estar informada de dins, però també... de cares a fora... (representant dels professors/es).

c) Altres aspectes. Dos representants manifesten que poder aportar idees per millorar l'institut (representant dels estudiants) i conèixer els punts de vista dels altres col·lectius de la comunitat educativa (representant dels professors/es), són aspectes positius de la seva experiència en el Consell Escolar.

Jo la valoro positivament... perquè és el lloc on tots podem... tots els àmbits de l'escola hi poden dir una mica la seva... i podem conèixer la vessant dels pares, la vessant dels alumnes i la vessant dels professors i del personal no docent... i de l'ajuntament... jo crec que sí... (representant dels professors/es).

Tema 2.3. La participació social a nivell d'institut

En aquest tema es recullen les opinions en relació a la participació social que té lloc a l'institut. És un aspecte que ha sorgit de forma espontània en algunes entrevistes amb els membres del Consell Escolar.

Categoria 2.3.1. Participació social a l'institut en general

Aquesta categoria emergeix espontàniament en algunes entrevistes. En els relats de dues de les representants dels progenitors s'observa una valoració positiva en relació a la dinàmica que se segueix a l'institut. Ressalten, que hi ha molta participació social, que s'estan fent moltes activitats i es posen molts recursos a l'abast dels estudiants.

(...) Com que la dinàmica, el sistema... jo hi crec i estic d'acord, no... i a nivell d'institut, el (nom de l'institut) molt bé... hi ha molta participació... (representant dels progenitors).

Categoria 2.3.2. Participació dels estudiants a l'institut

La participació dels estudiants en la vida de l'institut, és un aspecte que sorgeix al llarg de l'entrevista amb una representant dels estudiants. Suggereix que per a que els estudiants participin més en la vida quotidiana del centre es podria donar més publicitat de les activitats extraescolar. Tal com ella comenta, això no garanteix que tots els adolescents participin, però sí que pot incrementar el nombre.

*E: Es podrien fer coses perquè als alumnes els hi agradi més participar?
Home, pot ser motivar més en algo... com els anuncis de la tele... per exemple per un aigua et fan de tot, t'ho fiquen com molt maco... i per exemples les extraescolars, podrien anunciar-ho més... i pot ser s'hi apuntaria més gent... però jo crec que si no t'agrada participar... més o menys tota la gent no li agradarà, però pot ser més gent s'apuntaria... , no tota, però més... (representant dels estudiants).*

Categoria 2.3.3. Participació dels progenitors a l'institut

Les opinions i valoracions sobre la participació dels progenitors a l'institut, és un altre tema que ha emergit en diferents entrevistes espontàniament.

▪ *Subcategoria 2.3.3.1. Poca participació dels pares i mares*

Els tres representants dels progenitors coincideixen en comentar de forma general que la participació i implicació en la vida de l'institut dels pares i mares dels estudiants és molt minsa o gairebé nul·la.

Dos dels representants dels progenitors comenten més concretament que a l'AMPA els pares i mares tampoc no participen massa. Fins i tot, un d'ells es va desvincular de l'Associació per la manera de funcionar i per la manca d'implicació dels progenitors per fer les diferents tasques. Aquests mateixos dos representants dels progenitors assenyalen que la manca de participació dels pares i mares també

es fa visible en les votacions pels representants del Consell Escolar. Expliquen, també, que els pares i mares només s'impliquen en l'institut quan sorgeixen problemes amb els seus fills i filles.

(...) Las votaciones del Consejo Escolar...o sea primero cuesta encontrar a gente que se presente... y después el tema de participación en las votaciones... este año... el año que salí yo elegido, votaron 20 personas... de un instituto que hay 800 alumnos... y dices ostia... (representant dels progenitors).

Contràriament, el representant de l'equip directiu i una de les representants dels progenitors comenten que l'AMPA està participant i té molta implicació a nivell d'institut. Destaquen l'assistència de pares i mares a les diferents activitats que organitza l'institut.

▪ *Subcategoría 2.3.3.2. Conseqüències de la participació o no participació dels progenitors en els seus fills i filles*

Dos dels membres entrevistats manifesten que la participació o no participació dels pares i mares en l'àmbit educatiu reverteix en els seus fills i filles. Una representant dels progenitors comenta que si els pares i mares no s'impliquen a la vida de l'institut, d'alguna manera es desvinculen de la seva educació, i que per tant, no es poden demanar ni resultats, ni se'ls dóna educació en valors. Aquesta mateixa idea, però en sentit positiu, la manifesta el representant de l'equip directiu pel qui existeix una relació positiva entre la participació i implicació dels pares i mares en la vida de l'institut tant amb el comportament, com amb l'expedient acadèmic dels seus fills i filles.

(...) I a més a més hi ha una cosa empepinable si tu et preocupes pel teu fill... el comportament i l'expedient acadèmic millora... això... hi ha com correlació claríssima eh?... això ho tenim molt clar... (representant de l'equip directiu).

▪ *Subcategoría 2.3.3.3. Necessitat d'implicació dels progenitors i estratègies per augmentar-la*

En algunes entrevistes realitzades als membres del Consell Escolar sorgeix el tema de la necessitat de que els pares i mares s'impliquin més en la vida de l'institut dels seus fills i filles.

Alguns d'ells (el representant de l'equip directiu i una representant dels progenitors) comenten actuacions que s'estan portant a terme per implicar més als pares i mares dels estudiants en la vida de l'institut. Concretament se revisa si la informació que dóna l'institut arriba als progenitors de forma adequada, i es realitzen activitats adreçades als progenitors com poden ser xerrades i les jornades de pares.

(...) O sigui, jo penso que un pare se sent millor quan participa més de la realitat del seu fill... que és una de les coses que trobem a faltar que... també hi ha pares que saben que el seu fill va al (Nom de l'institut) però... no s'en enteren del que passa... per això nosaltres ho potenciem tant això, les xerrades, les jornades de pares, perquè al menys s'impliquin en el dia a dia de l'institut... (representant de l'equip directiu).

Temàtica 3. Relació entre participació social i benestar personal

Tema 3.1. Participar es vincula amb el benestar personal

A partir de la pregunta *considera que el fet de participar en el Consell Escolar pot proporcionar satisfacció als alumnes? I a vostè?*, es vol explorar les opinions dels membres del Consell en relació a la vinculació entre la participació social i el benestar personal, tant en els representants dels estudiants, com en els altres membres del Consell.

Categoria 3.1.1. La participació augmenta el benestar personal

Tots els membres del Consell Escolar coincideixen en comentar que la participació augmenta, amb major o menor grau, el benestar personal dels que participen ja sigui en activitats en general, com en el Consell Escolar. Tot i que tres dels membres entrevistats (un representant dels progenitors, un representant dels professors/es i un representant dels estudiants) manifesten d'una forma general que la participació social augmenta el benestar personal, els altres membres restants (5) assenyalen diferents aspectes de com la participació social fa augmentar el benestar personal.

- (a) Tres d'aquests membres (el representant de l'equip directiu, un representant dels estudiants i un representant dels professors) manifesten que el factor de la participació social que fa augmentar el benestar personal és el sentiment de sentir-se útil, que es fa alguna cosa que serveix per alguna cosa, poder ajudar als demés i a millorar situacions que no acaben de funcionar.
- (b) Un altre aspecte de com la participació social ajuda a augmentar el benestar personal que destaquen tres membres entrevistats (un representant dels professors/es, un representant dels estudiants i un representant dels progenitors), és el fet de poder dir la seva, que els escoltin i que els tinguin en compte.

E: Creus que participar fa sentir més bé? Augmenta el benestar personal?

Sí...

E: Per què?

Perquè pots dir la teva... veus que t'escolten... et tenen en compte... i també perquè si algo que no et sembla bé, ho has de dir... per veure si es pot millorar... (representant dels estudiants).

- (c) Sentir-se informats i aprendre, és un altre factor de la participació que ajuda a augmentar el benestar personal, segons l'opinió de tres membres del Consell Escolar entrevistats (un

representant dels professors/es, un representant dels estudiants i un representant dels progenitors).

- (d) Per últim, tan sols una representant dels professors/es explica que un dels factors de la participació social que l'ajuda a augmentar el benestar personal és la relació establerta amb la gent del voltant.

Categoria 3.1.2. La participació augmenta el benestar personal en el cas dels estudiants

Aquest aspecte s'explora a partir de la pregunta *considera que el fet de participar en el Consell Escolar pot proporcionar satisfacció als alumnes?*, plantejada als membres adults dels Consell Escolar. Una representant dels progenitors i una dels professors/es, apunten dues raons del perquè participar augmenta el benestar personal en els adolescents. La primera que assenyala la representant dels progenitors és perquè ajuden al col·lectiu a qui representen; la segona és perquè coneixen noves realitats, noves situacions i s'estableixen relacions amb els adults diferents.

E: I En el cas dels estudiants?

en els alumnes depèn... en el cas de la (Nom de la representant d'estudiants), estic convençuda que sí... perquè és una persona que s'implica en mil coses, li encanta, superdinàmica, a més a més és molt responsable... si me sentís ara es posaria ben cofoia... però sí, jo crec que sí... que d'alguna manera és una experiència nova, és una altra experiència que tenen per anar per la vida (...) i recordo que quan vam sortir que la vaig acompanyar amb cotxe a casa, perquè surts a altes hores de la nit, bueno a altes hores a les deu a les onze, a les dotze depèn dels dies... la vaig acompanyar a casa, i me deia encara no acabo d'entendre que és això del CE, però m'agrada eh?, m'agrada... i ella me deia una mica això, no? M'agrada perquè m'estic assabentant de coses que normalment tampoc m'assabentaria, no?... Llavors, clar, depèn del grau d'implicació... jo crec que quan el representant ja s'ofereix, és perquè ja té una predisposició a conèixer coses noves, a estar a dins d'una agrupació, entrar en una altre món que també hi ha molta part d'adult, perquè clar son pocs representants d'alumnes i la majoria som adults allà... tot un sistema diferent... jo crec que sí que en poden treure de satisfacció... (representant dels professors/es).

Tema 3.2. Aspectes a tenir en compte en la relació de la participació social i el benestar personal

De forma espontània, en algunes entrevistes sorgeixen alguns aspectes clau que s'ha de tenir en consideració a l'hora d'analitzar la relació entre la participació social i el benestar personal.

Categoria 3.2.1. La participació pot portar malestar

Dos membres entrevistats (un representant dels estudiants i un representant dels progenitors) comenten dues situacions en que la participació social no va vinculada directament amb el benestar personal, i fins i tot el poden fer disminuir. En primer lloc, la representant dels progenitors comenta que la situació d'equivocar-se i prendre decisions errònies pot fer sentir malament i, en segon lloc, el representant dels estudiants, assenyala que participar pot portar implícit tenir mal de caps.

Perquè també se suposa que són més mal de caps també... perquè ja se sap tots els càrrecs tenen mal de caps... (representant dels estudiants).

Categoria 3.2.2. La decisió de participar ha de ser voluntària

Un altre aspecte clau que emergeix en l'entrevista d'una representant dels progenitors, és que la participació social ha de ser una decisió voluntària.

(...) vull dir, sí... a mi l'experiència m'agrada, m'agrada... però, bueno.... perquè la vaig decidir jo voluntàriament d'entrar-hi, no?... (representant dels progenitors)

Categoria 3.2.3. La participació augmenta el benestar personal només en les persones que volen participar

Els dos representants dels estudiants coincideixen en expressar que la relació entre participació social i benestar personal no es dóna sempre, sinó només en aquelles persones que volen i els agrada participar.

E: En general tu creus que participar fa sentir més bé?

És que jo conec a gent que participa en tot... i ells estan molt bé, i s'ho passen molt bé... però hi ha gent o per vaga o per mandra o coses així... pues no tenen ganes de fer res... i pot ser... no sé com es senten... però suposo que se senten més bé a casa... però hi ha gent que els hi agrada molt participar i s'ho passen molt bé... o sigui que els hi passa com a mi... i això...

E: Vols dir que el fet de participar augmenta el benestar amb les persones que volen participar, si no tens ganes de participar i no participes també et quedes bé...

Sí, perquè si estàs per exemple un dimecres a la tarda... i no tens ganes de fer algo hi ho vas a fer... no augmentarà el teu benestar si no tens ganes de fer-ho... però en canvi si tens moltes ganes de fer-ho... és depèn de si t'agrada participar o no... (representant dels estudiants).

5.2.2. El Projecte de mediació entre iguals

5.2.2.1. RESULTATS DELS QÜESTIONARIS DE PREGUNTES OBERTES

En aquest apartat es recull la informació aportada per les dotze estudiants mediadores (11 de segon d'ESO i 1 de tercer d'ESO) i els adolescents no mediadors/es (63 de segon i 66 de tercer d'ESO) recollida amb els qüestionari de preguntes obertes. Hem estructurat les seves respostes en les tres temàtiques següents:

Temàtica 1. El projecte de mediació en general

Temàtica 2. Formació de mediació per estudiants (curs 2007-2008)

Temàtica 3. El projecte de mediació entre iguals (curs 2008-2009)

En primer lloc, presentarem els resultats dels qüestionaris administrats a les estudiants mediadores, i a continuació els dels qüestionaris dels estudiants no mediadors/es. En aquest darrer apartat, les cites

textuals dels estudiants de segon d'ESO es posen amb negre, i les de tercer d'ESO en vermell.

5.2.2.1.1. Resultats dels qüestionaris de preguntes obertes de les estudiants mediadores

Temàtica 1: El projecte de mediació en general

En aquesta temàtica es recullen les respostes sobre aquelles qüestions relacionades amb el projecte de mediació en general.

Tema 1.1: En què consisteix el projecte de mediació

En aquest tema es recullen les explicacions de les estudiants mediadores referents en què consisteix per a elles el projecte de mediació. La pregunta que es va plantejar en el guió per tal d'explorar aquesta qüestió va ser *segons tu en què consisteix el projecte de mediació?*

Categoria 1.1.1. Ajudar a solucionar els problemes i resoldre els conflictes

Sis de les dotze estudiants mediadores, totes elles de segon d'ESO, expliquen que el projecte de mediació consisteix en ajudar als companys/es a solucionar els seus problemes i a resoldre els conflictes que tenen.

✓ *Ajudar a dues o més persones que tenen conflictes i intentar solucionar-ho. (noia 2n. d'ESO)*

Categoria 1.1.2. Resolució de conflictes a través de la via del diàleg

Algunes de les estudiants mediadores (dues de segon d'ESO i una de tercer d'ESO) manifesten que el projecte de mediació consisteix en la resolució de conflictes que hi ha entre dos o més persones, però introdueixen que la solució dels problemes es fa a través del diàleg.

✓ *Procés en el qual 2 o més persones que estan enfadades han de parlar per solucionar les coses i també ells s'han de dir les solucions que creuen per solucionar-les coses entre ells (noia 3r. d'ESO).*

Categoria 1.1.3. Explicacions integradores

Tres estudiants mediadores donen explicacions més integradores en relació a què és el projecte de mediació. manifesten que la mediació. Comenten que és un procés amb diferents etapes i normes que s'han de seguir, tot comentant diferents aspectes de la normativa que cal seguir per realitzar les mediacions de forma adequada: a) la confidencialitat; b) arribar a un acord i signar el document d'acord;

i c) que els mediadors/es no poden ser amics de les parts implicades en el conflicte.

Una d'aquestes estudiants mediadores assenyala, de forma detallada les etapes o fases que segueix el procés de mediació: trobada individual amb cadascuna de les parts implicades, trobada conjunta amb les parts implicades, i trobada després de dues setmanes de la realització de la primera mediació, per veure com ha anat la relació entre ells.

✓ *Ajudar a les persones afectades per un problema i no torni a passar. Agafem individualment les persones i ens expliquen "la seva versió" del problema. Més endavant els agafem junts i entre ells ens expliquen com ha passat. Al final no donem la raó a ningú, i es queda en un acord i s'ha de complir. Hi ha uns documents on ells han de signar i posar-hi l'acord. Al cap de 15 dies ens tornem a trobar per veure si ho han complit. (noia 2n. d'ESO)*

Tema 1.2: Informació del/la responsable del projecte de mediació

En el qüestionari es va explorar la informació que tenien les estudiants mediadores sobre qui va ser el o la responsable del projecte de mediació, amb la pregunta *de qui va sortir la idea de que fossin uns alumnes qui fessin la mediació?*. Tres estudiants mediadores no tenen aquesta informació, i la van deixar la pregunta en blanc.

Categoria 1.2.1. Dels professionals del centre educatiu

Tot i que una estudiant comenta que els responsables del projecte són els professors, la majoria d'estudiants mediadores (5) responen que la responsable del projecte és la psicopedagoga del centre. Algunes d'elles comenten que va iniciar el projecte ella sola (l'estudiant mediatra de 3r. d'ESO), i d'altres manifesten que va estar acompanyada d'altres professors de l'institut.

Categoria 1.2.2. D'altres respostes

Daltres respostes que donen les estudiants mediadores són que: a) el responsable és l'institut (dues estudiants mediadores); i b) els responsables del projecte són diferents membres de la comunitat educativa, els professionals del centre i els estudiants (una estudiant mediatra).

✓ *E.R. i un grup de professors i alumnes. No estic del tot segura. (noia 2n. d'ESO)*

Temàtica 2: Formació de mediació per estudiants (curs 2007-2008)

En aquesta temàtica es recull les opinions i informacions en relació al curs de formació de mediació per estudiants que va tenir lloc durant l'any acadèmic 2007-2008.

Tema 2.1. Informació del projecte de mediació durant el curs de formació

La informació que tenien sobre projecte de mediació el curs passat, és a dir, mentre realitzaven el curs de formació de mediació (curs acadèmic 2007-2008), s'explora a partir de la pregunta *el curs passat quina era la informació que tenies sobre el projecte de mediació?*

Una de les estudiants mediadores de segon d'ESO, no disposava de la informació correcta. Comenta que ella pensava que la mediació era *“una mena de càstig pels alumnes que s'havien barallat i que era obligatori”*. Les altres 11 estudiants mediadores tenen diferents nivell d'informació.

Categoria 2.1.1. Informació general sobre mediació

Tres noies mediadores (dos de segon i una de tercer d'ESO) tenien informació general sobre el projecte de mediació. Expliquen que per elles, en aquell moment el projecte de mediació es referia a un procés per resoldre els conflictes entre dues parts implicades.

✓ *Un procés on 2 persones solucionaven els seus problemes amb l'ajuda d'una persona que normalment és un professor (noia 3r. d'ESO)*

Categoria 2.1.2. Informació detallada sobre mediació

Tres estudiants mediadores expliquen que tenien informació en relació a diferents aspectes del procés: a) la confidencialitat dels mediadors/es en relació al que es parla en la mediació; b) que els companys/es que fan mediació no són jutjats; c) els mediadors/es no afavoreixen a cap part implicada; d) repetir les paraules clau que cada part implicada comenta; i e) la mediació és voluntària. Tan sols una d'elles explica el material que utilitzaven en el curs de formació per a treballar els continguts del procés de mediació (normes, passos, etc.).

✓ *Que quan venien les persones amb conflictes els hi explicaven que no són jutjats, ni es va a favor de l'un ni de l'altre. Donar el torn de paraula i sobretot repetir el que diuen. (noia 2n. d'ESO)*

Categoria 2.1.3. Poca informació sobre mediació

D'altres estudiants mediadores (3) expliquen que al curs passat no tenien massa informació sobre el projecte de mediació.

✓ *No molta. Sabia que s'ajudava a arreglar conflictes, però no més cosa. (noia 2n. d'ESO)*

Categoria 2.1.4. La mateixa informació que actualment

Només una de les estudiants mediadores manifesta que al curs passat tenia quasi la mateixa informació sobre el projecte de mediació que en el curs actual 2008-2009.

✓ *Quasi bé el mateix (noia 2n. d'ESO)*

Tema 2.2. Curs de formació de mediació

Categoria 2.2.1. En què va consistir el curs de formació

Per explorar aquest aspecte del curs de formació de mediació es va plantejar la pregunta *segons tu en què va consistir el curs de formació que vareu fer l'any passat sobre mediació?*. Set de les dotze estudiants mediadores (sis de segon i una de tercer d'ESO) expliquen, d'una forma genèrica, que el curs de formació va consistir en aprendre què és la mediació i què es fa en el procés de mediació.

Les altres cinc noies mediadores expliquen d'una forma més detallada, dos aspectes diferents del curs de formació. En primer lloc, manifesten que en el curs van aprendre les normes que guien la mediació, com poden ser la de no donar la raó a cap de les parts implicades i fer una reflexió final. En segon lloc, comenten diferents activitats que es van realitzar durant el curs, com veure un vídeo sobre mediació i role-playing.

✓ *Primer explicar les normes i com es feia, mirar vídeos i al final varem fer unes representacions que hi havia un problema amb 2 nois i 2 mediadors. (noia 2n. d'ESO)*

Categoria 2.2.2. Valoració del curs de formació

Les valoracions que fan les estudiants mediadores del curs de formació de mediació per estudiants, es van explorar amb la pregunta *com valoreu el curs de formació?*. Dues de les estudiants mediadores no contesten la pregunta i una altra no ho sap. Les nou estudiants mediadores restants fan una valoració positiva del curs de formació. Tot i que una d'elles explica que a vegades s'ha fet una mica avorrit, la

majoria d'elles expliquen que ha estat divertit, útil i interessant perquè han aprofundit en la mediació i tenen més coneixement d'aquest tema.

✓ *Va ser molt útil i interessant. Ens van ensenyar que els grans problemes sorgeixen de petites i insignificants coses. (noia 2n. d'ESO)*

Tema 2.4. Els participants del curs de formació

Categoria 2.4.1. Participants majoritàriament de 1r. d'ESO

Per explorar el per què els participants en el curs de formació majoritàriament cursaven primer d'ESO, es va preguntar *per què creus que majoritàriament us vareu apuntar alumnes de 1r. d'ESO?*. Una de les estudiants no va contestar la pregunta. Les respostes de les altres onze estudiants mediadores suggereixen diferents motius.

- a) *Pel temps d'estada a l'IES.* Set de les dotze estudiants mediadores exposen que un dels motius és perquè els estudiants de primer estaran més anys a l'institut.

✓ *Perquè els de 4t. no ho poden fer perquè al cap d'un any marxen. Els de tercer també hi estan poc temps. En canvi, els de primer ho seran durant tres anys. (noia 2n. d'ESO)*

- b) *Pel temps d'estada a l'IES.* Set de les dotze estudiants mediadores exposen que un dels motius és perquè els estudiants de primer estaran més anys a l'institut.
- c) *Per ajudar a la gent a solucionar els seus problemes.* Algunes estudiants mediadores (2) comenten que es van apuntar majoritàriament els de primer, perquè els agradava ajudar als companys/es a resoldre els problemes i volien que hi hagués menys conflictes a l'institut.
- d) *Per aprendre.* Una de les estudiants mediadores explica que els de primer es van apuntar al curs de mediació perquè no sabien què era i sentien curiositat. A nivell personal, comenta que tenia ganes d'aprendre a resoldre problemes.
- e) *Per major disponibilitat temporal.* Només una estudiant medidora de tercer d'ESO, manifesta que els de primer poden fer el curs de mediadors/es perquè no tenen tanta feina i disposen de més temps lliure.

Categoria 2.4.2. Motius de la no participació d'altres estudiants

Les opinions i arguments de les noies mediadores sobre els motius pels quals els altres adolescents no s'apuntessin en el curs de formació de mediació, que s'han explorat a partir de la pregunta *per què penses que altres nois i noies no han volgut apuntar-se a fer de mediadors?*, suggereixen diferents punts de vista.

- a) *Per mandra i no voler perdre temps del seu temps lliure.* Una de les raons que comparteixen més estudiants mediadores (7) és que els altres nois i noies no s'apunten perquè els fa mandra i no volen perdre el seu temps lliure per realitzar activitats d'aquest tipus.

✓ (...) *d'altres no els interessava perdre hores del pati per fer mediacions. (noia 2n. d'ESO)*

- b) *Per manca d'interès i no voler responsabilitats.* Quatre noies mediadores coincideixen en comentar que els adolescents no s'han apuntat al curs de formació per manca d'interès en aquest tema i perquè senzillament no volen.
- c) *Per no saber fer-ho.* Dues estudiants mediadores coincideixen en comentar que els adolescents no s'han apuntat al curs perquè pensen que no sabran resoldre els conflictes d'una forma adequada. Remarquen com a dificultats: la confidencialitat del que es comenta en la mediació i la neutralitat del mediador/a.
- d) *Per què no creuen en la mediació i resolen els problemes per altres vies.* Dues de les dotze estudiants mediadores (una de segon i una de tercer d'ESO) expliquen que hi ha adolescents que no creuen en la mediació i utilitzen les baralles per resoldre els seus conflictes.
- e) *Per manca de temps.* Dues noies mediadores assenyalen com a motiu de perquè els nois i noies de l'institut no s'han apuntat al curs de formació el fet de no tenir temps, i no poder compaginar aquesta activitat amb les extraescolars.

Temàtica 3. El projecte de mediació entre iguals (Curs 2008-2009)

En aquesta temàtica es recull les opinions i valoracions d'aspectes relacionats amb el projecte de mediació entre iguals, que és el moment (període 2008-2009) a partir del qual les estudiants que van realitzar el curs de formació de mediació, poden realitzar mediacions amb els seus companys/es.

Tema 3.1. Motius de la posada en marxa de la mediació entre iguals

Per explorar les opinions de les estudiants mediadores sobre el per què creuen que el curs anterior es

va posar en marxa el projecte de mediació entre iguals, es va plantejar la pregunta *per què creus que a partir de l'any passat els alumnes poden fer de mediadors?*. L'anàlisi dels les respostes de les estudiants mediadores suggereixen diferents motius.

Categoria 3.1.1. Perquè els iguals faciliten la resolució de conflictes

Quatre de les dotze estudiants mediadores (tres de segon d'ESO i una de tercer d'ESO) manifesten que una de les raons del perquè s'engega el projecte de mediació entre iguals és que els iguals faciliten la resolució de conflictes, s'aprenen a gestionar els conflictes entre ells i veure que es poden resoldre els problemes d'una altra manera, sense necessitat dels adults. A més, comenten que el procés entre iguals és molt més fàcil perquè els adolescents que tenen el conflicte no se senten tan intimidats, com davant dels adults.

✓ (...) Així aprenem a resoldre els problemes nosaltres, sense haver de recórrer sempre a un adult. (noia 2n. d'ESO)

Categoria 3.1.2. Per la preparació que han assolit en el curs de formació

Quatre estudiants mediadores manifesten que s'ha engegat el projecte de mediació entre iguals perquè han rebut un curs de formació i és un procés d'aprenentatge pels estudiants mediadors/es, al llarg dels anys. També comenten que ja estan preparats per fer les tasques de mediació després de la realització del curs de formació per estudiants.

✓ Perquè tens un any que aprens el que s'ha de fer i llavors es suposa que ja saps una mica, i a mesura que fas mediacions vas aprenent (noia 2n. d'ESO)

Categoria 3.1.3. Perquè són més grans

Algunes noies mediadores (2) manifesten que una de les raons del perquè s'engega el projecte de mediació entre iguals és que els estudiants ja són més grans per poder portar a terme un projecte d'aquest tipus.

✓ Perquè ja són grans i poden solucionar els problemes (noia 2n. d'ESO)

Tema 3.2. Valoració positiva de la mediació entre iguals

Les valoracions que fan les estudiants mediadores del fet que els i les estudiants siguin mediadors/es s'ha explorat en el qüestionari a partir de la pregunta *què en penses del fet que sigueu vosaltres*

mateixos els que feu la mediació?. Les dotze estudiants mediadores fan una valoració positiva de la mediació entre iguals i aporten diferents arguments del per què els sembla bé aquest projecte.

Categoria 3.2.1. Per les avantatges de la mediació entre iguals

Cinc de les dotze noies mediadores (quatre de segon i una de tercer d'ESO) manifesten que els nois i noies que vulguin resoldre els seus conflicte a través de la mediació, se sentiran amb més comoditat, comprensió i confiança amb mediadors/es de la seva mateixa edat que no pas amb adults. També assenyalen que les estudiants mediadores aportaran el seu punt de vista, el qual és diferent al dels adults.

✓ *Crec que és el millor, els alumnes ens ho podem explicar millor entre nosaltres que estem a la mateixa altura que no pas els professors, queestic segura, que no diria tantes coses a un alumna que no a un professor. (noia 2n. d'ESO)*

Categoria 3.2.2. Per l'aprenentatge personal en la resolució de conflictes

Algunes estudiants mediadores (4) valoren positivament que els estudiants siguin mediadors/es per l'aprenentatge en la resolució de conflictes.

✓ *Molt bé, perquè si algun dia te passa a tu que et baralles, està molt bé que el sàpigues solucionar. (noia 2n. d'ESO)*

Categoria 3.2.3. Per ajudar a solucionar els problemes

Les respostes de tres noies mediadores es refereixen a que la valoració positiva del projecte entre iguals es basa en el poder ajudar als companys/es.

✓ *És molt interessant. L'edat no importa, el que de veritat importa és les ganes i il·lusió que tens d'ajudar a tothom. (noia 2n. d'ESO)*

Tema 3.3. Com els estudiants mediadors/es poden tirar endavant el projecte

Les propostes que fan les estudiants mediadores de com elles poden ajudar a tirar el projecte de mediació endavant, s'han explorat amb la pregunta *com creus que podeu tirar endavant aquest projecte?*. Una de les estudiants mediadores no contesta la pregunta, una altra no l'ha entès bé, i una altra contesta de forma genèrica. Les nou estudiants mediadores restants comenten dues idees de com poden ajudar a tirar en davant el projecte de mediació.

Categoria 3.3.1. Animant a d'altres estudiants

Cinc d'elles comenten que una manera d'ajudar a tirar el projecte de mediació entre iguals és que s'apunten més estudiants a ser mediadors/es.

✓ *Amb més gent que s'hi apunti. (noia 2n. d'ESO)*

Categoria 3.3.2. Donant a conèixer el projecte de mediació

Sis estudiants mediadores (cinc de segon i una de tercer d'ESO) manifesten que elles com a mediadores poden ajudar a tirar en davant el projecte donant a conèixer el projecte de mediació.

✓ *Explicant la gran utilitat que té a tots els instituts (...) explicant i informant a la gent amb problemes sobre aquest projecte. (noia 2n. d'ESO)*

Tema 3.4. L'equip de mediadors/es

En aquest tema es recull la informació sobre diferents aspectes de l'organització i funcionament de l'equip de mediació.

Categoria 3.4.1. Repartiment dels casos de mediació

Per explorar com es realitza el repartiment de casos de mediació entre les estudiants mediadores s'ha plantejat la pregunta *com repartiu els diferents casos entre els mediadors?*. No ha estat possible analitzar les respostes de tres d'estudiants mediadores: una d'elles no ho sap; una altra contesta de forma inespecífica (*Una vegada cada una, noia 2n. d'ESO*); i la tercera contesta que l'assignació de casos es fa de forma intuïtiva (*Intuïtiu, com em surt, noia 2n. d'ESO*).

De les nou adolescents restats, sis (cinc de segon i una de tercer d'ESO) expliquen que el repartiment de casos per realitzar les mediacions es fa per sorteig. Cadascuna de les estudiants mediadores té un número i a partir d'un sorteig es determina l'ordre que seguiran les estudiants mediadores en la realització de les mediacions. Tal i com expliquen dues de les noies mediadores, una vegada totes les estudiants mediadores han realitzat una mediació, es torna a començar.

✓ *Dos mediadors porten a terme una mediació. És rotatiu, la primera mediació la fan dos mediadors, la segona uns altres dos... Un cop tots els mediadors han exercit el seu càrrec, es torna a començar. (noia 2n. d'ESO)*

Tot i això, aquest ordre establert per sorteig es pot modificar, si és necessari. Una adolescent explica per exemple que l'ordre es pot canviar si hi ha alguna estudiant medidora que li toca fer la mediació amb un amic.

Categoria 3.4.2. Les reunions d'equip

▪ Subcategoria 3.4.2.1. Valoració de les reunions de l'equip

La valoració que fan les estudiants sobre les reunions de l'equip de mediació i, més concretament sobre el seu aprofitament, s'ha explorat a partir de la pregunta del qüestionari *segons tu les reunions són profitoses?*. Les dotze estudiants medidores coincideixen en manifestar que la reunió que es va realitzar a principi de curs va ser profitosa. Tot i que nou d'elles ho comenten de forma general, tres adolescents ressalten que van repassar el que van aprendre en el curs de formació i que es van debatre i decidir diferents aspectes del projecte de mediació com, per exemple, qui fa les mediacions i com es faran.

✓ *Sí, perquè decidim qui ho farà, com ho farà... (noia 2n. d'ESO)*

▪ Subcategoria 3.4.2.2. Freqüència de les reunions

A partir de la pregunta *segons tu, aquestes reunions s'haurien de fer més o menys sovint?*, s'ha explorat la necessitat de realitzar més reunions entre els membres de l'equip. Les respostes de les estudiants medidores posa de manifest que hi ha dos grans grups d'opinions. Per una banda, sis de les estudiants medidores comenten que ja està bé com es fa ara. Per l'altra, sis estudiants medidores, expliquen que calen reunions més sovint per diferents motius: a) perquè són molt interessants; b) per no oblidar-se el que han après sobre els passos del procés de mediació; i c) per parlar de les mediacions que han realitzat.

✓ *Bastant sovint. Per parlar entre nosaltres de les mediacions que hi ha hagut. (noia 2n. d'ESO)*

▪ Subcategoria 3.4.2.3. Intervenció d'altres participants a les reunions

Les opinions de les estudiants medidores en relació a la necessitat de que intervinguin d'altres persones a les reunions que l'equip de mediadors/es s'explora amb la pregunta del qüestionari *algunes d'aquestes reunions hi hauria d'assistir d'altres persones o no cal? (quines?)*. La majoria de les adolescents (10) considera que no cal que assisteixi ningú més a les reunions. Només dues estudiants medidores consideren que sí que seria interessant que a les reunions hi assistissin d'altres persones, com estudiants mediadors que haguessin fet mediacions en cursos anteriors, i professionals d'altres instituts que estiguessin interessats en el projecte de mediació.

Tema 3.5. El projecte de mediació entre iguals com a context de participació social

Per analitzar la participació de les estudiants mediadores en el projecte de mediació s'han tingut en compte dos aspectes claus de la participació: a) La presa de decisions conjunta amb adults, i b) que es tinguin en compte les seves idees i aportacions.

Categoria 3.5.1. Procés de presa de decisions

Per explorar com es prenen les decisions a les reunions dels membres de l'equip, s'ha plantejat la pregunta *com es prenen les decisions: Són preses entre els professors/es i vosaltres, només els professors/es o només vosaltres*. Onze de les estudiants mediadores comenten que les decisions són preses per tots els membres de l'equip, adolescents i adults.

✓ *Els professors i nosaltres, participem junts. (noia 2n. d'ESO)*

Tan sols una estudiant mediadora, de tercer d'ESO, comenta que qui pren les decisions són les professors/es perquè el paper que tenen en l'actualitat les estudiants mediadores és de pràctiques.

Categoria 3.5.2. Les idees aportades per les estudiants mediadores són tingudes en compte

Per explorar si les aportacions que fan les estudiants mediadores en les reunions dels membres de l'equip són tingudes en compte s'ha preguntat *fins a quin punt consideres que si aportes idees noves, els altres mediadors les tindran en compte?*.

No s'han pogut incloure les respostes de quatre estudiants mediadores: dues d'elles comenten que no saben si es tenen en compte les seves opinions, i les altres dues donen respostes ambigües. Les altres estudiants mediadores (8) consideren que sí que es tenen en compte les opinions que aporten. Una d'elles ho manifesta de forma genèrica i tres expliquen que poden donar la seva opinió i aportar noves idees per diferents raons: a) perquè formen part d'un mateix equip i totes les opinions compten; b) perquè les seves opinions poden donar fruit a nous projectes.

✓ *Sempre és interessant aportar noves idees. Sempre poden ser nous projectes. (noia 2n. d'ESO)*

Les altres cinc estudiants mediadores expliquen que les idees i opinions aportades per les estudiants mediadores es valoren i si són viables i tothom està d'acord es podrien tirar en davant, però si no semblen bé es desestimen.

5.2.2.1.2. Resultats dels qüestionaris de preguntes obertes dels estudiants no mediadors/es

Seguint la mateixa estructura que en l'apartat anterior, presentem les respostes donades per estudiants de segon d'ESO les trobarem en negre, i les respostes dels nois i noies de tercer d'ESO en vermell.

Temàtica 1: El projecte de mediació en general

En aquesta temàtica es recullen aquelles qüestions relacionades amb el projecte de mediació en general.

Tema 1.1: En què consisteix el projecte de mediació

Les explicacions dels nois i noies referents en què consisteix per a ells/es el projecte de mediació, es recullen a partir de la pregunta *segons tu en què consisteix el projecte de mediació*. Alguns estudiants (dos de segon d'ESO, i dos de tercer d'ESO) manifesten que no saben en què consisteix el projecte de mediació. Les respostes dels estudiants suggereixen diferents nivells d'informació.

Categoria 1.1.1. Ajudar a solucionar els problemes i resoldre els conflictes

Alguns estudiants no mediadors de segon d'ESO (2) com els de tercer (3), comenten de forma genèrica, que el projecte de mediació consisteix en la resolució de conflictes entre les parts implicades. No obstant això, d'altres estudiants no mediadors de segon (10), i de tercer d'ESO (19) posen l'èmfasi en que el projecte de mediació es basa en la resolució de conflictes a través del diàleg.

- ✓ *Segons jo, el projecte consisteix en solucionar conflictes entre dos persones o més, escoltar la versió d'un i d'un altre i opinar el que faran (noi 2n.d'ESO).*
- ✓ *Consisteix en mediar els problemes parlant i no amb violència. (noi 3r. d'ESO).*

Categoria 1.1.3. Explicacions integradores

D'altres explicacions del projecte de mediació incorporen la figura dels mediadors/es tant de forma implícita com explícita, i la normativa que se segueix en la resolució de conflictes a través del projecte de mediació.

Pel que fa al primer dels aspectes, dotze estudiants de segon d'ESO i tretze de tercer d'ESO comenten que en el projecte de mediació es resolen els conflictes mitjançant els mediadors/es.

- ✓ *Consisteix en solucionar problemes entre persones que tenen algun conflicte a través d'un mediador que els escolta. (noia 3r. d'ESO).*

Pocs són els estudiants no mediadors que expliquen algunes de les normes que cal seguir en el procés de mediació. Dos adolescents de segon d'ESO i un de tercer, assenyalen els aspectes següents: a) l'elecció de la mediació ha de ser voluntària; b) els mediadors no poden donar la raó als implicats, sinó que han d'escoltar les diferents versions dels fets; c) es poden escollir els mediadors/es; i d) no solucionen el problema, sinó que ajuden. Vegem-ne alguns exemples:

- ✓ *És un recurs per ajudar a dues o més persones que han tingut un conflicte entre elles i voluntàriament volen solucionar-ho amb l'ajuda dels mediadors. Aquest projecte requereix unes persones que facin de mediadores però aquestes persones han d'estar assabentades de la feina que han de fer: no donar la raó a cap dels dos i simplement escoltar cada versió. (noi 2n d'ESO).*

Tema 1.2. Informació de la responsable del projecte

En el qüestionari es va explorar la informació que tenien els i les estudiants no mediadors/es sobre qui és el o la responsable del projecte de mediació amb la pregunta *de qui va sortir la idea de que fossin uns alumnes qui fessin la mediació?*

Vint-i-quatre estudiants de segon i trenta-set de tercer d'ESO, comenten que no saben qui és el responsable. L'anàlisi de les respostes de la resta d'estudiants no mediadors suggereixen diferents nivells d'informació.

Categoria 1.2.1. Dels professionals del centre educatiu

Dos estudiants de segon d'ESO i diferents estudiants de tercer (9) comenten que la responsable del projecte és la psicopedagoga del centre. D'altres estudiants de segon (7) i de tercer (7) manifesten que són els professors/es, i d'altres (7) contesten que és el director de l'institut.

- ✓ *La psicopedagoga del centre. (noia 3r. d'ESO).*

Categoria 1.2.2. D'altres respostes

D'altres estudiants no mediadors comenten que els responsables del projecte de mediació són:

- (a) *L'institut o centre educatiu.* Dues estudiants de segon d'ESO comenten que l'institut és el responsable del projecte. Tot i això d'altres estudiants no mediadors/es especifiquen que el responsable del projecte és el Consell Escolar (dos estudiants un de segon i un de tercer d'ESO) o l'equip directiu (sis estudiants de segon i cinc estudiants de tercer d'ESO). Per últim, una estudiant de segon d'ESO explica que el responsable del projecte és l'institut, juntament amb el Departament de la Generalitat.
- (b) *Els estudiants.* Nois i noies no mediadors/es de segon d'ESO (3) i de tercer d'ESO (3) expliquen que els responsables del projecte són els mateixos estudiants de l'institut.
- (c) *Tota la comunitat educativa (adults i estudiants).* Tres estudiants de segon d'ESO i un de tercer d'ESO expliquen que els responsables del projecte són tant els adults, el director i els professors/es, com els propis estudiants.

- ✓ *Pel director, els profes i els alumnes. (noi 2n. d'ESO).*
- ✓ *Crec que va ser els professors i alumnes. (noia 3r. d'ESO).*

Temàtica 2. Formació de mediació per estudiants (curs 2007-2008)

Tema 2.1. Informació del projecte de mediació, el curs passat

La informació del projecte de mediació que tenien els i les estudiants no mediadors el curs passat, s'ha explorat a partir de la pregunta *el curs passat quina era la informació que tenies sobre el projecte de mediació?*. Estudiants de segon d'ESO (10) i de tercer d'ESO (13), comenten que l'any passat no tenien informació del projecte de mediació o que actualment no se'n recorden. Les explicacions dels altres estudiants, suggereixen diferents nivells d'informació :

Categoria 2.1.1. Informació detallada sobre mediació

Alguns nois i noies expliquen que tenien informació sobre diferents aspectes dels projecte de mediació.

- (a) *Informació sobre la resolució de conflictes.* Estudiants de segon d'ESO (18) i de tercer (10) expliquen que al darrer curs sabien que el projecte de mediació es basava en la resolució de conflictes entre companys/es. De forma més específica, dues noies de segon d'ESO i un noi de

tercer fa referència a que els estudiants que tenen conflicte, el resolen parlant i utilitzant la via del diàleg.

✓ *Dos persones tenen conflicte i van a mediació i parlen el problema per poder solucionar. (noi 3r. d'ESO).*

- (b) *Informació sobre els passos a seguir en el procés de mediació.* Dos nois de segon d'ESO i quatre adolescents de tercer d'ESO expliquen que tenien informació sobre passos que s'han de seguir en el procés de mediació: a) fer la petició de mediació per escrit i posar-ho a la bústia de mediació; b) la confidencialitat dels mediadors/es en relació al que es parla en la mediació; c) per realitzar la mediació ho han de voler les dues parts implicades en el conflicte i és voluntària; i d) els mediadors no afavoreixen a cap part implicada.
- (c) *Informació sobre els mediadors/es.* Vuit nois i noies (tres de segon d'ESO i cinc de tercer) manifesten que l'any passat tenien informació sobre la figura del mediador/a.
- (d) *Informació sobre el curs de formació de mediació.* Estudiants de segon d'ESO (2) i de tercer (4) comenten que tenien informació sobre el curs de mediació que es va realitzar per estudiants.

Categoria 2.1.2. La mateixa informació que actualment

Vint estudiants de segon d'ESO i vint-i-cinc nois i noies de tercer d'ESO, expliquen que l'any passat tenien la mateixa informació que aquest any (curs 2008-2009).

- ✓ *La mateixa que ara (noi 2n. d'ESO).*
✓ *La mateixa que donen cada any. (noia 3r. d'ESO).*

Tema 2.2. Els participants del curs de formació

En aquest tema es recull la informació referent als participants en el curs de formació de mediació per estudiants.

Categoria 2.2.1 Participants majoritàriament de 1r. d'ESO

Les opinions dels nois i noies no mediadors/es sobre el fet de que els participants en el curs de formació cursaven majoritàriament primer d'ESO s'han explorat amb la pregunta *per què creus que majoritàriament us vareu apuntar alumnes de 1r. d'ESO?*. Tot i que 21 estudiants de segon d'ESO i 18 de tercer d'ESO comenten que desconeixen les raons, la majoria dels adolescents assenyalen diferents motius que expliquen, segons ells/es, aquest fet.

- (a) *Per aprendre.* Estudiants de segon d'ESO (9) i de tercer d'ESO (18) manifesten que els estudiants que es van apuntar al curs de mediació eren majoritàriament de primer perquè volien aprendre coses noves.

✓ *Perquè era una cosa nova per a ells i volien provar-la. (noia 2n. d'ESO).*

✓ *Perquè volen provar alguna cosa nova. (noia 3r. d'ESO).*

- (b) *Pel temps d'estada a l'IES.* Quatre estudiants no mediadors de segon d'ESO i una noia de tercer d'ESO comenten que és perquè són els que estaran més anys a l'institut.
- (c) *Per ajudar a la gent a solucionar els seus problemes.* Diferents adolescents (tretze estudiants de segon d'ESO i nou estudiants de tercer d'ESO) comenten que es van apuntar perquè els agradava ajudar a la gent a solucionar els problemes amb els companys/es i volien que hi hagués menys conflictes a l'institut.
- (d) *Perquè tenen conflictes.* Quatre estudiants de segon d'ESO i dos de tercer d'ESO, manifesten que els estudiants de primer d'ESO es van apuntar al curs de formació de mediació perquè tenen conflictes.
- (e) *Per major disponibilitat temporal.* Només els estudiants de tercer d'ESO (3) manifesten que els de primer poden fer el curs de mediadors perquè no tenen massa coses a fer i tenen més temps lliure.
- (f) *Perquè són nous a l'institut i no coneixen massa res.* Estudiants de segon d'ESO (4) i adolescents de tercer d'ESO (16) comenten que els de primer es van apuntar al curs de formació, perquè eren nous a l'institut.

Categoria 2.2.2 Motius de la no participació d'altres estudiants

Les opinions i arguments dels estudiants no mediadors sobre els motius pels quals els altres adolescents no es van apuntar al curs de formació de mediació s'ha explorat a partir de la pregunta *per què penses que altres nois i noies no han volgut apuntar-se a fer de mediadors?*. Set estudiants de segon d'ESO i sis de tercer, comenten que no saben les raons del perquè els estudiants no es van apuntar al curs de formació per estudiants. Les respostes de la resta de nois i noies suggereixen diversos motius.

- (a) *Per mandra i no voler perdre temps del seu temps lliure.* Quatre nois i noies de segon d'ESO i tres de tercer d'ESO comenten que els estudiants els fa mandra i no volen perdre el seu temps lliure per realitzar activitats d'aquest tipus.

- (b) *Per manca d'interès i no voler.* Molts nois i noies (37 de segon d'ESO, i 28 de tercer d'ESO) coincideixen en comentar que els adolescents no s'han apuntat al curs de formació per manca d'interès en aquest tema i perquè senzillament no volen.

✓ *Perquè troben que és un rotllo (noia 2n. d'ESO)*

✓ *Perquè no els interessa (noi 3r. d'ESO)*

- (c) *Per no saber fer-ho.* Nois i noies (6 de segon i 10 de tercer d'ESO) manifesten que els adolescents no s'han apuntat al curs perquè creuen que no sabran realitzar la tasca de mediadors/es correctament, i no sabran resoldre els conflictes dels companys/es.
- (d) *Per manca de temps.* Alguns adolescents (13 de segon d'ESO, i 10 de tercer d'ESO) coincideixen en comentar que els nois i noies no es van apuntar al curs de formació per estudiants perquè no tenien temps per fer-lo, donat que tenien altres activitats.
- (e) *Per manca d'informació.* Dos estudiants de tercer d'ESO expliquen que una de les raons del perquè els nois i noies de l'institut no s'han apuntat al curs de formació és perquè no sabien a on s'havien d'adreçar per fer-lo, o perquè els mancava informació.
- (f) *Per vergonya.* Tres estudiants de tercer d'ESO expliquen que una de les raons del perquè els nois i noies de l'institut no s'han apuntat és perquè tenien vergonya.

Temàtica 3. El projecte de mediació entre iguals (Curs 2008-2009)

En aquesta temàtica es recull les opinions i valoracions sobre el projecte de mediació entre iguals, que és el moment (període 2008-2009) a partir del qual les estudiants que van realitzar el curs de formació de mediació, poden realitzar mediacions amb els seus companys/es.

Tema 3.1. Motius de la posada en marxa de la mediació entre iguals

A partir de la pregunta *per què creus que a partir de l'any passat els alumnes poden fer de mediadors?*, s'exploren les opinions dels estudiants no mediadors en relació a la posada en marxa del projecte de mediació entre iguals. Quinze estudiants de segon i 15 de tercer d'ESO declaren que no tenen coneixement del perquè s'ha iniciat el projecte de mediació entre iguals. Les respostes de la resta de nois i noies suggereixen diverses raons.

Categoria 3.1.1. Perquè els iguals faciliten la resolució de conflictes

Nois i noies de segon d'ESO (10) i de tercer d'ESO (19) manifesten que el projecte de mediació entre iguals s'ha engegat perquè la resolució de conflictes entre companys/es és molt més eficaç i és un

procés més fàcil, perquè poden comprendre més el que els passa, la comunicació és més senzilla i perquè hi ha més confiança.

✓ *Crec que és perquè fent de mediadors els alumnes és més fàcil parlar-hi, perquè poden ser de la seva mateixa edat i m'assembla que és més fàcil perquè tens més confiança. (noia 2n. d'ESO).*

Categoria 3.1.2. Perquè són més grans i amb responsabilitat

Nois i noies de segon d'ESO (8) i de tercer d'ESO (9) manifesten que s'ha engegat el projecte de mediació entre iguals perquè els estudiants ja són més grans, amb més responsabilitat, saben el que es fan, i tenen les seves pròpies opinions.

✓ *Perquè ja comencen a tenir les seves pròpies opinions. (noi 2n. d'ESO).*

Categoria 3.1.3. Per la preparació que han assolit en el curs de formació

Nois i noies de segon d'ESO (9) i de tercer d'ESO (4) manifesten que és perquè és un aprenentatge pels estudiants mediadors/es. També comenten que les estudiants medidores ja estan preparades per fer les tasques de mediació després de la realització del curs de formació per estudiants.

✓ *Perquè van fer uns cursets de mediació per poder ser-ho (noia 3r. d'ESO).*

Categoria 3.1.4. Perquè els estudiants ho poden i volen fer

Quatre nois i noies de segon i vuit de tercer d'ESO comenten que el projecte de mediació entre iguals s'ha iniciat perquè els i les estudiants podien i volien fer-ho.

✓ *Perquè s'ha vist que els alumnes també són capaços de fer-ho. (noia 3r. d'ESO).*

Categoria 3.1.5. Perquè es va proposar i va semblar bé

Tres nois de segon d'ESO i vuit nois i noies de tercer comenten que aquesta idea va estar proposada per diferents persones o equips. Es refereixen als professors/es i al director.

✓ *Perquè ho ha dit el director. (noi 2n. d'ESO)*

Tema 3.2. Valoració de la mediació entre iguals

Les valoracions que fan els i les estudiants no mediadors/es del fet que els i les adolescents siguin mediadors/es, han estat explorades a partir de la pregunta *què en penses del fet que siguin alumnes els que fan mediació?*. Nou estudiants de segon d'ESO i 2 de tercer d'ESO no comenten la seva valoració

sobre aquest tema. Les respostes de la resta d'estudiants suggereixen diferents punts de vista.

Categoria 3.2.1. Valoració positiva

Tot i que alguns adolescents (10 de segon d'ESO i 7 de tercer d'ESO) expressen de forma genèrica la seva valoració positiva del fet que els nois i noies puguin ser mediadors/es, d'altres nois i noies, argumenten diverses raons del perquè els sembla bé que els i les estudiants siguin mediadors/es:

- (a) Un gran nombre d'adolescents (19 de segon d'ESO i 22 de tercer d'ESO) es refereix a les avantatges de la mediació entre iguals. Els nois i noies manifesten que el fet que els adolescents siguin mediadors/es ajuda a que el procés sigui més fàcil, perquè: (1) poden entendre millor el seu punt de vista, bé perquè tenen la seva mateixa edat, bé perquè poden haver tingut una experiència similar; (2) pensen el mateix que ells/es; (3) és més fàcil expressar-se; (4) es confia més amb el grup d'iguals; i (5) aporta un punt de vista diferent al dels adults.

- ✓ *Doncs, que és bo, perquè és més fàcil expressar-te amb alumnes que amb mestres. (noi 2n. d'ESO).*
- ✓ *Que pot estar bé, perquè poden tenir un punt de vista diferent. (noia 3r. d'ESO).*

- (b) Estudiants de segon d'ESO (5) i de tercer d'ESO (6) es refereixen a que valoren positivament que els estudiants siguin mediadors/es per l'aprenentatge a nivell personal i en la resolució de conflictes que suposa, tan en el moment present com pel seu futur.
- (c) Només estudiants de tercer d'ESO (3) comenten que troben bé que els estudiants siguin mediadors/es perquè ho poden fer igual de bé que els adults.
- (d) Estudiants de tercer d'ESO (2) manifesten una valoració positiva condicionada per dos aspectes. Comenten que els sembla bé que els adolescents entrin en el projecte de mediació, sempre i quan: a) sàpiguen escoltar i ajudar als altres, i b) que el projecte de mediació funcioni bé.

Categoria 3.2.2. Valoració negativa

Alguns adolescents (2 de segon d'ESO i 10 de tercer d'ESO) fan una valoració negativa del fet que els nois i noies puguin ser mediadors/es. Mentre que els adolescents que cursen segon d'ESO ho manifesten de forma general, els de tercer argumenten diferents raons del perquè no els sembla bé, i que bàsicament fan referència a: a) la poca maduresa que tenen els adolescents, perquè els pot costar ser neutres i mantenir l'objectivitat en el procés de mediació; b) manca de confiança perquè els pot costar guardar la confidencialitat de la informació; i c) perquè al ser adolescents no poden ajudar.

- ✓ *Que no sortirà bé perquè encara no són madurs. (noia 3r. d'ESO).*
- ✓ *Jo penso que no hauria de ser així, perquè tens més confiança en un adult que en un nen que saps que ho pot explicar en els seus amics. (noi 3r. d'ESO).*

Categoria 3.2.3. Els hi és igual

Pocs estudiants (dos de segon i quatre de tercer d'ESO) comenten que els és igual que els estudiants siguin mediadors/es.

- ✓ *Res, la veritat. És que s'ho passen bé i els hi agrada, jo no en penso res. (noia 2n. d'ESO)*

Categoria 3.2.4. Arguments a favor i en contra

Pocs estudiants (dos de segon i un de tercer d'ESO) comenten aspectes positius i negatius davant del fet que els adolescents realitzin mediacions. Tot i que un dels estudiants ho comenta de forma genèrica, sense especificar cap raó, els altres dos assenyalen diferents arguments. Des del punt de vista positiu, valoren l'aprenentatge de saber escoltar que suposa ser mediador/a i que els estudiants se senten més propers als mediadors/es de la seva edat. En contrast, valoren de forma negativa que en l'adolescència no es pot exercir de mediador/a de forma correcta perquè són inexperts.

- ✓ *En part bé, però també malament. Bé, perquè així s'agafa la bona costum de saber escoltar als demés i malament perquè alguns a aquesta edat no saben exercir el càrrec correctament. (noi 2n. d'ESO).*
- ✓ *Bé, perquè et sents més proper amb ells i et sents a gust, però malament perquè potser són més inexperts que un adult. (noi 3r. d'ESO).*

Tema 3.3. Els estudiants de l'institut poden ajudar a tirar endavant el projecte

La manera com els nois i noies de l'institut poden ajudar a tirar el projecte de mediació endavant, s'ha explorat amb la pregunta *creus que els alumnes que no us vau apuntar en el projecte podeu ajudar d'alguna manera als mediadors a millorar-lo? Com?*. Tot i que nou estudiants de segon i 11 de tercer d'ESO manifesten que no tenen coneixement de si els estudiants no mediadors/es poden ajudar a tirar el projecte de mediació endavant, la resta d'estudiants aporten diferents opinions respecte d'aquest aspecte.

Categoria 3.3.1. Sí que poden ajudar

La majoria dels estudiants no mediadors/es consideren que sí que poden ajudar a tirar en davant el projecte de mediació entre iguals. Tot i que tres estudiants de tercer d'ESO, ho manifesten d'una forma general i inespecífica, els altres nois i noies comenten diferents accions que poden portar a terme per ajudar a tirar en davant el projecte.

- (a) *Canvi d'actitud dels i les estudiants de l'institut.* Aquest canvi, passa per incrementar el diàleg entre els adolescents (13 estudiants de segons d'ESO i 2 de tercer d'ESO) i evitar conflictes i problemes entre els companys/es (10 estudiants de segon d'ESO i tres estudiants de tercer d'ESO).

- ✓ *Sí, parlant i solucionant. (noia 2n. d'ESO)*
- ✓ *No discutir, no insultar, no barallar-se tant. (noia 3r. d'ESO).*

- (b) *Aportació d'idees i consells.* Vint-i-dos estudiants, quatre de segon d'ESO i divuit de tercer d'ESO, manifesten que els estudiants no mediadors poden ajudar aportant les seves idees i propostes, i també donant la seva opinió i consells als membres de l'equip de mediació.
- (c) *Ajudar als mediadors/es a resoldre els conflictes.* Alguns adolescents no mediadors, set estudiants de segon d'ESO i set de tercer d'ESO, proposen que per ajudar a tirar en davant el projecte, els estudiants de l'institut podrien ajudar-los a resoldre els conflictes que hi ha en el centre. L'ajuda que comenten té a veure amb parlar amb les persones que tenen conflictes, separar els adolescents que es barallen fora de l'institut, oferir els coneixements i/o experiències que els més grans tenen i comentar-los les coses que no acaben d'anar bé.
- (d) *Donar a conèixer el projecte de mediació.* Set estudiants (cinc de segon d'ESO i dos de tercer d'ESO) comenten que podrien donar a conèixer el projecte de mediació entre els estudiants i utilitzar-lo en cas de tenir conflictes amb els companys/es.
- (e) *Apuntar-se per fer de mediadors/es.* Alguns estudiants de segon (2) i tercer curs d'ESO (2), expliquen eque es podrien apuntar més estudiants per fer de mediadors/es.
- (f) *Donar suport als i les estudiants mediadors/es.* La proposta donada només per quatre estudiants de tercer d'ESO, fa referència a donar suport i ànims als i les estudiants mediadors/es.

Categoria 3.3.2. No poden ajudar

Alguns dels estudiants no mediadors manifesten que no poden ajudar a tirar en davant el projecte de mediació entre iguals. 11 estudiants de segon d'ESO i 12 de tercer d'ESO ho manifesten de forma genèrica, però d'altres estudiants de segon d'ESO (3) ho argumenten, tot dient que els estudiants mediadors/es ja ho fan bé, estan ben informats i que és la seva feina. Tan sols un estudiant, de tercer d'ESO, diu que depèn de la responsable del projecte.

- ✓ *Crec que els mediadors ja ho fan bastant bé. (noia 2n. d'ESO).*
- ✓ *No, això depèn de la psicopedagoga. (noi 3r. d'ESO).*

Tema 3.4. Expectatives que els i les estudiants mediadors/es aconseguiran que el projecte funcioni

Les opinions dels nois i noies no mediadors/es sobre si les estudiants mediadores aconseguiran que el projecte de mediació entre iguals funcioni s'han explorat a partir de la pregunta *creus que els alumnes que s'han apuntat a fer de mediadors aconseguiran que el projecte funcioni bé? Per què?.* Set estudiants de segon d'ESO i set de tercer no saben si ho aconseguiran o no. Les respostes donades per la resta d'estudiants no mediadors/es, suggereixen diferents punts de vista.

Categoria 3.4.1. Sí que ho aconseguiran

La majoria dels nois i noies (81) comenten que els estudiants implicats en el projecte de mediació entre iguals aconseguiran que funcioni. Alguns d'aquest adolescents ho comenta de forma genèrica, mentre que d'altres assenyala diversos aspectes que ho faran possible.

- (a) Alguns dels nois i noies (11 estudiants de segon d'ESO i 16 de tercer d'ESO) comenten que els mediadors/es aconseguiran que el projecte funcioni perquè estan preparats. En aquest sentit, manifesten que ja saben fer mediacions, pel curs de formació de mediació, i per l'experiència que han anat adquirint. Molts d'aquests adolescents consideren que les estudiants mediadores ho fan molt bé.

- ✓ *Sí, perquè van fer un curset i en van aprendre. (noi 2n. d'ESO).*
- ✓ *Sí, perquè practiquen molt, s'expressen molt bé i entenen a la gent com es senten. (noia 2n. d'ESO).*
- ✓ *Sí, perquè ara ja tenen experiència. (noia 3r. d'ESO).*

- (b) 7 nois i noies de segon d'ESO i 10 de tercer d'ESO, expliquen que els mediadors/es tenen característiques personals importants per aconseguir que el projecte funcioni. Aquestes característiques són la responsabilitat i l'esforç.
- (c) Diferents estudiants no mediadors (7 de segon d'ESO i 6 de tercer d'ESO) expliquen que la motivació que tenen els estudiants mediadors/es pel projecte, ajudarà a que funcioni. Ressalten que estan molt animats amb el projecte, tenen ganes d'implicar-s'hi i, a més, els agrada fer-ho.
- (d) Un altre dels aspectes que assenyalen onze adolescents, tots de segon d'ESO menys un de tercer, és que els mediadors/es aconseguiran que el projecte funcioni perquè ajuden a als companys a resoldre els conflictes.
- (e) Set adolescents (tres de segon d'ESO i quatre de tercer d'ESO) remarquen que els aspectes que poden ajudar a que el projecte de mediació funcioni és que les mediadores tenen la mateixa edat que els adolescents que tenen conflictes, la qual cosa fa que s'entenguin millor, dóna més confiança, i fa sentir més segurs als nois i noies, que no pas els adults.
- (f) Dos estudiants de segon d'ESO manifesten que els estudiants mediadors/es aconseguiran que el projecte funcioni perquè són molts en l'equip de mediació.

Categoria 3.4.2. No ho aconseguiran

Deu estudiants (tres de segon d'ESO i set de tercer) manifesten que els estudiants mediadors/es no aconseguiran que el projecte de mediació funcioni. Alguns ho comenten de forma genèrica, mentre que d'altres exposen les raons següents: a) la poca maduresa i la manca d'experiència dels adolescents; i b) perquè els i les estudiants mediadors/es no sabran ser neutres.

- ✓ *No, perquè no són gaire madurs alguns. (noia 2n. d'ESO).*
- ✓ *No, perquè els alumnes crec que sempre es posaran al lloc de la persona que els cau millor. (noia 3r. d'ESO).*

Categoria 3.4.3. Depèn de diferents factors

Cinc estudiants de segon d'ESO i tretze de tercer d'ESO exposen diferents elements dels quals dependrà l'èxit dels i les estudiants mediadores per a que funcioni el projecte de mediació. Aquests factors són: a) factors relacionats amb els estudiants mediadors/es (les ganes i interès per ajudar que tinguin, les seves capacitats, la seva responsabilitat i dels resultats del seu treball); i b) factors relacionats amb la situació problemàtica, com el tipus de conflicte, els estudiants que han tingut el conflicte i la utilització del servei de mediació.

- ✓ *Depèn de si tenen ganes o no d'ajudar. (noia 2n. d'ESO).*
- ✓ *Jo crec que si ho intenten si, però els mediadors són més petits que els que tenen que resoldre el problema, aquests es revolucionaran i no es podrà treballar. (noia 3r. d'ESO).*

5.2.2.2. RESULTATS DE LES ENTREVISTES INDIVIDUALS I GRUPALS

En aquest apartat s'analitzen les opinions, percepcions i avaluacions dels membres del Projecte de mediació entre iguals i d'aquells adolescents que no estan directament vinculats amb ell, però que cursen els mateixos cursos que les estudiants mediadores (segon i tercer d'ESO), recollides a partir d'entrevistes individuals (responsable del projecte i professores mediadores) i entrevistes grupals (adolescents mediadores i no mediadors), realitzades a principi i a final de curs.

Els resultats que presentem a continuació reflecteixen els seus punts de vista, i s'il·lustren amb cites textuais en l'idioma original que s'expressen els participants. Les temàtiques que han sorgit a partir dels eixos plantejats en el guió de les entrevistes són les quatre següents:

Temàtica 1. Descripció del Projecte de Mediació entre Iguals

Temàtica 2. Participació social

Temàtica 3. El benestar personal

Temàtica 4. Relació entre participació social i benestar personal

Índex temàtic

Temàtica 1. Descripció del Projecte de Mediació entre iguals

Tema 1.1. Inicis del projecte

Categoria 1.1.1. Història del projecte de mediació al centre

Categoria 1.1.2. Disseny del projecte de mediació

Categoria 1.1.3: Etapes prèvies de la implementació del projecte de mediació entre iguals

- *Subcategoria 1.1.3.1. Conscienciació de la comunitat educativa*
- *Subcategoria 1.1.3.2. Mediació entre iguals per part d'estudiants de 4t. d'ESO*
- *Subcategoria 1.1.3.3. Curs de formació en mediació per professors/es*

Categoria 1.1.4. Definició del projecte de mediació

Categoria 1.1.5. Objectius percebuts del projecte de mediació

Categoria 1.1.6. Avaluació del projecte

Categoria 1.1.7. Finançament del projecte

Tema 1.2. Curs de formació de mediació per estudiants (curs 2007-2008)

Categoria 1.2.1. El per què del curs de mediació per estudiants

Categoria 1.2.2. Funcionament i organització del curs de mediació per estudiants

Categoria 1.2.3. Aspectes tractats en el curs de mediació per estudiants

Categoria 1.2.4. Participants en el Curs de formació de mediació

- *Subcategoria 1.2.4.1. Grup d'estudiants susceptible de realitzar el curs de formació*
- *Subcategoria 1.2.4.2. Grup final en el curs de formació*

Categoria 1.2.5. Motivació dels estudiants per fer el curs de formació de mediació

Categoria 1.2.6. La satisfacció dels participants en el curs de formació

Tema 1.3. Projecte de mediació entre iguals (curs 2008-2009)

Categoria 1.3.1. L'equip de mediadores

- *Subcategoria 1.3.1.1. Grup en el que només persisteixen les noies*
- *Subcategoria 1.3.1.2. Desconeixement dels membres de l'equip de mediació per part de les persones que en formen part.*
- *Subcategoria 1.3.1.3. Rol i tasques dels membres de l'equip de mediació*
- *Subcategoria 1.3.1.4. Implicació dels membres de l'equip de mediació*
- *Subcategoria 1.3.1.5. Com han de ser les persones que fan mediació*
- *Subcategoria 1.3.1.6. Relació entre les estudiants mediadores i els adults implicats en el projecte de mediació*
- *Subcategoria 1.3.1.7. S'haurien d'apuntar més estudiants en el projecte?*
- *Subcategoria 1.3.1.8. Per què molts estudiants no participen en el projecte de mediació*

Categoria 1.3.2. Funcionament i organització del projecte de mediació

- *Subcategoria 1.3.2.1. Reunions de l'equip de mediació*
- *Subcategoria 1.3.2.2. Conseqüències de la manca d'espais d'interrelació*
- *Subcategoria 1.3.2.3. Factors que faciliten la tasca de les mediadores*
- *Subcategoria 1.3.2.4. Factors que dificulten la tasca de mediadores*

Categoria 1.3.3. Funcionament de les mediacions

- *Subcategoria 1.3.3.1. Tipus de mediacions i membres en la mediació en cadascuna de les tipologies*
- *Subcategoria 1.3.3.2. Passes del procés de mediació*
- *Subcategoria 1.3.3.3. Regles del procés de mediació*
- *Subcategoria 1.3.3.4. Realització de mediacions per part de les estudiants mediadores.*

Categoria 1.3.4. Valoració i conseqüències personals per les estudiants mediadores del projecte de mediació entre iguals

- *Subcategoria 1.3.4.1. Expectatives de les estudiants del seu paper en el projecte de mediació i la valoració del seu assoliment*
- *Subcategoria 1.3.4.2. Valoració final del projecte de mediació entre iguals*
- *Subcategoria 1.3.4.3. Canvis personals a partir de l'experiència viscuda*

Tema 1.4. El projecte de mediació entre iguals en relació a l'institut

Categoria 1.4.1. Com afecte el projecte de mediació entre iguals en el funcionament de l'institut

Categoria 1.4.2. Canals d'informació del projecte de mediació

Categoria 1.4.3. Grau d'informació del projecte de mediació a nivell d'institut

- Subcategoria 1.4.3.1. Grau d'informació dels estudiants de l'institut sobre el projecte de mediació
- Subcategoria 1.4.3.2. Per què els estudiants de l'institut no tenen informació sobre el projecte de mediació
- Subcategoria 1.4.3.3. Grau d'informació i d'utilització de la mediació per part dels professors/es
- Categoria 1.4.4. Opinió dels estudiants de l'institut del fet que estudiants siguin mediadores
- Categoria 1.4.5. Actitud davant del projecte de mediació
 - Subcategoria 1.4.5.1. Actitud dels estudiants davant del projecte de mediació
 - Subcategoria 1.4.5.2. Actitud dels professors/es davant del projecte de mediació
- Categoria 1.4.6. Utilització del servei de mediació a l'institut per part dels estudiants
 - Subcategoria 1.4.6.1. Els estudiants sí que utilitzen el servei de mediació
 - Subcategoria 1.4.6.2. Poca o nul·la utilització del servei
 - Subcategoria 1.4.6.3. No se sap si els estudiants utilitzen el servei de mediació
- Categoria 1.4.7. En cas de necessitat a qui triaries: les mediadores adolescents o mediadores adults
 - Subcategoria 1.4.7.1. Escollir a un/a estudiant mediador/a
 - Subcategoria 1.4.7.2. Escollir a un adult mediador
 - Subcategoria 1.4.7.3. Escollir a un/a estudiant mediador/a i un adult
 - Subcategoria 1.4.7.4. Elecció condicionada
- Categoria 1.4.8. Grau de satisfacció amb el projecte

Tema 1.5. El projecte de mediació entre iguals en el futur

- Categoria 1.5.1. Què espereu del projecte de mediació
- Categoria 1.5.2. Nous passos per implementar en el projecte de mediació entre iguals
- Categoria 1.5.3. Motivació en continuar o involucrar-se en el projecte de mediació entre iguals
- Categoria 1.5.4. Perspectives pel projecte de mediació

Tema 1.6. Propostes de millora en relació al projecte de mediació

- Categoria 1.6.1. Propostes a nivell de l'equip de mediació
- Categoria 1.6.2. Propostes a nivell d'institut

Temàtica 2. Participació social

Tema 2.1. Aspectes generals de la participació social

- Categoria 2.1.1. Què és la participació social
- Categoria 2.1.2. Característiques que tenen les persones que participen
 - Subcategoria 2.1.2.1. Característiques que tenen les persones que participen en el Projecte de mediació
 - Subcategoria 2.1.2.2. Característiques que tenen les persones que participen en projectes en general
- Categoria 2.1.3. El dret a participar
- Categoria 2.1.4. Imatge i relacions entre els adults i els adolescents
 - Subcategoria 2.1.4.1. Relacions jeràrquiques
 - Subcategoria 2.1.4.2. Relacions igualitàries
 - Subcategoria 2.1.4.3. D'altres tipus de relacions

Tema 2.2. El projecte de mediació entre iguals com a context de participació social dels estudiants

Categoria 2.2.1. La participació en el projecte de mediació

Categoria 2.2.2. Espais per comentar opinions i la presa de decisions

Categoria 2.2.3. Ser mediadores fa sentir que es participa més a l'institut

Categoria 2.2.4. Motivació per participar més

Categoria 2.2.5. Aportació de propostes de millora en relació a la participació en el projecte de mediació

Tema 2.3. La participació social dels adolescents en d'altres contextos

Categoria 2.3.1. La participació social dels estudiants en diferents contextos dins de l'institut

- *Subcategoria 2.3.1.1. Experiència en participació en contextos dins de l'institut*
- *Subcategoria 2.3.1.2. Per què els estudiants no participen més a l'institut*
- *Subcategoria 2.3.1.3. Necessitat de potenciar la participació dels estudiants a l'institut*
- *Subcategoria 2.3.1.4. Què s'hauria de canviar per què els nois i noies participin més (actituds dels nois i noies, dels adults)*
- *Subcategoria 2.3.1.5. Suggeriments per què els estudiants participin més a l'institut*
- *Subcategoria 2.3.1.6. Altres contextos de participació dels estudiants dins l'institut*

Categoria 2.3.2. La participació social dels adolescents fora de l'institut

Temàtica 3. Benestar personal

Tema 3.1. El benestar personal

Categoria 3.1.1. Què és el benestar personal

Categoria 3.1.2. Factors que augmenten el benestar personal

Categoria 3.1.3. Factors que disminueixen el benestar personal

Tema 3.2. Altres conceptes afins

Categoria 3.2.1. La felicitat

Categoria 3.2.2. La satisfacció amb la vida

Temàtica 4. Participació social i benestar personal

Tema 4.1. Relació entre participació social i benestar personal

Categoria 4.1.1. La participació en el projecte de mediació augmenta el benestar personal

Categoria 4.1.2. La participació en projectes en general augmenta el benestar personal

Tema 4.2. Aspectes a tenir en compte en la relació de la participació social i el benestar personal

Categoria 4.2.1. La participació pot portar malestar

Categoria 4.2.2. La decisió de participar ha de ser voluntària

Categoria 4.2.3. La participació augmenta el benestar personal només en les persones que volen participar

Temàtica 1. Descripció del Projecte de Mediació entre iguals

Tema 1.1. Inicis del projecte

Aquest tema recull diferents aspectes de l'inici del projecte de mediació. És a dir, on se situa el projecte, d'on va sorgir i com es va iniciar.

Categoria 1.1.1. Història del projecte de mediació al centre

Per explorar la història del projecte de mediació es pregunta a la psicopedagoga fins el curs 2007-2008, *d'on va sorgir aquest projecte de mediació dels nois i noies, els professors/es, o de forma conjunta?*. Segons ella mateixa manifesta, els orígens del projecte de mediació a l'institut se situen fa aproximadament uns vuit anys, quan el va engegar la seva antecessora. Quan va arribar al càrrec tenia com a tasca, la de consolidar el projecte i introduir la mediació entre iguals.

(...) Aleshores quan jo vaig arribar, doncs... el director em va dir mira... més o menys ella va engegar això... però estaria bé de donar-li un impuls perquè està molt com a frenat i a la gent li costa d'entrar-hi, i tal... i a mi me va agradar molt la idea i vaig dir que era un dels meus reptes... és a dir, doncs implantem-ho i acabem de consolidar aquí al (Nom del centre), no?... i no només lo que és a la vessant del professorat, jo com a psicopedagoga, aquest col·lectiu de professorat... sinó també implicant una mica a l'alumnat... és a dir la resolució de conflictes entre iguals... que ells mateixos podéssim mediar, que ells mateixos podessin pensar una miqueta la resolució de conflictes des d'aquesta perspectiva... i va ser això, va ser agafar una miqueta el projecte que estava més o menys iniciat i acabar-li de donar una empenta i poder-lo consolidar... (psicopedagoga fins el curs 2007-2008).

En el curs 2008-2009, la responsable del projecte va marxar de l'institut, i va entrar una nova psicopedagoga, que tenia entre les seves funcions iniciar la posada en marxa del servei de mediació entre iguals. El traspàs de la informació sobre els inicis del projecte de mediació no van quedar massa clars. La resposta de la psicopedagoga actual a la pregunta *el programa de Mediació escolar que porteu a terme a l'institut, s'emmarca en el programa de convivència de la Generalitat?*, mostra que desconeix on s'emmarcava el projecte.

E: El projecte de mediació s'emmarca al programa de convivència de la Generalitat?

Ostres, això no ho sé... Bueno l'institut té un Pla de convivència, no sé si et refereixes això...

E: No, al Pla de Convivència del Departament d'Ensenyament de la Generalitat

Doncs, no ho sé... (Nom de la psicopedagoga anterior, E.), perquè ella ho va engegar, jo m'ho he trobat fet, ho he trobat engegat, i la seva plaça anava implícit portar aquest programa, però no em van dir d'on venia... (psicopedagoga curs 2008-2009).

Categoria 1.1.2. Disseny del projecte de mediació

A partir de la pregunta *com es va elaborar el disseny del projecte?*, la psicopedagoga fins el curs 2007-2008, informa que el disseny es va fer a partir del que havia iniciat la seva antecessora, i constava de quatre fases que es desplegaven al llarg dels quatre cursos de l'ESO: 1) a primer d'ESO es realitzava la

conscienciació sobre la mediació a nivell d'institut; 2) a segon d'ESO tots els estudiants realitzaven un crèdit variable sobre habilitats socials, on en el tercer trimestre s'aprofundia en la mediació i resolució de conflictes; 3) a tercer d'ESO, els estudiants podien realitzar un curs de formació de mediadors/es; i 4) a quart d'ESO, ja podien exercir de mediadors/es.

E: El disseny del projecte com es va fer?

A partir de la base que hi havia de la (nom de la psicopedagoga antecessora)... el primer any que hi vaig ser-hi vaig demanar una ajuda econòmica... que llavors feia tot el que és el procés de mediació al llarg dels quatre cursos. El primer, la primera conscienciació sobre la mediació en el centre... a segon fèiem un crèdit variable que passaven tots els alumnes de segon d'ESO que era sobre habilitats socials i dintre d'aquest crèdit de les habilitats socials, el tercer trimestre era sobre la mediació i resolució de conflictes, a tercer vaig posar que ja podien fer de formadors, aquesta era la primera idea general, podien fer un curs de formadors, i a quart ja podien exercir de ple amb tota aquesta formació prèvia, aquesta conscienciació, com a mediadors... aquesta va ser una primera idea, la vaig presentar com a transversal es a dir, un mateix contingut que era la mediació i resolució de conflictes i un pla de convivència desplegat en diferents modalitats al llarg dels quatre anys de d'ESO... vaig començar així... (psicopedagoga fins el curs 2007-2008).

Categoria 1.1.3: Etapes prèvies de la implementació del projecte de mediació entre iguals

A la psicopedagoga fins el curs 2007-2008 es va preguntar si s'han introduït modificacions al llarg del temps? Per què?. Les respostes que ha donat suggereixen que les etapes del projecte que han precedit a la mediació entre iguals del grup estudiat són les tres que a continuació presentem: Conscienciació de la comunitat educativa, Mediació entre iguals per part d'estudiants de 4t. d'ESO i Curs de formació en mediació per professors/es.

▪ Subcategoria 1.1.3.1. Conscienciació de la comunitat educativa

Segons comenta la psicopedagoga fins el curs 2007-2008, es va fer un treball important per **conscienciar a tota la comunitat educativa, tant professors/es com estudiants** de la mediació. Es van realitzar diferents activitats com fer xerrades a les classes, publicació de díptics informatius i penjar cartells en els passadissos. En una entrevista informal realitzada amb la psicopedagoga del curs 2008-2009, ens va facilitar un d'aquests cartells publicitaris (vegeu Annex 17).

Perquè més o menys teníem que els professors... i tot el procés de mediació, més o menys hi havia la cultura de mediació en el (Nom del centre)... vam fer inclús un lema... ens vam inventar un lema "Al (Nom del centre) el mal rotllo queda enrera, vine a mediació i fora preocupació"... llavors vam fer un concurs de dibuixos, un problema i llavors vas a mediació... vam fer un díptic, hi ha els Simpson a davant que s'estan barallant i hi ha el primer pas, el segon pas i el tercer pas... ho van fer tot en plan Simpson, en plan dibuixos... aquests dos primers anys va ser implantar la cultura de mediació en el centre... inclús als professors tornar a dinamitzar una miqueta... i tornar enganxar-los en tot... i això... que els alumnes realment sapiguessin que existien anava passant per les classes, els hi anava repetint el díptic... si t'hi fixes a totes les parets de l'institut, en cada un dels passadissos hi ha un cartell que posa el lema aquest... (psicopedagoga fins el curs 2007-2008).

També es va donar **informació de les passes que cal fer per sol·licitar una mediació**: a) emplenar una butlleta de sol·licitud de mediació que hi ha a consergeria; b) anar al plafó a triar el mediador que es

desitja de la llista de mediadors; c) anotar el dia i hora que es vol realitzar la mediació i explicar el conflicte a mediar; i d) dipositar-ho a la bústia.

▪ *Subcategoria 1.1.3.2. Mediació entre iguals per part d'estudiants de 4t. d'ESO*

La psicopedagoga fins el curs 2007-2008, explica que un grup d'estudiants de quart d'ESO ja havia realitzat mediacions. Era un grup d'estudiants, que no van fer un curs formal de mediació, sinó que van realitzar un treball d'aprofundiment en l'assignatura d'habilitats socials que ella mateixa impartia.

El que passa que de tercer i quart jo ja tenia algun format... de quart ja en tenia algun format...

(...)

E: i aquests estudiants de quart que ja estaven formats, quan es va fer?

Jo quan vaig entrar n'hi havia algun que... vaig començar a veure si el grup d'iguals si funcionava o no... fa 3 anys, i com que jo feia una assignatura d'habilitats socials i de resolució de conflictes i aleshores explicava també la mediació, doncs, en tenia 3-4 que els interessava aquest tema, van fer un treball i van aprofundir molt més, i llavors jo amb aquest aprofundiment vaig considerar que ja eren mediadors... (psicopedagoga fins el curs 2007-2008).

En contrast, però, segons un grup d'estudiants mediadores, aquest primer grup d'adolescents mediadors/es també havia rebut un curs de formació en mediació, igual que el que van realitzar elles durant el curs 2007-2008. Expliquen també, que aquest primer grup realitzaven moltes mediacions.

▪ *Subcategoria 1.1.3.3. Curs de formació en mediació per professors/es*

Tal i com explica la psicopedagoga fins el curs 2007-2008, es va muntar un curs de formació en mediació, adreçat als professors/es del centre que volien formar part del grup de mediació. Com que era un grup reduït, aquest curs de formació es va obrir al professorat d'altres instituts.

(...) A partir t'explico una miqueta lo que van fer: (...) vam organitzar a nivell de centre un curs per profes o sigui tots els professors que volguéssim formar-se de mediadors havien de fer un curs que llavors el centralitzaven al (Nom del centre) i tots els professors que volien participar el feien.

M: Els del (Nom del centre) o d'altres instituts també?

En principi, era un curs de formació pel centre, molt pel (Nom del centre) però el que passa després no hi va haver massa gent i era molt localitzat... doncs es va poder obrir... Això fa tres anys... fa tres anys, sí... (psicopedagoga fins el curs 2007-2008).

Categoria 1.1.4. Definició del projecte de mediació

Amb la pregunta *què és per tu el projecte de mediació? Què significa?*, plantejada en els membres adults de l'equip de mediació, es vol explorar la definició del projecte de mediació. Per una de les professores mediadores i per la psicopedagoga del curs 2008-2009, el projecte de mediació significa ensenyar una via per resoldre els conflictes a nivell d'institut, tal i com mostren les cites següents:

*E: Què és per tu el projecte de mediació? Què significa per a tu?
El projecte de mediació és una via de solució dels problemes. (professora mediatra- inici).*

Categoria 1.1.5. Objectius percebuts del projecte de mediació

Per tal explorar els objectius del projecte es va preguntar *quins són els objectius del projecte?*, tan a les professores mediadores, com a les dues psicopedagogues. Una de les professores mediadores apunta que l'objectiu del projecte de mediació és el d'arribar a un acord entre les dues parts d'un conflicte. Per altra banda, les dues psicopedagogues entrevistades, coincideixen en manifestar que l'objectiu principal del projecte de mediació és el d'educar per una resolució de conflictes a través del diàleg.

*E: Quins objectius té el projecte?
Bueno, una mica això que et deia, ensenyar als alumnes una altra manera de resoldre els conflictes... perquè aquí ens troben que és un centre amb força conflictivitat entre alumnes i després per no recórrer sempre al RRI, i a les amonestacions i els càstigs, i és igualment, perquè hi ha de ser-hi, però... hi ha com una altra via per resoldre els conflictes... (psicopedagoga del curs 2008-2009).*

Categoria 1.1.6. Avaluació del projecte

Per explorar com es farà l'avaluació del projecte, es pregunta a la psicopedagoga del curs 2008-2009 si està prevista l'avaluació del projecte? *De quina manera es farà?*. Segons ella mateixa comenta, no es contempla de forma immediata fer l'avaluació del projecte, ni està establerta la manera de com fer-la.

*E: Està prevista l'avaluació del projecte? Està establert?
No ho tenim establert... jo pensava fer aquesta reunió... i de cares a l'any que ve... a veure com es munta... perquè representa que... (psicopedagoga del curs 2008-2009).*

Categoria 1.1.7. Finançament del projecte

Pel que fa al finançament del projecte, es va plantejar la pregunta *el projecte rep suport econòmic d'alguna entitat o institució?*. La psicopedagoga fins el curs 2007-2008, explica que van rebre un suport econòmic, el qual va cobrir les despeses de material del projecte. Tot i això, durant l'entrevista individual no recorda quina institució li va atorgar aquest ajut.

*(...) llavors me van donar tres mil euros...
M: Qui ho va finançar?
No ho sé... ja t'ho buscaré que ara no me'n recordo... no sé si la Diputació... però si me van fer un ingrés de diners, i a partir d'aquí vam poder fer tots els díptics... tots els diplomes... bueno, teníem un coixí, d'això... (psicopedagoga fins el curs 2007-2008).*

Va ser més tard, en una entrevista informal mantinguda amb aquesta mateixa psicopedagoga, que ens va confirmar que el programa de Mediació Escolar que es porta a terme a l'institut, s'emmarca en el programa de convivència de la Generalitat, i va ser aquesta institució la que ha finançat la seva posada en marxa.

Tema 1.2. Curs de formació de mediació per estudiants (curs 2007-2008)

Tot i que s'ha plantejat aquest tema només a la psicopedagoga fins el 2007-2008, per ser la responsable del projecte en aquell moment, en els relats dels diferents entrevistats emergeix de forma espontània molts aspectes del curs de formació de mediació per estudiants que es va dur a terme l'any 2007-2008.

Categoria 1.2.1. El per què del curs de mediació per estudiants

A la psicopedagoga fins el 2007-2008, se li pregunta *per què l'any passat es van incorporar als i les estudiants en el projecte?*. Com ella mateixa explica, la idea de fer el curs de formació de mediació pels estudiants va sorgir perquè, un pas important en la consolidació del projecte, era incorporar als estudiants en la mediació, d'una forma igualitària amb els professors/es mediadors/es.

Després el que van fer era muntar un curs, jo vaig muntar un curs pels alumnes, l'any passat, el que es volien apuntar, vaig pensar que estaria bé que apart de tenir tot una llista de mediadors que teníem en un plafó amb una cartolina, de dir... mediadors del (Nom del centre) i a partir d'aquí el nom de cadascun dels professors... però en aquesta llista a mi... volia incorporar-hi aquesta mediació entre iguals... i aleshores vam fer un curs a tots els alumnes... (psicopedagoga fins el curs 2007-2008).

Categoria 1.2.2. Funcionament i organització del curs de mediació per estudiants

Pel que fa al funcionament i organització del curs de mediació per estudiants, tant la psicopedagoga fins el curs 2007-2008, com les estudiants mediadores expliquen que la **realització del curs** era els dimecres a la tarda. Tot i això, trobem discrepàncies en les informacions que aporten les entrevistades en relació a la durada del curs de formació. Mentre les estudiants mediadores comenten que van ser quatre dimecres, la psicopedagoga responsable del projecte en aquell moment explica que en van ser sis.

Per altra banda, segons explica aquesta mateixa psicopedagoga, tot i que en el curs de formació es van treballar els continguts d'una forma seriosa, la **dinàmica del curs** de formació era molt pràctica i amena. Un cop finalitzat el curs de formació, segons informa la psicopedagoga fins el curs escolar 2007-2008, les estudiants no van passar cap grau de valoració en el curs de formació, però si que van rebre l'**acreditació** com a **estudiants mediadores** de l'institut.

(...) No vam passar cap grau de valoració... però... jo penso que va anar molt bé i més que res després això... (...) Ells es van fer com un diploma, finalment quan van acabar... acreditant-los com a mediadors del (Nom del centre), i els hi vam fer una etiqueta que posava aquí a davant... que els acreditava com a mediadors del centre... llavors, vam fer una cartolina amb tots els noms dels alumnes... (psicopedagoga fins el curs 2007-2008).

Categoria 1.2.3. Aspectes tractats en el curs de mediació per estudiants

La psicopedagoga fins el curs 2007-2008 assenyala que en el contingut del curs de formació es tractaven diversos temes, com les fases de la mediació i el perfil del mediador. També se'ls donava material de treball i suport "la guia del mediador", on es recopilen les normes i bases per a la realització de la mediació.

(...) sobre entrar una mica en la mediació, entrar una mica es fases de la mediació, perfil del mediador, estava com molt repartit els continguts (...) i després si que els hi donaves com un llibretet que era com la seva guia, la guia del mediador i en aquí si que estan molt pactats els passos que han de fer en un procés de mediació: escoltar, no jutjar, repetir les preguntes que ells fan tomar-ho repetir tu per veure si ho has entès bé, arribar acords, signar el conveni, no?... (psicopedagoga fins el curs 2007-2008).

En les dues entrevistes grupals realitzades amb les estudiants mediadores (la de l'inici de curs i la de final de curs) les adolescents expliquen, encara que de forma diferent, que un aspecte que es va tractar en el curs de formació va ser el paper de les estudiants mediadores en el context de mediació. Segons comenten en l'entrevista de l'inici de curs, es va decidir entre tots els membres que en les mediacions hi serien presents únicament dos estudiants mediadors, sense els adults, per tal de donar-se suport l'un amb l'altre. En canvi, en l'entrevista de final de curs, pot ser perquè ja havia passat molt de temps i no ho recordaven de forma exacte, van explicar que es va parlar que farien les mediacions dues estudiants mediadores acompanyades per una professora mediadora, per tal de que no se sentissin tan soles.

E2: Abans de fer-la ho havíeu parlat de com es faria?

Noia 2: si vam fer classes, no?... l'any passat...

Noia 6: però el principi ens van dir, hem decidit que vindrà un professor i dos alumnes... a fer mediacions... i fareu les mediacions...

Noia 5: perquè no us sentiu tan sols...

Noia 1: perquè no us sentiu tan sols, sereu dos per començar... (1-mediadores-final).

Categoria 1.2.4. Participants en el curs de formació de mediació

▪ Subcategoria 1.2.4.1. Grup d'estudiants susceptible de realitzar el curs de formació

Segons comenta la psicopedagoga fins el curs 2007-2008, **tots els estudiants de l'ESO** podien formar-se en el curs de mediació i en tenien informació. En relació a aquest darrer aspecte, la informació sobre el curs de formació a nivell d'institut, en l'entrevista de l'inici de curs, els estudiants no mediadors expliquen punts de vista diferents. Mentre un grup està d'acord amb el que comenta la psicopedagoga, en l'altre grup es comenta que no tots els cursos van rebre la informació de la possibilitat de formar-se com a mediadors/es.

Tot i que, com acabem de veure el curs de formació estava obert per tots els estudiants de l'ESO,

aquesta mateixa psicopedagoga i un grup d'estudiants mediadores expliquen que el grup que interessava més als responsables que s'apuntessin a fer el curs de formació de mediació eren **els estudiants de primer i segon d'ESO** perquè així, es garantia la continuïtat dels estudiants mediadors/es formats, al llarg de tres o quatre anys.

(...) Sobretot de primer i segon d'ESO ens interessava perquè així ja teníem els mediadors formats dos anys o tres anys més... per què clar, els de quart d'ESO ja està bé... però tenien perspectiva que acabaven... llavors si que està bé que tinguin aquesta formació, sobretot això per pensar com es resolen els conflictes, com tractar-los, com qüestionar-los, no?... però la cartera de mediadors se'ns extingia molt ràpidament mentre que si agafaven de primer i segon ens garantia això... i llavors hi ha tota una experiència a darrera, no?... (psicopedagoga fins el curs 2007-2008).

A partir de la pregunta *vau trobar algun resultat que no esperéssiu?*, la psicopedagoga fins l'any 2007-2008 destaca que un dels aspectes que la va sorprendre és que no esperava que en el curs de formació s'apuntessin pocs estudiants de segon d'ESO.

▪ Subcategoria 1.2.4.2. Grup final en el curs de formació

De forma espontània, la psicopedagoga fins l'any 2007-2008 comenta que el **grup d'estudiants** estava format per catorze persones (dotze noies i dos nois), majoritàriament estudiants de primer d'ESO (11).

Al principi me sembla que eren 14 nanos... i la majoria era de primer i va haver pocs de segon (...) perquè tots eren de primer, i de segon em sembla que eren tres... (psicopedagoga fins el curs 2007-2008).

Les **professores mediadores** que van realitzar la formació dels estudiants van ser dues: una professora que ja havia fet el curs de formació per a professors i la psicopedagoga fins el 2007-2008.

Categoria 1.2.5. Motivació dels estudiants per fer el curs de formació de mediació

Per explorar les motivacions de les estudiants per fer el curs de formació, i per tant involucrar-se en el projecte de mediació, en les entrevistes de l'inici de curs s'ha plantejat la pregunta *per què us heu apuntat en el grup de mediació?* als grups d'estudiants mediadores, la pregunta *què creu que porta a les alumnes a participar en el projecte de mediació?* a la psicopedagoga del centre i a les professores mediadores, i *quines raons porten a alguns alumnes a formar part del projecte de mediació?*, als i les adolescents no mediadors/es.

En els dos grups d'estudiants mediadores i dues noies no mediadores, coincideixen en comentar que s'han apuntat per ajudar als companys/es. A més les noies mediadores, també assenyalen que el curs de formació de mediació és una bona eina per aprendre a resoldre els conflictes des del diàleg, i al mateix temps per aprendre a resoldre els conflictes a nivell personal.

E: Per què us vareu apuntar en aquest grup de mediació?

Noia 1- Per poder ajudar una mica a la gent... parlant la gent s'entén, no és de baralles i cop de puny...

Noia 2- Perquè sàpiguen que no només és picar... o sigui que han de saber poder parlar, no només és estar pensant en picar l'altre... sinó en parlar...

Noia 3- I a més, és una gran experiència i pots aprendre molt a veure tots els problemes que hi ha a l'entorn i mirar diferents maneres de solucionar-los.

Noia 4- I trobo que tan els hi pot passar amb ells com a nosaltres, i és una bona manera de solucionar els problemes...

Noia 3- I també t'adones que a vegades per una petita cosa o per una petita discussió, doncs s'acaba fent un problema molt gran... (1-mediadores-inici).

Segons una professora mediatra, els estudiants es volen involucrar al projecte per conèixer una via pacífica en la resolució de conflictes. Per altra banda, les raons que comenten els nois i noies d'un grup d'estudiants no mediadors són dos: a) a l'inici de curs expliquen que s'han apuntat en el projecte perquè tenen temps lliure; i b) a final de curs manifesten que ho van fer per no anar a classe.

Categoria 1.2.6. La satisfacció dels participants en el curs de formació

La satisfacció dels participants en el curs de formació s'ha explorat a partir de la pregunta *quin grau de satisfacció hi ha entre els adolescents participants i les professores?*. Entre les respostes dels entrevistats es troben divergències. Tot i que l'opinió expressada de forma majoritària entre les estudiants mediatres i la psicopedagoga fins el 2007-2008 és que el curs va ser molt satisfactori i interessant, en un dels grups sorgeixen comentaris relacionats amb que una de les activitats, la passació de vídeos, era força avorrida.

Noia 4: vam estar dos hores mirant un vídeo...

E: Quan això?

Noia 4 quan ens estaven ensenyant...

Noia 2: el vam parar, el vam avançar...

Noia 4: sí... deixava un vídeo i s'en anava... s'en anava a xerrar a fora...

E: Qui això?

Algunes: la (Nom d'una professora mediatra)...

Noia 4: empassa't tu aquell rotllo de vídeo dos hores... tanta gent xerrant dient lo mateix, un darrera l'altre...

Noia 3: quan s'en anava rebobinàvem en davant (riuen)... i quan venia... ah, ja heu vist fins aquí?... sí... a vale, i tornava a marxar... vam veure algunes coses... però quan portes... ja et canses de mirar el vídeo... i cada cop és lo mateix però amb diferents alumnes... però és lo mateix... (2-mediadores-final).

Un aspecte que destaca la psicopedagoga fins l'any 2007-2008, és l'elevada implicació i participació dels estudiants.

Molt bé, s'en va fer curt, però ho valoro molt bé (...) jo ho valoro positivament (...) a mi em va agradar perquè els nanos es van implicar molt... ells comentaven molt i preguntaven molt, i això és el que ens va fer una mica enrederir, aquestes sis hores tot el que haig d'explicar ja estar, però... la participació inclús d'ells, i que cada vegada estàvem animant més, jo ho valoro com molt positivament i llavors vam quedar que havíem de córrer, no?... una miqueta... però me va agradar perquè això, no només van ser les 6 hores i ja està, sinó que era tota la participació d'ells, no?... llavors això jo ho valoro molt positivament, perquè vol dir que estaven interessats, la implicació anava més enllà... jo crec que va ser molt bo per ells, no?... (psicopedagoga fins el 2007-2008).

Tema 1.3. Projecte de mediació entre iguals (curs 2008-2009)

En aquesta temàtica s'analitzen les respostes de les entrevistades en relació al projecte de mediació entre iguals que es va portar a terme a l'institut durant el curs escolar 2008-2009.

Categoria 1.3.1. L'equip de mediadores

Els integrants del grup de mediació en el curs escolar 2008-2009 són dotze estudiants mediadores, dues professores mediadores i la psicopedagoga del centre que és la responsable del projecte de mediació.

▪ *Subcategoria 1.3.1.1. Grup en el que només persisteixen les noies*

Tot i que en el curs de formació que es va realitzar durant el curs 2007-2008, hi havia dos nois, aquests van deixar-ho quan es va iniciar el curs 2008-2009. Segons els adults entrevistats, ells no s'ho agafaven amb la mateixa implicació que les noies. El fet que només persisteixin les noies del grup de formació, es va plantejar en totes les entrevistes realitzades a l'inici de curs, amb la pregunta *per què creieu que només s'han apuntant noies?*.

Tot i que una de les professores mediadores comenta que no sempre ha estat així, perquè anteriorment hi havia hagut també professors mediadors, les entrevistades expressen diferents opinions del perquè creuen que s'ha donat aquesta situació. Una de les professores mediadores apel·la al caràcter més comunicatiu, més assistencial i més pacífic de les noies en comparació al dels nois. Per altra banda, la psicopedagoga del centre comenta que les noies podem ser més responsables i socials que els nois.

Les adolescents mediadores d'un grup, per la seva banda, comenten dues raons del fet que en el grup de mediació hi hagin només noies. La primera raó és que la participació en activitats és percebuda, pels nois i noies d'aquesta edat, com a més propi del gènere femení, ja que els nois volen donar una imatge diferent al que són i són més tancats. I la segona, que les noies, a diferència dels nois, no jutgen el que fan els demés ni les activitats que realitzen.

Noia: ets una nena... com que... també al final en el grup de mediació han quedat nenes...

E: Per què?

Noia: Per això...

Noia 2: Perquè jo m'imagino que les nenes no ens classifiquem tant pel qui fa menos o qui fa més... les nenes simplement fan lo que els agrada i tampoc ens jutgem tant si ella fa això... això és més propi de nens... es veritat... si tots els nens fan futbol, un nen per més que li agradi no s'atrevirà a fer patinatge, per més que li agradi... i sigui un esport... però se sentiria diferent a la resta, doncs... (2-mediadores-inici).

- *Subcategoria 1.3.1.2. Desconeixement dels membres de l'equip de mediació per part de les persones que en formen part.*

Les opinions de les participants en relació al desconeixement dels integrants de l'equip de mediació, per part dels mateixos membres, és un aspecte que emergeix de forma espontània en algunes entrevistes realitzades.

Pel que fa a les adolescents involucrades en el projecte de mediació, en l'entrevista de l'inici de curs, una de les professores mediadores, comenta que no té coneixement de qui són les dotze noies que estan implicades en l'equip de mediació. En aquest mateix sentit, a les entrevistes realitzades a final de curs, les estudiants mediadores dels dos grups expliquen que tampoc elles saben qui són les dotze noies que integren el grup de mediació.

*Noia 1: perquè no us sentiu tan sols, sereu dos per començar... i perquè sou nou i tots poguéssiu experimentar, no?
E: dotze...
Algunes: dotze?
Noia 6: ah, és que hi van haver dos nois que van marxar...
E: però ara sou dotze mediadores...
Noia 1: i com és que som sis ara?
E: perquè hi ha un altre grup de sis...
E2: perquè dotze alhora és una mica complicat...
(van parlant alhora) ...
Noia: perquè hi ha la I., també...
Noia: a clar, és veritat... (1-mediadores- final).*

Les estudiants mediadores dels dos grups van manifestar, a les entrevistes de final de curs, que no tenen coneixement dels adults implicats en el projecte de mediació: ni les dues professores mediadores, ni la psicopedagoga responsable del projecte.

- *Subcategoria 1.3.1.3. Rol i tasques dels membres de l'equip de mediació*

El rol i les tasques dels diferents col·lectius que integren l'equip de mediació, han estat explorats amb preguntes específiques segons el col·lectiu que es tractés.

Amb la pregunta *què poden aportar els i les estudiants mediadors/es?*, es vol explorar **el paper de les estudiants mediadores** ja sigui dins de l'equip de mediació com, en general, en el projecte de mediació. Pel que fa al rol de les estudiants dins del grup, la psicopedagoga que va portar el projecte fins el 2007 comenta que el principal paper de les estudiants mediadores en el projecte és fer de model als altres estudiants de l'institut.

De forma espontània, les pròpies estudiants mediadores, en l'entrevista de l'inici de curs i la del final,

comenten aspectes diferents en relació al seu rol en el projecte de mediació.

- *A l'inici del curs.* Les adolescents assenyalen diferents aspectes del seu paper en el projecte. En un dels grups, algunes noies expliquen que el seu paper es redueix a ser practicants en el procés de mediació per agafar experiència en mediació. Una altra opinió, compartida entre totes les noies mediadores, és que elles tenen un paper important, i que han de participar en totes les fases del procés de mediació. En concret, es refereixen a intervenir tant en la fase de mediació pròpiament dita, com en la fase posterior de seguiment de la mediació.
- *A final de curs.* Totes les estudiants mediadores coincideixen en manifestar que el seu paper en el projecte en general i en les mediacions en particular, s'ha vist molt reduït, i que la seva tasca s'ha centrat bàsicament en: a) fer resums de com havien anat les mediacions que van assistir; i b) mirar com fan les mediacions els adults. També comenten que tot i que no les deixaven parlar i ho explicaven tot els adults, a vegades, elles prenen la iniciativa de parlar una mica.

Noia 5: és que en tota la mediació no vam dir res... apart de tres o quatre paraules que vam intervenir nosaltres... si no haguéssim intervingut... no haguessin pas dit res...

Noia 4: perquè nosaltres som obertes, perquè una altra que hagués sigut més callada, se queda allà mirant... (...)

Noia 4: i lo que te dic... nosaltres som obertes, i vam intervenir i vam fer això... perquè qualsevol... (1-mediadores-final).

Després dels relats de les estudiants mediadores sobre com han viscut el canvi del seu rol en el projecte, en un dels grups, les adolescents ressalten que per aprendre veritablement a participar, s'ha de tenir l'oportunitat de practicar, tal i com havien quedat a l'inici de curs.

Noia 5: (...) això de que no participem... clar, ells ho diuen tot... clar és una manera d'aprendre... però... o sigui... no sé com dir-ho... és com les pràctiques de cotxe fas la teòrica però necessites practicar i fer-ho tu... no que el profe condueixi per tu, has de fer-ho tu i ho has de veure... i clar i no practiquem...

Noia 3: si que s'aprèn...

Noia 5: és que no sé explicar-ho...

Noia 1: per després nosaltres no aprenem bé, perquè si ells ho fan tot nosaltres ens quedem mirant i el pròxim cop ja no ens en recordarem... si ho haguéssim fet, sabríem lo que hem fet, saps?... i el pròxim cop ja estariem informats per fer-ho... (1-mediadores-final).

Pel que fa al **rol dels adults en el projecte**, tot i que únicament es planteja la pregunta *quin és el teu paper en el projecte de mediació?* en l'entrevista de la psicopedagoga, aquest aspecte, emergeix de forma espontània en diferents entrevistes.

El rol de la psicopedagoga, segons manifesta la psicopedagoga del centre durant el curs 2008-2009 és, coincidint amb la psicopedagoga fins el curs 2007-2008, el de coordinar el projecte. A la psicopedagoga

és a qui li arriben les mediacions i la que posa en contacte a les mediadores per realitzar les mediacions.

E- Quin és el teu paper en el projecte de mediació?

Una mica és la coordinació de tot... jo directament mediacions aquest any no n'he fet... perquè he tingut molta altra feina... no he pogut fer directa mediacions, però si que he coordinat el projecte... o sigui, és a mi qui m'arriba les sol·licituds de mediació... és jo qui dic... qui poso en contacte la psicopedagoga que ho farà amb els nens que ho portaran a terme... o sigui una mica... és això... està a fora però des de... coordinant-ho tot... (psicopedagoga curs 2008-2009).

Les noies mediadores dels dos grups comenten que són els adults els que, al menys en un inici, han de portar la iniciativa perquè han estat ells els que han engegat el projecte. També comenten que seria una de les seves tasques organitzar les reunions de l'equip de mediadores.

▪ Subcategoria 1.3.1.4. Implicació dels membres de l'equip de mediació

La implicació que tenen els diferents membres de l'equip, és un aspecte que ha sorgit de forma espontània en algunes de les entrevistes realitzades. La percepció dels adults respecte la implicació de les estudiants mediadores, és molt positiva. Tant la psicopedagoga com una de les professores mediadores consideren que les estudiants mediadores s'han implicat molt en el projecte.

Pel que fa a les percepcions de les estudiants mediadores en relació a la implicació dels adults en el projecte, és a la inversa. Les opinions recollides en l'entrevista de final de curs dels dos grups, suggereixen que no hi ha hagut massa implicació en el projecte per part dels adults. Les noies mediadores interpreten aquesta poca implicació, en un desinterès cap al projecte i també per elles, i això les fa sentir malament.

E2: Però que penseu que ha pogut passar?

Noia 2: Que passen de tot...

Noia 4: Desinteressats

Noia 6: L'últim plat som nosaltres...

Noia 3: si poden prescindir de nosaltres, prescindeixen...

Noia 5: Volen un institut que tinguin mediadors, però si no ens utilitzen...

Noia 4: és més dir que no pas fer... (1-mediadores-final).

▪ Subcategoria 1.3.1.5. Com han de ser les persones que fan mediació

En les entrevistes de l'inici de curs, a partir de la pregunta *pensa que les persones que participen en el grup de mediació han de tenir algunes característiques concretes?*, es vol explorar les característiques que, segons les integrants de l'equip de mediació, han de presentar les persones per formar part del grup de mediació i poder realitzar mediacions. Les participants en l'estudi assenyalen diferents aspectes personals per tenir el perfil del mediador.

- Un aspecte que coincideixen en comentar la psicopedagoga fins el 2007-2008, les dues professores mediadores i adolescents no mediadors dels dos grups és que ha de ser flexible, tranquil·la, empàtica i que sàpiga escoltar.
- La psicopedagoga i un grup de nois i noies no mediadors també coincideixen en comentar que les persones mediadores han de ser comprensives i receptives, és a dir que entengui el que se li diu.
- Adolescents dels dos grups de mediadores i un grup de no mediadors ressalten que un dels aspectes importants per a ser mediadors/es és ser una persona responsable, en el sentit de que no ha d'importar perdre temps d'esbarjo (hores del pati) per fer les mediacions.
- Ser neutral i confidencial, és un altra característica que han de presentar, segons estudiants mediadores d'un dels grups i els estudiants no mediadors dels dos grups, la persona per ser mediadora.
- En dos grups, un d'estudiants mediadores i un altre de no mediadors, sorgeix l'opinió que una altra característica per ser mediador/a és la de ser persona respectuosa amb els demés i que inspiri confiança

Noia 2: sí... i has de tenir present... has de tenir un respecte per les persones... encara que siguis tu el que els has d'ajudar has de tenir un respecte a ells, perquè... i ells també te n'han de tenir a tu... i si vas de superior o així... la cosa no pot funcionar... has de tenir clar que vas ajudar, no vas a posar normes, ni vas a posar res... (2-mediadores- inici).

- En un grup d'estudiants no mediadors apareixen dues característiques més: en primer lloc, només intervindrà quan li demanen que intervingui i, en segon lloc, ha de ser una persona tranquil·la i que no es posi en problemes.
- *Subcategoria 1.3.1.6. Relació entre les estudiants mediadores i els adults implicats en el projecte de mediació*

Respecte a la relació entre els dos col·lectius dels membres de l'equip de mediació, els adults i les adolescents, és un tema que emergeix espontàniament en les entrevistes amb les estudiants mediadores. Comenten que si hi ha una bona relació amb els membres adults de l'equip es poden comunicar. Contràriament, si la relació no és massa bona, no es pot donar una veritable comunicació i dir el que elles pensen. Els relats de les noies mediadores, suggereixen que les relacions amb els adults de l'equip de mediació són diferents segons la persona que es tracti, i això condiona la manera de treballar i de comunicar-se.

Algunes de les estudiants mediadores consideren que en el context del projecte de mediació existeix bona relació entre elles i alguns adults implicats en el projecte de mediació. Amb aquestes persones es dóna una relació igualitària, a diferència d'altres contextos de l'institut. En l'entrevista de final de curs, estudiants mediadores dels dos grups, expliquen que hi ha determinades persones adultes de l'equip de mediació amb qui mantenen una bona relació. En concret es refereixen a les dues psicopedagogues, tal i com podem veure en els exemples següents:

Noia 3: (...) amb (nom de la psicopedagoga fins el 2007-2008) era molt més fàcil... parlar amb ella i apropar-t'hi i dir... bueno, què fem? I tal... (2-mediadores-final).

Per altra banda, les noies mediadores, també comenten que no existeix massa bona relació amb d'altres adults implicats en el projecte de mediació. A l'entrevista de final de curs, les adolescents mediadores dels dos grups, expliquen que tenen certa por en comentar el que pensen a alguns adults implicats en el projecte, concretament a una de les professores mediadores. Assenyalen que la seva actitud és força negativa, no els escolta quan parlen i les contesta malament.

E: per què amb la (nom de la professora mediatra), no?

Noia 4: perquè t'aniria tallant tot el rato... t'aniria dient la seva... tu estàs parlant i te tallaria... i te diria lo que a ella li sembla, lo que a ella creu que és...

Noia 2: i lo que serà... vaja...

Noia 4: i a vegades t'ataca una mica... perquè a vegades, no sé... fa preguntes i diu coses que...

E: us sentiu intimidades?

Totes: sí...

Noia 3: i depèn de com siguis o per la fama que tinguis et tracta diferent... (2-mediadores-final).

▪ Subcategoria 1.3.1.7. S'haurien d'apuntar més estudiants en el projecte?

La necessitat que s'apuntessin més estudiants en el projecte de mediació, s'ha explorat a partir de la pregunta *pensa que caldria que s'apuntessin més alumnes al grup de mediació?*, plantejada als adults de l'equip de mediació.

Tant la psicopedagoga del curs 2008-2009, com una de les professores mediadores coincideixen en opinar que és necessari que d'altres estudiants s'incorporin en el grup de mediació per poder garantir la continuïtat de la mediació entre iguals. En l'entrevista de final de curs, aquesta mateixa professora mediatra explica que hi hauria d'haver més persones implicades per tal que les mediacions es poguessin realitzar de forma més ràpida.

(...) hi ha d'haver molta gent implicada... i en un centre tan gran i hauria d'haver-hi... bastants mediadors i bastant... no sé... hi hauria d'haver bastanta gent implicada... i que es pogués fer ràpid... perquè has de buscar a l'hora que es pot fer... que normalment ha de ser una hora del pati... (professora mediatra-final).

Tan sols una de les persones entrevistades, l'altra professora mediadora, considera que no fa falta que s'apuntin més estudiants en el projecte de mediació.

▪ *Subcategoria 1.3.1.8. Per què molts estudiants no participen en el projecte de mediació*

Aquest aspecte s'explora en els dos col·lectius a partir de preguntes diferents. En les entrevistes de l'inici de curs amb els adults del projecte de mediació es planteja la pregunta *per què pensa que hi ha alumnes que no han volgut participar-hi?* En els grups amb estudiants mediadors i no mediadors es planteja que *dels qüestionaris que vareu contestar es desprèn que hi ha diferents raons per no formar part del grup que fan de mediadors, És així? Esteu d'acord amb això? Com ho veieu? Per què?* Els entrevistats comenten diferents obstacles que fan que els estudiants els costi apuntar-se en el projecte.

- Una de les raons més compartida entre els entrevistats, una professora mediadora, els dos grups de mediadores i els dos grups de no mediadors, és la manca d'interès que tenen els adolescents per ajudar a resoldre els conflictes dels altres.

(...) per manca d'interès (...) jo què he d'anar a resoldre problemes... prou feina tinc... jo ja estic a casa bé amb la meva argamboy... o la meva no sé que... jo sí que aniré a resoldre els problemes dels altres... (professora mediadora-inici).

- Una altra raó que també comparteixen molts dels entrevistats (una professora mediadora, els dos grups d'estudiants no mediadors i un grup d'adolescents mediadores) és la por de no saber fer mediacions i no sentir-se capaços.
- La psicopedagoga responsable del projecte i les estudiants mediadores dels dos grups, coincideixen en manifestar que serà difícil que altres estudiants s'apuntin al projecte, perquè agafa temps lliure propi (el curs de formació, les mediacions, etc.).
- En tres grups d'estudiants (els dos de noies mediadores i un d'adolescents no mediadors) surt la idea que els adolescents no volen apuntar-se al projecte de mediació per mandra.
- Una altra raó que comparteixen un grup de mediadores i un de no mediadors, és que els adolescents de l'institut no s'apunten al projecte de mediació per vergonya.
- Una professora mediadora i un grup d'estudiants mediadores, expliquen que una altra raó és per influència del grup d'iguals.
- D'altres raons que sorgeixen tant sols en una entrevista, sigui individual o grupal, són les següents: (a) per desconeixement del projecte de mediació (professora mediadora); (b) per manca de temps (un grup d'estudiants no mediadors); i (c) perquè es volen preocupar només per ells mateixos (un grup de no mediadors)

Categoria 1.3.2. Funcionament i organització del projecte de mediació

▪ Subcategoria 1.3.2.1. Reunions de l'equip de mediació

A l'inici de curs es planteja als adults del projecte de mediació la pregunta *fins a quin punt es tenen en compte les aportacions de les alumnes mediadores?*, i a les adolescents mediadores es formula que als *qüestionaris* *vau explicar que a les reunions del grup de mediació es tenen en compte les vostres opinions, podríeu explicar una mica tot això?*. Les respostes de les integrants de l'equip suggereixen aspectes importants en relació a aquest tema. Expliquen la reunió de coordinació de l'equip de mediació a l'inici de curs i la previsió d'una reunió a final de curs.

A **principi de curs**, tal i com sorgeix de forma espontània en algunes entrevistes (amb la psicopedagoga, una professora mediadora i un grup d'estudiants mediadores), va tenir lloc una reunió per tal de coordinar l'equip de mediació abans d'iniciar les mediacions. En aquesta reunió inicial es van establir els criteris de funcionament de les mediacions, el compromís dels membres de l'equip, es va recordar les responsabilitats que comportava ser mediadora. Segons expressen les estudiants mediadores d'un grup, en aquesta reunió inicial, van poder dir la seva opinió i expressar el que pensaven.

E: Als qüestionaris vau explicar que a les reunions del grup de mediació es tenen en compte les vostres opinions, podríeu explicar una mica tot això?

Noia 3: És que de reunions només n'hem fet una, crec... si bueno... proposem propostes, i després es veu a veure si es fa...

Noia 4: Et deixen opinar... no has de fer el que diuen... ho has de fer el que et diuen, però tens una mica més de llibertat, diguéssim... a l'hora de dir les coses... també et fan cas a tu, diguéssim... si està bé el que tu dius...

Noia 3: i et deixen parlar... saps que...

Noia 4: no com a la classe...

Noia 5: ja... bueno en una classe tu pots dir, però no pots dir com serà la classe següent, en canvi allà pot proposar coses per... per exemple, no sé...

Noia 3: pots organitzar una mica, també...

Noia 4: pots muntar-t'ho més tu... a la teva manera... (2-mediadores-inici).

Durant al curs escolar, i a partir de la pregunta plantejada a l'entrevista de final de curs a les estudiants mediadores, *considereu que heu tingut l'oportunitat de comentar les vostres idees i que les han tingudes en compte?*, les adolescents mediadores dels dos grups comenten que no hi ha hagut reunions de tots els membres de l'equip, al llarg del curs, no han parlat de mediació amb els adults implicats, ni tenen contacte amb elles.

Noia 1: falten més reunions... és que no n'hem fet cap més...

Algunes: no...

(parlen a l'hora)

Noia 1: que no hem fet cap reunió... només la de principi de curs (...) i ja està...

Noia 4: no hem tornat a parlar amb cap professora que ens han preparat... (2-mediadores-final).

Noia 1: Es que tampoc tenim gaire contacte amb aquests professors...

Noia 4: Jo mai els veig...

Algunes: jo tampoc...

Noia 6: Pel passadís, algun cop... però no és allò de parar-te... i dir ei... i lo de mediació?...

Noia 6: Clar si sigués un profe que hi hagués més confiança... lo de mediació com va?... però és que ni parlem... (1-mediadores-final).

La psicopedagoga comenta que tot i que durant el curs no hi ha hagut reunions de l'equip de mediació, ella es trobava amb les estudiants mediadores que havien de realitzar una mediació, abans de realitzar-la. En aquesta trobada més individual la psicopedagoga els comenta quins estudiants faran la mediació i com s'actuarà dins del context de mediació. Per altra banda, també manifesta que les estudiants mediadores mantenen un important contacte amb ella, encara que de forma espontània, tot i aprofitant les hores del pati. Tot i això, les estudiants mediadores, no veuen massa clar, que els adults implicats en el projecte, les escoltin massa si els demanen per parlar amb elles.

La psicopedagoga i una professora mediadora comenten que les reunions que s'han fet al llarg del curs només han assistit les membres de l'equip de diversitat, que són també les persones adultes que estan implicades en el projecte de mediació. Per altra banda, les professores mediadores comenten que desconeixen si s'han realitzat reunions entre la responsable del projecte i les estudiants mediadores.

A final de curs, segons les manifestacions de la psicopedagoga del curs 2008-2009, s'havia de realitzar una reunió per fer un balanç de com havia anat el projecte de mediació durant el curs. No obstant això, la psicopedagoga explica que encara no ho ha comentat a cap de les integrants de l'equip. Coincidint amb els comentaris de la psicopedagoga, les estudiants mediadores comenten que no en saben res de la reunió, i que ningú les ha convocat encara. Per la seva banda, les dues professores mediadores manifesten que tampoc saben si es farà la reunió. Una d'elles, comenta els seus dubtes sobre si es farà aquesta reunió perquè l'estat avançat d'embaràs de la psicopedagoga, pot ser no ho permeti. L'altra professora explica que creu que es farà, tot i la feina que tenen, i que seria interessant fer-la per realitzar una valoració general de com ha anat el projecte durant el curs i marcar els objectius per l'any vinent.

E: Es farà la reunió aquella de final de curs?

Jo crec que es farà... no ho sé... jo també estic una mica despenjada d'aquest tema... lo que ens passa és que tenim tanta feina... i amb aquest grup tan nombrós que tinc de 30... tinc que estar... i a més a més estic fent teatre... que també cada dia despenjada de tot... però jo tinc la idea de que abans de que marxi... a l'estar prenyadeta doncs... també va una mica així... però que abans que acabi el curs, si que es vol fer la reunió... jo crec que ho té en mente de fer-la abans de que acabi el curs... suposo que deixarà que passi aquesta època d'exàmens i ho deixarà ben bé pel final que tothom estigui una mica relaxadet... i dir bueno, ara ens dediquem a la mediació... amb

professors i alumnes... fem una trobada general-final... i de dir a veure nois, coses per l'any que ve, va... quatre ítems ben fets... i ben posats, i que ens quedi clar que l'any que ve s'ha de fer això, això i això... i ja està... jo em penso que és una cosa de les que té clares... que s'han de fer... lo que passa és que no hi ha hagut temps fins ara per diferents... ella també va molt saturada aquest any de feina, perquè n'ha tingut moltíssima... ja amb la meua classe sola, ja en té molta... hi ha molta feina amb una escola tan gran... (professora mediatadora-final).

▪ *Subcategoria 1.3.2.2. Conseqüències de la manca d'espais d'interrelació*

En les entrevistes individuals i grupals que es van realitzar tant a l'inici de curs com a final de curs, les entrevistades assenyalen diferents conseqüències de la manca d'espais d'interrelació entre els membres de l'equip de mediació.

- Una de les conseqüències que coincideixen en explicar diferents entrevistes (la psicopedagoga, les dues professores mediatadores i algunes estudiants mediatadores d'un grup), és que no poden exposar les idees o propostes que tenen. Els adults implicats en el projecte, manifesten que malgrat les estudiants mediatadores no han fet propostes, no és perquè no en tinguin, sinó les han pogut comunicar-les per manca de reunions.
- Adolescents mediatadores dels dos grups expressen que no tenen informació de com està el projecte, ni de si es fan mediacions o no. En aquest sentit, no tenen coneixement de si s'han reduït els conflictes, i per tant no hi ha mediacions per fer, o bé les mediacions les fan les professores mediatadores.

E: no trobeu res que hagi anat bé del projecte? No només de les mediacions si s'han fet o no s'han fet, sinó en general del projecte?

Noia 3: tampoc hem fet gaire res... o sigui ens van preparar... ens van dir, bueno donem números, i ha us avisarem... i com que suposo no deuen haver-hi gaires conflictes, en aquí a l'institut... doncs, tarden més a fer mediacions perquè no hi ha gent... ni que es baralli ni res...

Noia 4: o sinó les fan els profes... (2-mediatadores-final).

Una de les professores mediatadores comenta que no és necessari informar a les estudiants mediatadores, dels canvis del projecte.

E: perquè aquest canvi, no se'ls hi ha comunicat a les alumnes mediatadores, no?

¿Com ho podem comunicar? A veure jo t'ho dic a tu... perquè és un tema que ha anat... és que de fet és la nostra feina... jo crec... per exemple... si ara nosaltres tinguéssim tot el recolzament dels profes, que fessin aquest treball preventiu, perquè són uns quants profes, eh?... a dins del departament de diversitat, seria lo ideal... llavors, com li podem... clar... a les nenes, lo que diem és que no tenim cap mediació... però comunicar-lis això, ¿Vols dir que seria bé?... no... em sembla a mi que no... elles ja veuen que la cosa va funcionant, i que moltes vegades, algun conflicte no ha arribat a més... jo no veig convenient... a veure, jo suposo que abans de que la F... demani la baixa haurà de... que te sembla si fem una mica de repàs i tal... a veure de cares a l'any que ve com ho farem, no? (professora mediatadora-final).

- Una altra conseqüència que assenyalen les estudiants mediadores d'un grup, és que no poden expressar el seu descontent en relació a la manera que es planteja el projecte de mediació.

▪ Subcategoria 1.3.2.3. Factors que faciliten la tasca de les mediadores

Per explorar els aspectes que han facilitat la tasca de les mediadores, a final de curs es va preguntar *quins són les coses que més us han facilitat la vostra tasca com a mediadores?*, tant a les adolescents mediadores com als no mediadors.

A diferència de les adolescents mediadores que no troben cap element que faciliti la seva tasca, els nois i noies no mediadors n'assenyalen alguns. En un dels grups, els estudiants comenten que el fet de tenir la seva mateixa edat i la pròpia experiència d'haver viscut una problemàtica semblant als conflictes que es poden trobar, els ajuda a entendre més els problemes dels seus companys.

Els adolescents no mediadors de l'altre grup, assenyalen com a factors facilitadors la confiança amb elles mateixes, no ser amics/gues de les persones que tenen el conflicte i que les persones que van a mediació els respectin.

E: quines coses creieu que faciliten la tasca de les mediadores?

Noia 1: confiar en elles mateixes...

(...)

Noia 2: que tinguin respecte als mediadors... els que han de rebre la mediació... (2-no mediadors-final).

▪ Subcategoria 1.3.2.4. Factors que dificulten la tasca de mediadores

A les entrevistes de final de curs, s'ha plantejat la pregunta *quines són les coses que us han dificultat la vostra tasca com a mediadores?*, a les estudiants mediadores i als no mediadors/es. Segons manifesten les estudiants mediadores dels dos grups, la dificultat més gran que han tingut són els adults, perquè no els han donat la informació que necessitaven del projecte, no els han permès realitzar mediacions i no han fet reunions.

Q. què és el que us ha dificultat la vostra tasca en el projecte, aquest any?

Noia 2: no haver fet res... ni...

Noia 1: falta d'informació...

Noia 4: ni poder-ne parlar, ni haver-ne fet cap...

Noia 2: ni reunions, ni res...

Noia 4: ni tampoc no és que es comenti molt ni a la classe, entre als alumnes, ni al passadís, ni al pati... (2-mediadores-final de curs)

Els adolescents no mediadors dels dos grups assenyalen com a factors dificultadors de la tasca de les estudiants mediadores la manca d'autoritat davant d'un conflicte dins la mediació, manca de respecte

per part dels adolescents que han anat a mediació, la manca de comprensió del problema o conflicte que es tracta i que no sàpiguen fer de mediadores.

E: I què pot dificultar la seva tasca?

Noia 2: que mentre estiguin parlant... es comencin a barallar... o...

Noia 1: que no sàpiguen què dir...

Noia 2: o que diguin massa...

E: o sigui que no sàpiguen mediar... (2-no mediadors-final).

Categoria 1.3.3. Funcionament de les mediacions

En aquesta categoria es recullen aquells aspectes que han emergit de forma espontània en les diferents entrevistes realitzades, i que tenen relació amb el funcionament de la mediació pròpiament dita.

▪ *Subcategoria 1.3.3.1. Tipus de mediacions i membres en la mediació en cadascuna de les tipologies*

Els dos tipus de mediacions que es refereixen les entrevistades són les mediacions formals i les mediacions informals. Cadascuna d'elles té unes característiques diferents.

En les **mediacions formals**, els membres de l'equip que realitzen les mediacions poden ser tant les estudiants mediadores com les professores mediadores. Ara bé, tal i com comenten una professora medidora i algunes estudiants mediadores d'un dels grups, la intervenció de les adolescents en les mediacions depèn de que els nois i noies que tenen el conflicte ho demanin.

En el cas que els adolescents que tenen conflictes demanin estudiants i professors mediadors/es, seran tres membres de l'equip de mediació que realitzaran la mediació: dues estudiants mediadores i un adult, ja sigui professora medidora o la psicopedagoga.

La utilització de mediacions formals, segons una professora medidora i un grup d'estudiants mediadores, és molt poca. L'elecció d'aquest tipus de mediació depèn, per una banda, del criteri de la tutora dels estudiants que estan en conflicte i, per l'altra, de si els estudiants que tenen el conflicte són grans.

(...) jo crec que la intervenció d'ells mateixos... és lo que trobo a faltar, eh?... pot ser amb aquests nens tant petits no... bueno, no... sí... però que quan són més grans també a l'haver-hi la intervenció d'un altre igual, crec que pot ser molt interessant, molt (...) però quan ets més gran veure l'opinió, o veure la intervenció d'una altra persona que està parlant paral·lelament amb tu... i que t'està fent descobrir què estàs sentint... i quins sentiments tens (...) la part aquesta del nivell de les emocions... que normalment aquesta edat no hi pensen... i quan això t'ho pregunta un adult és una cosa... però quan t'ho pregunta un company... és molt diferent... (professora medidora-final).

Pel que fa a les **mediacions informals**, segons comenten una professora medidora i els adolescents no mediadors/es d'un grup, els membres de l'equip que realitzen les mediacions són els adults del

projecte de mediació. Intervenien la professora mediadora i/o la psicopedagoga. En determinats casos, els més greus, també es pot demanar la intervenció de l'equip directiu.

(...) un nen va tenir un problema amb una professora, i ara estàvem parlant amb la M. que és psicòloga i que porta aquest nen... perquè és un cas d'un nen que té problemes de comportament, i que justament hem fet una mediació, no?... però que no hem omplert papers, ni hem fet res d'això... i l'hem fet a nivell de tutor, no?...

Q: d'aquelles informals que deies, no?

Sí, d'aquestes mediacions informals... i mira... justament amb ella, parlarem d'aquestes mediacions, no?... de que a nivell de tutors, que... bueno, els tutors que estem una mica a l'aguait de tot això... doncs que ella ha parlat com a psicòloga amb el nen, el professors, primer m'ha informat a mi... el professor que ha tingut aquest problema... n'ha parlat amb l'equip directiu... l'equip directiu com que ha vist que el nano fàcilment desmuntable a nivell psicològic, no?... diu què hem de fer amb aquest nano... (professora mediadora-final).

L'elecció de la mediació informal, segons una de les professores mediadores i un grup d'estudiants no mediadors, és fa en funció de la gravetat del conflicte i si, el problema, genera relacions tenses entre els estudiants. En aquests casos els adults intervenen.

Segons comenten les professores mediadores, la utilització de mediacions informals és molt elevada. De fet, una d'aquestes professores mediadores explica que al llarg del curs ja no s'han fet mediacions formals, sinó que totes han estat informals. El canvi en la utilització del tipus de mediació, de la formal a la informal, al llarg del curs, es deu, segons aquesta mateixa professora mediadora, a que bàsicament s'ha volgut fer un treball preventiu. L'altra professora mediadora destaca que les mediacions informals, són molt més ràpides que les mediacions formals.

E: per què s'ha passat a fer aquestes mediacions més informals?

Jo crec perquè els tutors ens hi hem posat més a voler-ho solucionar... i fer-ho ràpid... per no deixar passar moltes de les coses... perquè a vegades aquestes coses, les mediacions més formals... passa més temps... perquè quedes per la setmana que ve... fas els papers... els nanos busquen el mediador, a vegades no el coneixen massa... etc. etc... i aquestes més informals com que també tenim l'ajut de la M., la F., etc... jo pot ser m'he trobat, perquè elles m'han donat molts cops de mans ràpids... i d'aquesta manera s'ha fet molt més ràpid... amb molta més rapidesa... jo l'immediatesa la trobo molt i molt important... llavors quan més ràpid és el tema i la solució... va molt més bé... (professora mediadora-final).

▪ Subcategoria 1.3.3.2. Passes del procés de mediació

Pel que fa a les passes que s'han de seguir en el procés de mediació, les dues psicopedagogues entrevistades expliquen que, en primer lloc, els estudiants que volen fer mediació, han d'omplir una butlleta, explicant de forma general el conflicte que han tingut. Una vegada omplerta tota la informació, es diposita en una bústia que hi ha a consergeria.

(...) I a partir d'aquí els alumnes s'apunten en unes butlletes que tenim, on posen qui són, el curs, si tenen alguna preferència per algun mediador o no, també poden escollir... les hores que volen fer la mediació... això m'arriba a mi... i després es gestiona la mediació en concret... (psicopedagoga curs 2008-2009).

Tot i això, alguns estudiants no mediadors, comenten que actualment, no saben si hi ha aquesta bústia. També expliquen que en aquest nou institut quan els estudiants volen solucionar conflictes a través de la mediació, van a consergeria i ho comenten sense omplir cap butlleta. Els conserges diuen que ja els avisaran, però passen les setmanes i no en saben res.

Una altra fase del procés de mediació que comenten les estudiants mediadores d'un dels grups, és que al cap de dues setmanes després de fer la mediació, les mediadores s'han de tornar a trobar amb els estudiants que havien fet la mediació per veure com ha anat.

▪ *Subcategoria 1.3.3.3. Regles del procés de mediació*

En algunes entrevistes sorgeix de forma espontània les regles i normes que regeixen el procés de mediació. Alguns estudiants mediadores i no mediadors n'assenyalen les següents:

- Una de les regles del procés de mediació que més estudiants mediadores (dels dos grups) i no mediadors d'un grup, coincideixen en manifestar és que les mediadores han de mostrar imparcialitat i neutralitat. No es pot realitzar mediacions amb persones que siguin amics.

*(...) I també que si que sigui imparcial, perquè si el seu amic és el que ha fet lo dolent... i després...
Noia 1: Sí, te que ser neutre, perquè sinó per exemple... tu tens un amic que ha fet una cosa dolenta i tu ets el mediador i l'altre com que no el coneixes doncs el deixes de banda... i dius jo ajudo al meu amic, perquè sí... i llavors la mediació es converteix en una mica de merder perquè clar el mediador, en teoria ha de ser neutre i no ha d'ajudar a ningú però estar ajudant... (1-no mediadors-inici).*

- En un grup d'estudiants mediadores i un altre de no mediadors, els adolescents comenten que les dues parts en conflicte han de voler realitzar mediació per solucionar el problema. Aquesta condició, no sempre és fàcil d'aconseguir, donat que una altra de les normes que comenten un grup d'adolescents no mediadors, es que no s'ha de fer pressió per realitzar mediació. Tot i això, adolescents d'un grup d'estudiants mediadores comenten que a vegades els estudiants trien mediació, no perquè realment vulguin solucionar el conflicte entre ells per via de diàleg, sinó perquè hi ha pressió per part dels professors, o per treure la sanció que els han imposat. En aquestes situacions és quan la mediació no funciona.
- D'altres normes que els adolescents de diferents grups comenten són en relació a no donar l'opinió personal (grup d'estudiants mediadores) i repetir les paraules clau per tenir una escolta activa (grup de no mediadors).

▪ *Subcategoria 1.3.3.4. Realització de mediacions per part de les estudiants mediadores.*

A la reunió que van realitzar els membres de l'equip de mediació a principi de curs, es va comentar que cadascuna de les estudiants mediadores realitzaria mediacions, amb parelles i acompanyades per una professora mediadora. En aquesta reunió inicial, es va donar un número a cada estudiant mediadora, i es va fer un sorteig per determinar l'ordre que se seguiria per a que les estudiants mediadores fessin les mediacions.

Noia 5: perquè vam fer un sorteig de qui li tocava fer la primera mediació, i la segona... i anar fent.. i cada mediació la felen entre dos... i després vam arribar un moment que... no sé si van fer l'1 i el 2 una, el 3 i el 4 una altra, i el 5 i el 6... i em sembla que ja s'ha acabat en aquí...

E: o sigui tres mediacions...

Noia 1: i quants n'hi havia?

Noia 5: n'hi havia 8 o 9...

Noia 3: N'hi havia 9 per fer... jo era l'última de fer...

Noia 4: eren en parelles... em sembla...

Noia 5: si eren en parelles...

Noia 1: faltarien tres mediacions...

Noia 5: o sigui l'A. i la P. tampoc n'han fet cap... (1-mediadores-final)

Però, tal i com comenten les professores mediadores i un grup d'estudiants mediadores, les estudiants només van fer algunes, poques, mediacions a principi de curs. La conseqüència d'això, és que algunes de les estudiants mediadores sí que han pogut assistir a una mediació, però d'altres no han tingut l'oportunitat.

Categoria 1.3.4. Valoració i conseqüències personals per les estudiants mediadores del projecte de mediació entre iguals

▪ *Subcategoria 1.3.4.1. Expectatives de les estudiants del seu paper en el projecte de mediació i la valoració del seu assoliment*

En aquesta subcategoria es recullen les expectatives de les estudiants mediadores que tenien a principi de curs en relació al seu paper en el projecte de mediació, i les seves valoracions sobre el seu acompliment, a finals de curs.

A l'inici de curs. En l'entrevista de l'inici de curs, un grup d'estudiants mediadores, de forma espontània comenta que una de les seves expectatives és que els surti bé fer les mediacions i poder ajudar a la gent. En l'altre grup, manifesten que els agradaria fer mediacions, elles soles o acompanyades d'un adult, que els ajudés.

Noia 2: *O pot ser no saben que nosaltres ens agradaria fer més la mediació... hi ha molta gent que es veia incapaç de fer-ho, però clar, la majoria dels que hi érem si que podríem fer-ho dos persones ben tranquil·les, saps? però clar hi ha persones més tímides més així... m'estimo més amb el professor...*

Noia 4: *Fer-ho amb el professor no importa, però que ens deixin fer algo...*

Noia 2: *A la nostra imaginació més o menys, en general, veiem que... no sé, el professor estava al nostra cantó, anàvem explicant nosaltres i si ens equivocàvem alguna petita errada ens ho rectificava, saps?... però ara és el revés...*

Noia 1: *Hauria de ser com un corrector, nosaltres fem tot el que ens ha ensenyat i després si algo ha fallat que ens ho recordi...*

Noia 2: *que ens ho remarqui... (1-mediadores-inici).*

A final de curs. En l'entrevista de final de curs, es va plantejar la pregunta *s'han complert les expectatives que teníeu a principi de curs, en relació al projecte de mediació?*. Les estudiants mediadores dels dos grups expliquen que les seves expectatives no s'han complert en absolut al llarg del curs 2008-2009. Comenten que les professores mediadores no els hi han donat suport en les mediacions, sinó que les han realitzat elles.

Les respostes de les estudiants mediadores suggereixen que les conseqüències d'aquestes expectatives no complides, són del tot negatives. Els sentiments que els hi genera, segons expliquen les noies mediadores d'un grup, són decepció i desmotivació.

Les estudiants mediadores de l'altre grup manifesten que se senten malament perquè els adults del projecte de mediació no fan res. També expliquen que tenen una sensació d'haver perdut el temps. Adolescents mediadores dels dos grups, expliquen que no haver acomplert les expectatives que tenien, els fa sentir que no es compte amb elles, i que només estan en el projecte com a "florero".

E: quan us preguntava abans, no haver aconseguit les expectatives del principi de curs, que portava molta empenta, us fa sentir més malament?

Noia 4: *home, si clar... és que et fan sentir, no sé...*

Noia 2: *és que et fan sentir com si no comptessin amb tu... i no sé... (2-mediadores-final).*

Noia 1: *és que per la M., som les nenes maques, princeses, no?...*

Noia 6: *som les nenes maques i no fem res...*

Noia 3: *de florero... (riures)... (1-mediadores-final).*

▪ Subcategoria 1.3.4.2. Valoració final del projecte de mediació entre iguals

Les valoracions de les entrevistades sobre com ha anat el projecte de mediació entre iguals durant el curs 2008-2009, s'ha explorat en l'entrevista de final de curs a partir de la pregunta *com valoreu, després de la vostra experiència al llarg d'aquest curs, el projecte de mediació del centre?*, per les adolescents mediadores; *com valoreu el projecte de mediació que es porta a terme en aquest institut?*, per les professores mediadores, la psicopedagoga del centre i els estudiants no mediadors/es.

Tots els participants en l'estudi coincideixen en fer una valoració força negativa de com ha anat el projecte de mediació entre iguals. En els dos grups d'estudiants mediadores, diferents adolescents expliquen que pensaven que el projecte seria més interessant i que tindrien un paper més actiu. En un grup d'estudiants no mediadores, alguns nois i noies manifesten que també es pensaven que el projecte de mediació tindria més difusió a nivell d'institut.

Per la seva banda, una professora mediadora manifesta que el projecte s'ha quedat curt, en el sentit que no li han donat la suficient força perquè tirés en davant, tal i com estava plantejat des de l'inici. Per altra banda, manifesta que les estudiants mediadores també deuen fer la mateixa valoració.

E: S'han complert les expectatives que tenies per aquest any respecte el projecte de mediació? I concretament amb el fet de que les alumnes fossin mediadores?

Bueno, jo crec que hem quedat curts... hem quedat curts aquest any... tots ho hem vist que hem quedat curts... però bueno... és una de les coses que s'ha de treballar més i ja està... vull dir que tampoc ens hem de desanimar, no?... s'ha de fer més i... mira...

E: Saps com se senten les alumnes mediadores?

Jo crec que elles també han de sentir que s'ha quedat curt això (...) jo crec això... vull dir que jo no hi he parlat amb elles... però per lo que m'ha dit la F., doncs és una mica això (...) però bueno, jo crec que estan animades per fer-ho... sí, sí... no em queda dubte... a més per el tarannà que tenen (...) crec que no anem en darrera... ens hem quedat curtes, però bueno... tirem-ho en davant... (professora mediadora-final).

▪ Subcategoria 1.3.4.3. Canvis personals a partir de l'experiència viscuda

Els canvis a nivell personal que han experimentat les estudiants mediadores amb la seva implicació en el projecte de mediació de les estudiants entrevistades, s'ha explorat a l'entrevista de final de curs, amb la pregunta *des de que les alumnes participeu en aquest projecte, hi ha coses que estan canviant o han canviat, tant per positiu com per negatiu, a nivell personal? Què?*

Les adolescents mediadores d'un dels grups, manifesten que el fet d'estar en el projecte de mediació durant aquest curs, no ha suposat cap canvi a nivell personal perquè no han fet res.

E: i a nivell vostre ha canviat alguna cosa...

Noia 4: no perquè a vegades no me'n recordo....

Noia 2: ja no me'n recordo, com que no n'he fet cap... i si n'haguéssim fet una o dos, dius vaig fer allò... però vaig fer una formació, que de moment no m'ha servit per res... i quedés vale... (2-mediadores-final).

Contràriament, una de les noies mediadores de l'altre grup, explica que estar en el projecte de mediació durant aquest any sí que li ha aportat canvis a nivell personal. Explica, coincidint amb les declaracions de la psicopedagoga del curs 2008-2009, que ha après a posar-se en el lloc de l'altre.

E: A nivell personal heu notat canvis durant aquest any?

(...)

Noia 1: jo crec que jo ara si hi ha un conflicte entre companys, sé veure les dos cares... que no pots estar d'acord amb un perquè sigui més amic teu... perquè per exemple un dia hi ha una professora que tenim forces problemes... però penses que tu ets la professora com te ficaries?, què faries?...

E: et pots posar al lloc de l'altra...

Noia 3: És que en un conflicte... no hi ha un que diu una cosa dolenta i una altra de bona... són diferents punts de vista, són diferents idees...

Noia 4: com el yin-yang, com es diu allò... és que ho diu tot aquella figura... (1-mediadores-final).

Tema 1.4. El projecte de mediació entre iguals en relació a l'institut

En aquest tema s'exploren aquells aspectes que es refereixen a l'impacte del projecte de mediació entre iguals en l'institut.

Categoria 1.4.1. Com afecte el projecte de mediació entre iguals en el funcionament de l'institut

En l'entrevista de **l'inici de curs**, es pregunta als participants de l'estudi *com pot afectar aquest projecte de mediació en el funcionament de l'institut?*

Les respostes de les entrevistades suggereixen que hi ha dos aspectes en els que, de forma global, el projecte de mediació entre iguals, ha impactat en l'institut. En primer lloc, les adolescents mediadores d'un grup i la psicopedagoga, assenyalen que el projecte impacte d'una forma positiva i és una oportunitat per aprendre a solucionar els problemes des d'una alternativa no violenta. En segon lloc, adolescents d'aquest mateix grup, coincidint amb una professora mediatra, expliquen que amb el projecte de mediació entre iguals es poden reduir els conflictes entre els estudiants.

E: Com pot afectar el projecte de mediació a nivell d'institut?

El funcionament de l'institut, lo que fa és que hi hagi menys problemes i menys conflictes... i un equilibri... entre els alumnes... i el mateix institut... està més tranquil... (professora mediatra-inici).

A **final de curs** s'exploren les conseqüències o canvis que s'han donat a l'institut des de que les estudiants formen part del projecte de mediació, a partir de la pregunta *des de que els alumnes participeu en aquest projecte, hi ha coses que estan canviant o han canviat, tant per positiu com per negatiu, en el centre? Què?*

Tots els entrevistats dels diferents col·lectius (els dos grups d'estudiants mediadores, els dos grups de no mediadors, una professora mediatra i la psicopedagoga) coincideixen en manifestar que no s'han donat canvis des que les estudiants són mediadores, tot i argumentant que elles, les adolescents, no han fet res en el projecte de mediació.

E: Durant aquest curs que esteu de mediadores, hi ha alguna cosa que està canviant, o ha canviat a nivell d'institut o dels vostres companys?

Algunes: no hi ha cap canvi...

Noia 5: Jo trobo igual que l'any passat...

Noia 4: Jo també... (1-mediadors-final).

Categoria 1.4.2. Canals d'informació del projecte de mediació

Pel que fa als canals per difondre el projecte de mediació, és un aspecte que sorgeix de forma espontània en algunes entrevistes.

La psicopedagoga fins el curs 2007-2008, comenta que va enviar al diari informació sobre el projecte de mediació entre iguals que es portava a terme a l'institut. Tot i que no és un canal d'informació del projecte de mediació pròpiament dit, sí que contribueix a la difusió del projecte, i tal i com ella mateixa explica, va ajudar a motivar a les estudiants mediadores.

Per altra banda, en relació als canals d'informació, tot i que una de les professores mediadores comenta que l'espai que s'utilitza, actualment, per informar a tots els estudiants, sobre tot els que comencen a primer d'ESO, és l'hora de les tutories, alguns adolescents no mediadors dels dos grups, manifesten que a l'hora de tutories es fan moltes activitats programades, i que no queda massa temps per parlar de les coses que els afecte. D'altres nois i noies, d'aquest mateix grup, comenten que tot i que en la seva classe poden parlar dels temes que els interessa, no parlen de la mediació.

E: Totes aquestes propostes que heu dit, perquè millorés el projecte, els heu comentat a algú o no?

Totes: no... (ríuen).

E: per què?

Noia 1: perquè, per exemple a tutoria... bueno, és que quasi no fem res... no tenim temps de parlar...

Noia 2: fem tallers... a tutoria també fem molt de tallers, i tampoc tenim temps de parlar...

Noia 1: no tenim tutoria normal... i no podem parlar d'aquests temes... si ens ho diguessin... doncs després ja sortiria tot...

E: o sigui a l'espai de tutoria es fan altres coses...

Noia 1: sí, perquè es fan unes activitats a tutoria... però no pots dir, per exemple... si algo ha anat malament o no... sinó que són activitats...

Noia 2: són com tallers...

Noia 1: sí... són tutoria però no pots explicar... de veritat lo que passa a l'institut o coses així... no pots parlar...

Noia 5: nosaltres sí... però mai parlem de mediació... sempre parlem dels problemes que hem tingut, però sense la mediació...

Noia 3: si hem tingut algun problema amb algun professor o algo... a la tutoria en parlem... (1-no mediadors-final).

En els relats dels nois i noies entrevistats apareixen, de forma constant, comparacions entre els canals d'informació disponibles en l'institut vell (fins el curs 2007-2008) amb els que s'utilitzen en l'institut nou. Els canals que descriuen són els següents:

- a) En l'entrevista de final de curs amb els dos grups d'adolescents mediadores, es comenta que en el darrer curs, a l'institut vell, hi havia penjat el llistat de les persones mediadores (adults i estudiants) en el taulell d'anuncis, perquè els estudiants sabessin qui eren i poguessin escollir. En el nou institut no hi és.

- b) En un grup de no mediadors, es parla que a l'institut vell hi havia papers informatius del projecte de mediació penjats a les parets de l'institut per tal que els estudiants estiguessin informats. En canvi, en el nou institut no.
- c) Adolescents d'un grup de mediadores i un grup de no mediadors, expliquen que en el curs passat, a l'institut vell, hi havia penjat a la web de l'institut, informació del projecte de mediació i la relació dels membres de l'equip de mediació amb la seva foto. En l'actualitat molts dels entrevistats no saben si encara hi és aquesta informació. Algunes dels participants comenten que la informació sí que hi és però no és massa accessible i s'ha de buscar molt, i això dificulta la difusió.

E: clar seria interessant que sapiguéssiu qui són...

Noia 2: però... tot i això, a la web van penjar una foto...

E: hi és encara?

Noia 1: crec que no...

Noia 2: crec que sí... has de buscar en un lloc que t'hi posa: activitats que es van fer abans... i allà t'ho posa... però o sigui... quan obres la pàgina no ho veus allà... ho has de buscar-ho...

Noia 1: però ningú es posarà allà buscant els mediadors... perquè fa mandra a la majoria de gent buscar allà... (2-no mediadors-final).

Categoria 1.4.3. Grau d'informació del projecte de mediació a nivell d'institut

▪ Subcategoria 1.4.3.1. Grau d'informació dels estudiants de l'institut sobre el projecte de mediació

Per recollir el grau d'informació que disposen els estudiants de l'institut tant del projecte de mediació en general com dels membres de l'equip de mediació, en l'entrevista de final de curs es pregunta *trobeu que heu tingut la informació necessària i suficient del projecte de mediació?* als i les estudiants mediadores i no mediadors/es.

Alguns dels adolescents, d'un grup de mediadores i dels dos grups de no mediadors, comenten que els estudiants no disposen de la informació suficient del projecte, i que manca rebre'n. En un grup d'estudiants no mediadors, alguns nois i noies comenten que el fet de la manca d'informació per part dels estudiants pot fer que no s'utilitzi massa la mediació com a via per resoldre els conflictes entre els companys/es.

E: vosaltres creieu que tots els alumnes en general, creuen que hi ha falta d'informació del projecte?

Alguns: sí...

Noi 1: pot ser n'hi ha alguns que en saben més que altres, però... no sé...

E: en general, es creu que no s'està informat?

Alguns: sí...

Noia 1: pot ser algú vol, i no sap a on anar... perquè a l'altre institut... hi havia una caixa amb papers, al costat... ficaves qui volies, i ho ficaves a dins...

E: per demanar una mediació?

Noia 1: sí... i ara no hi ha res... pot ser la gent no sap a on anar... perquè tampoc saben qui és mediador, ni res... (2-no mediadors-final).

Tan a l'entrevista de l'inici com de final de curs, en els dos grups de no mediadors, sorgeix el comentari que els estudiants de l'institut no tenen coneixement de qui són les estudiants mediadores. En un d'aquests grups, a l'entrevista de final de curs, expliquen que els adolescents tampoc disposen d'informació sobre qui són les professores mediadores. Només alguns d'ells expliquen que en coneixen algunes perquè han utilitzat el servei de mediació.

▪ *Subcategoria 1.4.3.2. Per què els estudiants de l'institut no tenen informació sobre el projecte de mediació*

Les opinions dels estudiants sobre el perquè els estudiants de l'institut no tenen massa informació sobre el projecte de mediació entre iguals, és un aspecte que emergeix espontàniament en algunes de les entrevistes realitzades a final de curs. Adolescents d'un grup de mediadores assenyalen que una de les raons d'aquest desconeixement és perquè no els interessa. En l'altre grup d'estudiants mediadores, algunes d'elles expliquen que és perquè els professors/es no donen informació a classe.

Noia 4: ni tampoc no és que es comentí molt ni a la classe, entre als alumnes, ni al passadís, ni al pati...

Noia 1: crec que si s'aprofita això... és molt interessant... diguéssim... però si no en parlen els profes ni res... sembla que ho tenen mot de costat... que no s'interessen per res això... (2-mediadores-final).

En un grup d'estudiants no mediadors, alguns nois i noies comenten que el desconeixement del projecte per part dels estudiants de l'institut, és degut al fet que durant el curs acadèmic 2008-2009 no hi ha hagut promoció del projecte de mediació.

▪ *Subcategoria 1.4.3.3. Grau d'informació i d'utilització de la mediació per part dels professors/es*

De forma espontània en algunes entrevistes, les participants comenten que entre els professors/es el grau d'informació i utilització de la mediació, és molt diferent. Una professora medidora explica, en l'entrevista de l'inici de curs, que en els diferents departaments de l'institut, on no hi ha professors/es conscienciats en la mediació, el projecte no funciona.

(...) ha arribat molta gent nova... hem passat de ser de 60 a 90 quasi bé... això és molt (...) Perquè hi ha departaments que no acaba de funcionar això... per exemple el meu departament, pot ser és un dels que funciona, perquè pot ser jo hi sóc... també hi ha l'A. i en Q. pot ser és un dels departaments que no es posen expulsions ni amonestacions perquè els que hi som estem conscienciats... també s'ha de tenir en compte... vull dir, que hi ha altres departaments pot ser que això no funciona tant... perquè no hi ha mediadors... (professora medidora-inici).

Per altra banda, en l'entrevista de final de curs, alguns adolescents no mediadors d'un grup, manifesten que els professors/es, en general, estan més informats que els estudiants, però creuen que els docents que han entrat nous a l'institut, no disposen d'informació del projecte. En aquest mateix sentit, una de les professores mediadores, en l'entrevista de l'inici de curs, comenta que els professors/es nous, per aquesta manca d'informació, juntament amb la inseguretats que comporta el no saber com s'ha de

realitzar el procés de mediació fa que no l'utilitzin massa.

(...) i pot ser la gent que arriba nova... pot ser és la gent que li costa més fer tots aquests passos... no a tota, eh?... perquè es troba que per desconeixença... o a vegades també per inseguretat... també es dona... per inseguretat que no sap ben bé com s'ha de fer... (professora mediatra-inici).

Categoria 1.4.4. Opinió dels estudiants de l'institut del fet que estudiants siguin mediadores

A l'entrevista de l'inici de curs, alguns adolescents d'un grup de no mediadors van donar, de forma espontània, les seves opinions en relació al fet que els seus iguals siguin mediadors/es. Es van recollir opinions a favor i opinions en contra.

Les opinions manifestades situen alguns adolescents **a favor** que els seus iguals siguin mediadors, tot argumentant que entre ells poden comprendre millor el que els passa i com se senten, i alhora poden tenir més confiança.

Noia 1: Si, perquè en certa manera els alumnes tenen més confiança amb la gent de la nostra edat que amb la gent més gran. També és per això... i jo per exemple, abans li explicaré un problema que tinc a ells que no pas a un profe gran (...) en canvi els de la teva edat li explicaràs i com que t'entén i sap tot el que passa... doncs sabrà més que té que fer... (1-no mediadors-inici).

Les opinions dels estudiants que es refereixen a que **no troben massa bé** que els seus iguals siguin mediadors/es, fan referència a que els adolescents mediadors/es tenen poca experiència, perquè no han tingut massa problemes. Tot i això, una estudiant no mediatra considera que la manca d'experiència es pot resoldre amb la pràctica de la realització de mediacions.

Noia 1: (...) Però els que diuen que no també tenen raó perquè tampoc tenim gaire experiència... Com que estem a una edat que comencen tots els problemes, la gent que n'ha passat d'acord, però la gent que no n'ha passat, no té gaire experiència... i això... y eso...

(...)

Noia 2: també perquè el mediatra pot aprendre a resoldre problemes fent de mediatra...

E. amb l'experiència, vols dir?

Noia 2: Si... poc a poc pot aprendre, com pot aprendre un adult ... (1-no mediadors-inici).

Categoria 1.4.5. Actitud davant del projecte de mediació

Les opinions i percepcions dels entrevistats en relació a l'actitud que es té en general en l'institut davant del projecte de mediació, ha sorgit de forma espontània en diferents entrevistes amb els i les adolescents mediadores i no mediadors/es realitzades a final de curs.

▪ *Subcategoria 1.4.5.1. Actitud dels estudiants davant del projecte de mediació*

Alguns nois i noies d'un grup de no mediadors, assenyalen que és interessant el projecte de mediació perquè dóna la possibilitat de resoldre el conflicte entre dues parts d'una forma tranquil·la i ordenada, ja que s'han de seguir i respectar unes normes determinades.

E: considereu que és interessant?

Tots: sí...

E: per què?

Noia 2: perquè si tens un problema o així... en comptes de parlar-ho que una te saltarà... anirà saltant i... cada cop la cosa es complicarà, pues... tindre un aquí que digui ara et toca a tu... i ara fes tu... i vagi posant... no sé com dir-ho...

Noia 3: normes...

Noia 2: no normes no... que et posin límits... que et vagi donant les pautes... (2-no mediadors-final).

En contrast, les noies mediadores d'un grup i adolescents no mediadors/es comparteixen l'opinió que per a molts estudiants de l'institut és un tema que no interessa i que no importa. D'altres estudiants entrevistats assenyalen diverses actituds negatives que tenen els adolescents davant del projecte de mediació. Les noies mediadores d'un dels grups, manifesten que: a) els estudiants no deixen parlar a les estudiants mediadores en les tutories; b) els costa canviar les maneres de funcionar; i c) s'agafen la mediació com un joc, per treure's el càstig o per saltar-se hores de classe.

Noia 4: (...) els alumnes pot ser que... per mi que no es posen amb nosaltres... fan més com un joc... és més com, guaita tu anem a mediació, que bé...

Noia 1: ens treuen el càstig, tu...

E2: no s'ho prenen seriosament?

Noia 1: no, ells només hi van per treure'ls-hi el càstig...

Noia 3: per provar, també... a veure que hi ha...

Noia 4: hasta me'n recordo aquells nens, que van fer... van dir, uahh, una altra hora del pati...

Noia 5: no pot ser una hora de matemàtiques... per exemple...

Noia 4: ja... ens ho van dir... jo em vaig quedar...

Noia 5: és per solucionar un teu problema, tant li és si és ara, com a la hora de matemàtiques... com si és fora de l'institut... primer és per estar bé amb els companys... si no estàs bé amb tu mateix... llavors tot te surt més malament, normalment, saps?...

E2: o sigui els alumnes no s'ho acaben de creure, penseu?

Noia 5: no... s'ho agafen... com un joc, sí... (1-mediadores-final).

▪ *Subcategoria 1.4.5.2. Actitud dels professors/es davant del projecte de mediació*

En relació a l'actitud que tenen els professors/es davant del projecte de mediació, una de les professores mediadores, la psicopedagoga i algunes estudiants mediadores d'un grup, coincideixen en comentar que costa que els professors/es entrin en el tema de la mediació, i no ho recomanen massa.

En l'entrevista de final de curs, les estudiants mediadores d'un grup, comenten que hi ha professors/es que el tema de la mediació els cansa i no els motiva. Aquesta actitud negativa cap al projecte influeix a l'actitud dels estudiants.

Noia 3: *si el profe ho fa amb aquest ànims, els alumnes també el tenen, diuen... vaya pal...*

Noia 2: *i ara parlarem de mediació (veu avorrida)... i ara explicarem no sé què, no sé què (veu animosa) i tothom s'anima...*

Noia 3: *depèn de com diu el professor, la gent s'anima més o diu... vale, sabem més o menys com va això... però tampoc no ens interessa... i després ja no se'n parla més, saps?... (2-mediadores-final).*

Categoria 1.4.6. Utilització del servei de mediació a l'institut per part dels estudiants

Respecte a la utilització del servei de mediació per part dels estudiants de l'institut, en les entrevistes de l'inici de curs amb els adults del projecte (psicopedagoga i professores mediadores) es planteja la pregunta *pensa que la mediació s'utilitza poc/massa en el vostre centre?*. També s'explora aquest aspecte amb els estudiants no mediadors. A l'inici de curs es pregunta *si es dona el cas, faríeu servir el servei de mediació?*, i a final de curs *heu fet servir el servei de mediació?*. Els entrevistats mostren diferents punts de vista. Alguns consideren que sí que els adolescents l'utilitzen, d'altres opinen que no, i d'altres manifesten que no ho saben.

▪ Subcategoria 1.4.6.1. Els estudiants sí que utilitzen el servei de mediació

Una professora medidora comenta que segons ella, el servei s'utilitza d'una forma adequada. Per la seva banda, alguns estudiants no mediadors dels dos grups, expliquen que en el passat van utilitzar el servei de mediació per resoldre conflictes que tenien. En aquests casos, els membres de l'equip de mediació que van escollir els estudiants van ser adults.

Dos estudiants no mediadors d'un mateix grup, manifesten que en l'actualitat tenen la mediació pendent: A un d'ells el falta confirmar el dia de la mediació, i a l'altre assignar els mediadors/es. En el primer dels casos, els estudiants que tenen el conflicte, també han escollit als adults com a mediadors. D'altres estudiants no mediadors entrevistats manifesten que en el futur, en el cas que haguessin de resoldre un conflicte, utilitzarien el servei de mediació.

Tot i això, alguns estudiants comenten que la utilització del servei de mediació es veu condicionada. Algunes noies no mediadores d'un dels grups, expliquen que la utilització del servei de mediació depèn de les persones que realitzen la mediació i del tema que es tracti. Un altre factor que comenten algunes estudiants mediadores d'un dels grups, és que sigui una recomanació d'un/a professor/a.

Noia 4: *però també has de pensar que depèn de quina mediació, no la trien ells, sinó que la professora els hi recomana... i els nens o nenes...*

Noia 5: *i com que li ha dit el professors, no saben dir que no... (1-mediadores-final).*

▪ *Subcategoria 1.4.6.2. Poca o nul·la utilització del servei*

Les opinions d'una de les professores mediadores, la psicopedagoga i alguns estudiants no mediadors d'un grup, suggereixen que els estudiants utilitzen poc o gens el servei de mediació. Els entrevistats assenyalen diferents raons del perquè s'utilitza poc el servei.

- Adolescents dels dos grups de mediadores i d'un grup de no mediadors apunten que s'utilitza poc perquè els estudiants prefereixen solucionar els problemes i conflictes a la seva manera.

Noia 5: no n'hi ha masses de mediacions, em fa l'efecte...

Noia 1: perquè jo crec que els alumnes ja prefereixen solucionar-ho ells... picant, o...

Noia 5: creuen que no han pas de recórrer a una altra persona per solucionar els seus problemes... que ja són prou autònoms, o com es vulguin pensar que són... (1-mediadores-final).

- Una altra raó compartida per adolescents no mediadors d'un dels grups i una professora mediadora és que a nivell de professorat s'utilitzen altres vies com càstigs, expulsions o amonestacions.
- D'altres raons del perquè s'utilitza poc el projecte de mediació i que sorgeixen tan sols en un grup són, per una banda que els estudiants no tenen informació sobre el projecte de mediació (grup de no mediadors) i, per l'altra s'han reduït els conflictes a l'institut (grup d'estudiants mediadores).

▪ *Subcategoria 1.4.6.3. No se sap si els estudiants utilitzen el servei de mediació*

D'altres adolescents mediadores dels dos grups, expressen, en l'entrevista de final de curs, que no tenen coneixement de si es fa servir o no la mediació com a resolució de conflictes. Entre elles comenten dues possibilitats: La primera és que pot ser que es facin mediacions, i les mediadores són els adults; i en segon lloc, que no hi hagin mediacions.

Noia 1: de fet de conflictes si que hi ha, però no... no es presenten a mediació...

Algunes: ja...

Noia 4: o no ens ho diuen a nosaltres... i ho fan elles... (2-mediadores-final).

Categoria 1.4.7. En cas de necessitat a qui triaries: les mediadores adolescents o mediadores adults

Les opinions en relació a qui escollirien com a mediadors/es en cas de necessitar el servei, els adolescents o els adults, suggereixen diferents punts de vista entre els nois i noies entrevistats, de manera que troben arguments a favor i en contra per escollir cadascun d'aquests col·lectius.

▪ *Subcategoria 1.4.7.1. Escollir a un/a estudiant mediador/a*

Tot i que en un grup de no mediadors, es parla de forma general, que la millor opció, per ells/es, és escollir un o una estudiant mediadora per resoldre els seus conflictes, la majoria d'entrevistats no mediadors assenyalen arguments a favor i en contra d'escollir un o una adolescent com a mediador/a. Els **arguments a favor** que comenten els estudiants d'un grup de no mediadors són que els/les adolescents mediador/es poden entendre més el punt de vista dels estudiants, i hi haurà més confiança.

En contrast, els **arguments en contra** d'escollir els adolescents com a mediadors que comenten alguns adolescents d'aquest mateix grup, tenen a veure amb que els pot costar ser neutres i mantenir l'ordre en el context de mediació.

Noia 1: (...) jo crec que amb algú de la mateixa edat saltaran més... i això... respondran més malament, i acabaran més malament... perquè no posarà tant d'ordre com algú més gran... no sé ... (2-no mediadors-inici).

▪ *Subcategoria 1.4.7.2. Escollir a un adult mediador*

Pel que fa a les opinions en relació a escollir un adult com a mediador en la resolució dels conflictes, també es donen opinions a favor i en contra. Entre els **arguments a favor** que assenyalen un grup d'estudiants no mediadors són: a) amb els adults en el context de mediació hi ha més respecte, més control i més tranquil·litat; b) els adults saben resoldre més bé els conflictes, tenen més maduresa i portaran la situació millor.

E: i què us agradaria que fossin les mediadores alumnes, les mediadores professores o que fossin professores i alumnes?

Noia 3: jo voldria només professors... abans que un alumne...

Noia 2: jo també...

E: Per què?

Noia 2: ja més confiança... i...

Noia 1: te pot liar una mica... perquè si no sap que dir-te i... et pot provocar més conflicte... i en canvi el professor, ja sap lo que...

Noia 2: i són més madurs i... ja tindrà més atenció i tot... (2-no mediadors-inici).

En contrast, els **arguments en contra** es refereixen a que els estudiants que han de resoldre el conflicte tindran més vergonya amb un adult:

▪ *Subcategoria 1.4.7.3. Escollir a un/a estudiant mediador/a i un adult*

Alguns dels estudiants no mediadors d'un grup, manifesten que si es donés el cas escollirien a una estudiant mediadora i una professora mediadora. El seu **argument a favor** d'aquesta elecció, és que cadascun d'ells pot aportar un element positiu a les mediacions: els adults aporten la seva experiència i poden corregir possibles errors que cometin els adolescents i, per altra banda, les estudiants

mediadores aporten confiança i comprensió dels problemes que es plantegin en la mediació.

Noia 2: jo depèn una mica... depèn de la situació... sí... per exemple els professors tenen més experiència que nosaltres... llavors suposo que ells ja saben què han de fer per ajudar a resoldre o al menys intentar-ho... però per altra banda, és lo que diu ella, si no li tens confiança amb un profe i et fa cosa explicar-li doncs... no li explicaràs i agafaràs l'alumne...

Noia 1: i a més un professor pot ser que no t'entengui tant... i si són els dos... un et pot entendre i l'altre et pot aconsellar... (1-no mediadors-final).

En contrast, els **arguments en contra** que comenten alguns adolescents de l'altre grup, es refereixen a que escollir a un adult i un estudiant mediador, implicaria haver-hi massa gent en la mediació.

▪ Subcategoria 1.4.7.4. Elecció condicionada

Adolescents d'un grup comenten que aquesta elecció ve condicionada sobretot pel tipus de persona que sigui el mediador/a.

Noia 3: jo depèn de qui siguessin... depèn dels alumnes... i bueno els professors també depèn quin...

E: o sigui depèn de la persona que sigués?

Noia 3: sí... no perquè sigui més amiga meva o no... perquè no sé...

Noia 1: com pensen i tot, no?...

Noia 3: sí...

Noia 1: sí és més responsable o... (1-no mediadors-final).

Categoria 1.4.8. Grau de satisfacció amb el projecte

Aquesta categoria recull el grau de satisfacció que tenen els entrevistats amb el projecte de mediació, sigui com a membre de l'equip de mediació, o com a usuari.

Pel que fa al **grau de satisfacció que tenen els membres de l'equip de mediació** amb el funcionament del projecte durant el curs escolar 2008-2009, és un aspecte que s'ha explorat a l'entrevista de final de curs amb la pregunta *esteu satisfetes amb el seu funcionament? Per què?*. Totes les estudiants entrevistades i la psicopedagoga coincideixen en comentar que no estan satisfetes del seu funcionament.

E: Esteu satisfetes de com ha anat el projecte durant aquest curs?

Algunes: no...

Noia 2: no... per això... és que no hem fet res... han fet una o dos mediacions, però... és que no se sap si ho fan ells... o què... però és que... a nosaltres no ens avisen ni res, sembla que... ho hàgim fet per fer... no sé...

Noia 5: jo m'ho imaginava diferent...

Algunes: ja... (2-mediadores-final).

Respecte al **grau de satisfacció que tenen els estudiants de l'institut** amb el projecte de mediació, a l'entrevista de final de curs, s'ha preguntat als estudiants no mediadors/es *esteu satisfets amb el seu*

funcionament? Per què?. Per la seva banda a les estudiants mediadores se'ls pregunta creieu que els alumnes en general n'estan satisfets del projecte de mediació? Per què?.

Tot i que alguns dels adolescents entrevistats fan una valoració negativa del procés perquè en ocasions no es resolen els conflictes, d'altres nois i noies dels dos grups de no mediadors, que han utilitzat el servei o coneixen d'algú que l'ha utilitzat, realitzen una valoració positiva, perquè es va resoldre el conflicte.

Noia 5: que primer va fer sortir a mediació a una profe... que hi havia un paper per triar mediació... me sembla que hi havien quatre profes allà i havien d'encerclar amb una creu qui volíem que ens fes la mediació i els noms i tot... i després la profe... un dia ens va agafar a tots els que volíem fer mediació i ens va dir, que perquè ens havíem barallat i coses així... i al final ho vam arreglar tot... ens va servir...

E. així que tens una bona experiència?

Noia 5: sí...

Noia 4: bueno... és que la professora ja era d'aquesta manera així de parlar d'aquestes coses... que ja ens entenien lo que havia passat, i quan va veure que teníem problemes i... que ens vam barallar, bueno per tonteries i així... doncs, ja... ho vam poder arreglar... (2-no mediadors-inici).

Adolescents mediadores d'un grup, comenten que no tenen coneixement del grau de satisfacció dels estudiants amb el projecte de mediació perquè no se'n parla.

E: Creieu que els altres alumnes en general estan satisfets amb com ha funcionat el projecte de mediació?

Noia 4: No ho sé...

Noia 5: és que tampoc a la classe, no és que se'n parli mai...

Algunes: no... (2-mediadores-final).

Tema 1.5. El projecte de mediació entre iguals en el futur

En aquest tema es recullen les opinions, expectatives i percepcions dels entrevistats sobre com veuen el projecte de mediació entre iguals en el futur.

Categoria 1.5.1. Què espereu del projecte de mediació

Aquest aspecte s'ha explorat a partir de la pregunta *què espereu del projecte de mediació?*, formulada a totes les entrevistes realitzades a l'inici de curs. L'expectativa expressada per més persones entrevistades (la psicopedagoga fins el curs 2007-2008, una professora mediadora, un grup d'adolescents mediadores i un altre grup de no mediadors) és que el projecte de mediació entre iguals continuï, tiri en davant i es consolidi.

E: Respecte al grup de mediació, espereu més coses del grup de mediació?

Noia 3: que mai deixin de fer això, perquè també és algo que estar bé per els companys i professors... que no ho deixin de fer mai... (2-no mediadors-inici).

Una altra expectativa, que també sorgeix en quatre entrevistes (una professora mediatra, els dos grups d'adolescents mediadores i un grup de no mediadors) és que esperen que se solucionin i/o es redueixin els conflictes per crear bon ambient a l'institut.

E: Què espereu d'aquest projecte?

Noia 2: que surti bé...

Noia 1: que la majoria dels problemes es resolguin, no? que no hi hagi problemes...

Noia: que hi hagi bon ambient...

(silenci) (2-mediadores-inici).

En tres grups realitzats (una professora mediatra, un grup d'estudiants mediadores i un grup de no mediadors) es comenta l'expectativa que hi hagi més estudiants que vulguin entrar al projecte de mediació.

L'expectativa en relació a aprendre habilitats pel futur, sorgeix en dues entrevistes grupals de l'inici de curs, una amb estudiants mediadores i l'altra amb no mediadors.

Dues expectatives que es comenten en un mateix grup de no mediadors són en relació a que el projecte de mediació porti confiança dels estudiants de l'institut cap a les estudiants mediadores, i que faci reflexionar als estudiants.

Categoria 1.5.2. Nous passos per implementar en el projecte de mediació entre iguals

Els nous passos que s'implementaran en el projecte de mediació entre iguals s'ha explorat a les entrevistes de final de curs amb els adults, partir de la pregunta *quines són les fases següents del projecte de mediació de cara al curs vinent?*

Només una de les professores mediadores explica que no té informació sobre els nous passos que s'han d'implementar en el projecte de mediació entre iguals, i que aquesta informació només la té la psicopedagoga del centre. Les altres dues persones adultes implicades en el projecte apunten diferents aspectes que es podrien desenvolupar en el futur:

- *Ampliar el nombre d'estudiants mediadors/es.* Alguns entrevistats (les dues psicopedagogues i una de les professores mediadores) comenten que el curs vinent 2009-2010, s'ha de realitzar un curs de formació de mediació per estudiants per tal d'incloure més adolescents estudiants en el projecte.
- *Potenciar el paper de les estudiants mediadores.* En relació al paper de les estudiants mediadores en el projecte, algunes entrevistades (la psicopedagoga del curs 2008-2009 i una

de les professores mediadores) comenten que el curs vinent 2009-2010, s'hauria de potenciar el paper de les estudiants mediadores en el projecte i que sigui més actiu. Plantegen aquesta potenciació en relació a que poden explicar la seva experiència a la resta d'estudiants de l'institut i que elles portessin les regnes del projecte de mediació.

- *Donar a conèixer el projecte de mediació a l'institut.* Aquestes mateixes entrevistades (la psicopedagoga actual i una de les professores mediadores) comenten que al curs que ve també s'hauria de donar un impuls al projecte, en el sentit de donar-lo a conèixer, a nivell de recordatori, perquè així s'utilitzi més.

(...) Començant per tutoria... i incentivar-ho a nivell de tutoria... que és lo que s'hauria de fer el principi... i després elles mateixes que fossin les que arrenquessin... o sigui nosaltres arrancàvem i elles ho tiressin en davant, no?... i fer el recordatori de classe per classe... no us oblideu d'aquest tema... (...) però si els nanos ho obliden i hi ha tantes coses que... una d'aquestes coses fins i tot ells no s'enrecorden ells mateixos que hi és això... aquest recurs... se'n recorden de molts d'altres, però de que aquest (...) a nivell de petits, que diem que hi ha més incidència, no?... de problemes... doncs, jo crec que és allà a on s'ha de fer més incidència amb aquest tema... (professora mediadora-final).

Categoria 1.5.3. Motivació en continuar o involucrar-se en el projecte de mediació entre iguals

La motivació que tenen per seguir en el projecte de mediació els diferents membres de l'equip de mediació, és un aspecte que emergeix de forma espontània en algunes entrevistes realitzades a final de curs. Per altra banda, la voluntat dels estudiants no mediadors d'involucrar-se en el projecte de mediació com a mediadors/es, es va explorar a partir de la pregunta *us apuntareu al proper curs de formació per a ser mediadors/es? Per què?*. Les respostes dels entrevistats suggereixen diferents posicions.

- (a) La majoria d'**estudiants mediadores** d'un dels grups, comenten que estan interessades en seguir dins del projecte com a mediadores. No obstant això, algunes d'elles manifesten que seguir en el projecte depèn de dos aspectes: en primer lloc, una d'elles comenta que no sap si continuarà a l'institut i, en segon lloc, algunes noies manifesten que primer cal que es realitzin mediacions.

E2: seguireu vosaltres de mediadores?

Algunes: sí...

Noia 1: jo depèn... depèn de si marxo...

Noia 2: però si marxes és lo mateix que te quedis, igualment no fem res...

Noia 1: és que jo no sé si me quedo aquí o me'n vaig al Marroc...

E2: en el cas de que et quedis, i vosaltres, seguireu en el projecte?

Totes: sí...

Noia 4: per si de cas, sortis una mediació... però sinó, és com si ho fessis o no...

Noia 2: és que nosaltres fem lo mateix que fan els altres...

(Algunes parlen alhora)

Noia 2: bueno, fem això... d'ara...

Noia 4: en un any, és l'únic moment que parlem de mediació... (2-mediadores-final).

- (b) Dues **persones adultes** implicades en el projecte de mediació (la psicopedagoga i una de les professores mediadores) expliquen que no saben si estaran a l'institut l'any vinent (curs 2009-2010), fet que condiciona la seva continuació en el projecte.
- (c) Alguns dels **estudiants no mediadors** (dels dos grups) comenten que sí que els agradaria incorporar-se, però que depèn de dos factors. En primer lloc depèn de si es fa o no i, en segon lloc, de si tenen temps de fer el curs de formació. Tan sols una noia explica que no vol involucrar-se en el projecte perquè no es fan massa mediacions.

Noia 2: jo crec que no ho faria...perquè si veient les expectatives, tampoc es fa tant la mediació... i no crec que vinguin a demanar gaire per fer-ho... ja hi han mediadors... i tampoc és lo que es fa molt... això de la mediació en aquí... si es fes més sí, però... (2-no mediadors-final).

Categoria 1.5.4. Perspectives pel projecte de mediació

En algunes entrevistes de final de curs emergeixen de forma espontània les opinions en relació a com veuen el projecte de mediació entre iguals en el futur.

Alguns estudiants (d'un grup d'adolescents mediadores i d'un altre de no mediadors) tenen la perspectiva que el projecte de mediació **no funcionarà gaire més**. En aquest sentit, alguns nois i noies comenten que creuen que si el projecte segueix en la mateixa línia que aquest any no es farà massa temps més, degut a: a) que les estudiants mediadores no fan res, i b) la manca d'informació dels estudiants de l'institut sobre el projecte de mediació.

E2: Què creieu que passarà amb el projecte de cara a l'any que ve?

Noia 1: jo crec que no funcionarà pas gaire més...

Noia 5: si continuem així...

Noia 4: fatal...

Noia 5: no farem...

Noia: continuarà ella sola... (1-mediadores-final).

La psicopedagoga explica que la continuació del projecte de mediació entre iguals **depèn de la persona responsable del projecte** que hi haurà l'any vinent (curs 2009-2010).

Una professora medidora comenta que el projecte de mediació ha fet un tomb important, que afecta tan als seus objectius com al seu funcionament i organització. Proposa una **nova perspectiva pel projecte de mediació**, que segons ella mateixa manifesta té un caire més preventiu.

E: Respecte el projecte de mediació, consideres que heu assolit els objectius que us havíeu marcat per aquest curs? Jo crec que hi hagut un canvi... lo que és el tema dels conflictes... i clar, els objectius era, qualsevol conflicte... solucionar-lo... mitjançant la mediació... i llavors, a l'haver-hi un canvi en el departament de diversitat que hem treballat més per la prevenció... doncs, ja, el conflicte, moltes vegades... ja no ha arribat a desenvolupar-se... llavors, és una altra història... sí... quan hi ha algun conflicte, ho hem parlat i ho hem solucionat... els objectius, ja... però, a l'haver-hi aquesta prevenció... molt primària, doncs... (professora mediatra-final).

Des de la perspectiva que presenta aquesta professora mediatra, el projecte de mediació hauria d'estar emmarcat en el Pla d'Acció Tutorial i les mediacions serien informals, la qual cosa suposaria més implicació i participació dels professors/es. El paper de les estudiants mediatres, es limitaria a ser observadores, de manera que comunicarien al professorat si detecten algun conflicte entre els estudiants.

Tema 1.6. Propostes de millora en relació al projecte de mediació

Aquest tema recull les propostes de millora en relació al projecte de mediació entre iguals que aporten els membres de l'equip de mediació, a partir de la pregunta *hi ha alguna cosa del projecte que es podria millorar? Què?*, que s'ha plantejat en totes les entrevistes realitzades a final de curs.

Categoria 1.6.1. Propostes a nivell de l'equip de mediació

Les propostes que fan els membres sobre el propi equip de mediació són en relació a millorar el funcionament i l'organització de l'equip.

- *Establiment d'espais d'interacció entre els membres de l'equip.* Noies mediatres, dels dos grups, i una de les professores mediatres proposen que s'haurien d'establir espais d'interacció i comunicació entre les estudiants, professores de l'equip de mediació i la coordinadora del projecte. Una de les idees que aporten és realitzar reunions periòdiques de coordinació i d'informació de l'equip, i comentar les propostes de millora aportades per tots els membres.

Noia 2: i una reunió com a mínim una vegada per trimestre, no?... no sé... per dir com anirà... o encara que sigui lo mateix, no sé...

E2: per planificar una mica, no?

Noia 1: per dir lo que ha anat bé... i lo que no ha anat...

Noia 4: i lo que s'ha de millorar, no sé... (2-mediatres-final).

Les estudiants mediatres també proposen que després de les mediacions, les estudiants mediatres i les professores que hi han participat, puguin parlar per fer el feed-back de com ha anat la mediació i fer una valoració conjunta, tot referint-se a com ha anat bé i el que es pot millorar de les actuacions de les estudiants mediatres.

- *Ampliar les actuacions de les estudiants mediadores en el projecte.* La psicopedagoga comenta d'una forma general, que una proposta seria que les estudiants mediadores portessin la gestió del programa de mediació.

Per altra banda, una de les professores mediadores i la psicopedagoga fins el 2007-2008, manifesten que les estudiants mediadores podrien fer xerrades sobre el projecte de mediació a d'altres estudiants. La primera, la professora mediadora, explica que podrien passar per les classes de l'institut a parlar de la mediació. La segona de les entrevistades, manifesta que va quedar pendent que les estudiants mediadores anessin a fer una xerrada a una escola de primària, per difondre la seva experiència i poder implementar-ho en aquella escola.

Les estudiants mediadores d'un grup, per la seva banda, proposen que s'ampliés la seva actuació en l'espai de mediació de manera que al final poguessin realitzar les mediacions elles soles.

Noia 3: Que el resum el facin ells i no nosaltres (totes riuen)... ells parlen i nosaltres escrivim... nosaltres fem la feina bruta... prefereixo parlar i que ells escriguin (riures)...

Noia 6: encara que sigui escriure, però que també fem nosaltres la mediació...

Noia 5: sí, sí hem descriure nosaltres molt bé... però no escriure el que ha fet una altra persona... sinó el que hem fet nosaltres, com ho hem viscut nosaltres...

Noia 6: amb el profe allà que t'ajudi, ja va bé...

Noia 5: si les primeres vegades si que és necessari tenir el professor al costat... però la iniciativa de fer-ho amb alumnes, és que al final poguéssim valer-nos per nosaltres sols...

Noia: o per un altre company... (1-mediadores-final).

- *Treballar les relacions dins del grup de mediació.* En els dos grups, algunes noies mediadores proposen que caldria fer un treball relacional entre els membres del grup de mediació, per tal que el grup estés més cohesionat i els adults implicats en el projecte de mediació les tinguessin més en compte i confiessin més amb elles.

E: quins canvis proposaríeu per què us sentíssiu més satisfetes?

Noia 1: que confiessin més en nosaltres...

Noia 2: sí... Jo demanaria que...

Noia 4: Que ens tinguessin més en compte...

(...)

E: Com us podrien tenir més en compte?

Noia 4: Que pensessin una mica com se sentirien ells, si ens haguessin dit a nosaltres que fariem una mediació, i a l'hora de la veritat no ens ho deixen fer... després nosaltres també ens sentim una mica malament... (1-mediadores-inici).

Categoria 1.6.2. Propostes a nivell d'institut

Les respostes dels entrevistats en relació a les propostes per a millorar el projecte de mediació a nivell d'institut, suggereixen que hi ha diferents nivells per introduir canvis.

- *Motivar als i les estudiants perquè utilitzin la mediació per resoldre els conflictes.* Adolescents mediadores d'un grup comenten que caldria motivar als i les estudiants perquè utilitzin la mediació com a via de resolució dels seus conflictes. Un grup d'estudiants mediadores ho comenta de la manera següent:

Noia 5: (...) i llavors jo crec que hauríem de motivar més als alumnes perquè fessin més mediació...

Noia 4: Però és que com ho fem?...

Noia 5: ja... això costa molt...

(...)

Noia 2: Jo els faria entendre que... amb paraules es pot solucionar tot... cops de puny ho empitjores encara més... (1-mediadores-inici).

- *Fer cursos de formació de mediació per estudiants*

Una noia d'un grup de no mediadors i una professora mediadora proposen realitzar cursos de formació de mediació per els estudiants de l'institut per tal de que puguin incorporar-se més adolescents en el projecte.

Noia 1: (...) a més la gent va fer cursos... si en fessin un altre curs d'aquests, pot ser la gent s'interessaria més... o algo així... (1-no mediadors-final).

En aquesta mateixa línia, la mateixa professora mediadora introdueix també, que seria interessant que estudiants no tan brillants s'incorporessin al grup de mediació.

Trobar nous mediadors per l'any que ve, i a veure si hi hagués un element nou, que fos no tant brillant com els que tenim ara... per ajudar des d'una perspectiva no tant positiva... que podria estar per aquests alumnes una mica diferents... podria estar bé... podria ser interessant... (professora mediadora-inici).

- *Donar informació del projecte als membres de la comunitat educativa.* Tot i que alguns estudiants (d'un grup de mediadores i d'un grup de no mediadors) comenten, de forma general, la proposta de donar informació del projecte de mediació tant als estudiants com als professors/es, d'altres proposen diferents accions per fer difusió del projecte:

a) Molts entrevistats de diferents grups coincideixen en comentar que la informació del projecte de mediació es podria donar amb xerrades informatives a tutories. Tot i que alguns d'aquests entrevistats (els estudiants no mediadors dels dos grups) no especifica qui hauria de fer les xerrades, d'altres (adolescents d'un grup de mediadores, una de les professores mediadores i la psicopedagoga) manifesten que haurien de ser les estudiants mediadores qui les fessin.

b) Una altra proposta de divulgació del projecte de mediació, que sorgeix en els dos grups

d'estudiants mediadores és la de muntar activitats a l'institut, per mostrar en què consisteix la mediació. Algunes comenten que es podria fer a tutories, d'altres en diferents hores de classe, i d'altres que es podria muntar *jornades sobre mediació*.

- c) Una altra proposta que fan els adolescents dels dos grups de no mediadors/es és la de penjar papers informatius per l'institut.
- d) Una idea que sorgeix en un grup d'estudiants mediadores, compartida amb nois i noies d'un grup de no mediadors és actualitzar la informació del projecte de mediació al web de l'institut, i que aquesta informació tingui un accés més directa.
- e) Hi ha dues idees que sorgeixen tan sols en una entrevista. Una de les professores mediadores proposa conscienciar els professors de cada departament que utilitzin la mediació en lloc d'amonestacions i expulsions. L'altra proposta de les adolescents mediadores d'un dels grup és penjar la llista de mediadores al taulell.

Temàtica 2. Participació social

En aquesta temàtica es tracten diferents aspectes en relació a la participació social, en general, al projecte de mediació com a context de participació social, i la participació dels adolescents en d'altres contextos.

Tema 2.1. Aspectes generals de la participació social

Categoria 2.1.1. Què és la participació social

En les entrevistes realitzades a l'inici de curs, es planteja *què significa participar?*. Les respostes dels diferents entrevistats suggereixen que hi ha diferents maneres d'entendre la participació social.

L'opinió sobre el què és participació, més àmpliament compartida entre els entrevistats (adolescents d'un grup de mediadores i dels dos grups de no mediadors, i les dues professores mediadores) és que la participació té a veure amb col·laborar, ajudar i treballar en grup.

E: Per vosaltres que significa participar?

Noi 1: ser un més del grup...

Noia 5: Treballar amb grup, o sigui que no que un digui això, i el responsable digui una altra cosa...

Noia 4: ajudar...

Noia 2: col·laborar...

Noia 1: sí...

Noia 4: si fan una cosa no dir que no... encara que no puguis...

Noia 3: que no et faci mandra...

Algunes: sí... (1-no mediadors-final).

Una altra opinió és la que aporten adolescents no mediadors dels dos grups i una professora mediadora, i es refereix a donar opinions, aportar idees, debatre i escoltar les opinions dels altres.

Noia 1: donar una opinió, debatre sobre el que s'ha de parlar... i està escoltant les opinions dels altres...

Noia 3: Donant tu la teva opinió perquè sàpiguen el que penses... i el que creus...

Noia 1: i el que creus que és correcte...

Noia 3: Sí... (1-no mediadors-inici).

En dues entrevistes (en un grup d'adolescents mediadores i amb la psicopedagoga) sorgeix l'opinió que la participació social és tenir ganes de posar-se en un tema i d'implicar-se en el que es fa.

E2: Què diríeu que és la participació?

Noia 1: Tenir ganes de fer una cosa i posar-hi l'empeny en allò... no fer veure que fas algo i quedar-te pues mirant, saps?...

Noia 2: Una mica més del que fem ara...

Noia: donar de la teva part, també... (1-mediadores-inici).

Per altra banda, adolescents d'un grup de mediadores i d'un grup de no mediadors expliquen que per ells/es la participació és entesa des de dues perspectives: a) com a la realització d'activitats: i b) com l'adquisició d'aprenentatges, fent referència a l'experiència d'aprendre.

Noia 3: aprendre més coses... perquè mentre ho estàs fent, estàs aprenent... a fer les coses que estàs fent... com elles que estan aprenent coses de l'alimentació.... (2-no mediadors-inici).

Per últim, dues opinions sorgides tan sols en una entrevista fan referència a que la participació és, per una banda, comunicació, tal i com ho explica una de les professores mediadores; i l'altra, és ganes d'estar informada sobre el que passa a l'institut (en un grup de mediadores).

Categoria 2.1.2. Característiques que tenen les persones que participen

Les característiques que tenen les persones que participen és un aspecte de que sorgeix de forma espontània en algunes entrevistes realitzades a principi de curs. Les respostes dels entrevistats suggereixen diferents característiques segons es participi en el projecte de mediació o d'altres projectes.

▪ *Subcategoria 2.1.2.1. Característiques que tenen les persones que participen en el Projecte de mediació*

Un dels aspectes que sorgeix de forma espontània en dues entrevistes (en un grup d'estudiants mediadores i amb una professora mediadora) és les característiques personals que tenen les persones que participen en el Projecte de mediació. Tot i que algunes d'aquestes característiques són similars a les de la categoria 3.2.5. *com han de ser les persones que fan mediació*, hem cregut convenient diferenciar-ho perquè aquesta darrera es refereix a les característiques que han de tenir les persones

per fer mediacions, en canvi, la que presentem a continuació, es refereix a característiques proactives que segons les entrevistades tenen les persones que participen en el projecte.

Una de les característiques que coincideixen en comentar tant les adolescents d'un grup de mediadores, com la professora mediadora és que són **persones actives**. Tot i això, algunes de les estudiants assenyalen que aquestes activitats han d'anar adreçades sobre tot, a ajudar a la gent.

E: Quines característiques us definirien a vosaltres com a persones?

Noia: No ho sé...

Noia 3: Però, cada una té unes característiques diferents...

E2: sí, parlem una mica en grup de les vostres característiques...

Noia 3: No ho sé, tenim ganes de fer coses, no?... Perquè tenim ganes d'ajudar a la gent sobretot, Som persones que tenim empenya per ajudar. Volem que la gent sigui feliç... Això és el que ens caracteritza als mediadors i mediadores... (1-mediadores-inici).

També coincideixen en comentar que una altra característica és la relació que mantenen amb les persones. Tot i això, mentre que la professora mediadora posa èmfasi en l'empatia, les estudiants mediadores comenten, de forma general, que els **agrada comunicar-se i expressar-se**.

▪ *Subcategoria 2.1.2.2. Característiques que tenen les persones que participen en projectes en general*

Les respostes de les entrevistades en relació a les característiques personals que tenen les persones que participen en projectes en general, suggereixen diverses característiques proactives: (a) la psicopedagoga i una professora mediadora coincideixen en apuntar que són persones amb mentalitat oberta, que escolten i són empàtiques; (b) les adolescents d'un grup de mediadores i l'altra professora mediadora expliquen que són persones que volen actuar i creuen amb el que fan, la qual cosa els ajuda a vèncer les dificultats; i (c) també manifesten que són persones actives, dinàmiques i que s'impliquen en totes les activitats de la seva vida.

(...) l'alumne que participa és un alumne que s'implica. Un alumne implicat, és un alumne que és implicat aquí, però també deu anar a l'esplai, i al barri... i una persona adulta té una implicació a la feina... la gent que mostra ganes quan tu proposes... per exemple a les classes... (psicopedagoga del curs 2008-2009).

Categoria 2.1.3. El dret a participar

Per explorar les opinions dels adolescents en relació a la participació social com a dret dels infants i adolescents, a les entrevistes de principi de curs es planteja la pregunta *considerau que participar és un dret dels adolescents?*. Algunes noies d'un grup de no mediadors manifesten que la participació social és un dret, tot i remarquant la lliure expressió i col·laboració en projectes.

E: Vosaltres considereu que participar és un dret?

Tots: Sí...

Noia 1: Sí, perquè tu pots anar allà i ningú et pot mandar callar, i per molt que et diguin calla, és el que dius, és un dret i tu pots continuar parlant lliurement...

Noia 2: i tens dret ajudar a la gent, bueno... ajudar en algun projecte o algo així... tens dret... si tu vols....

Noia 1: si tu vols hi vas i ningú t'ho pot impedir... (1-no mediadors-inici).

La majoria de les estudiants mediadores, dels dos grups, manifesten que no tenen coneixement de que la participació social és un dels seus drets. Tan sols una d'elles, explica que sí que ho sabia.

E: Vosaltres sabíeu que la participació és un dret?

(...)

Noia 2: sí... jo m'hi vaig fixar perquè ho vas dir tu, eh?... si podem fer-ho... un dret que tenim s'ha d'aprofitar... la gent que no participa en el fons s'ho està perdent ell... es pensa que no l'interessa res això... serà pitjor per ell a la llarga, perquè participar és experiència i com més experiència tinguis millor en anar fent coses... i bueno... (2-mediadores-inici).

Categoria 2.1.4. Imatge i relacions entre els adults i els adolescents

L'aspecte sobre les relacions entre els adults i els adolescents a l'institut emergeix de forma espontània en algunes entrevistes amb els estudiants. Les respostes dels nois i noies sobre la imatge que els adults tenen dels adolescents i les relacions que mantenen amb ells suggereixen que es donen a diferents nivells.

▪ *Subcategoria 2.1.4.1. Relacions jeràrquiques*

En les entrevistes de final de curs, alguns adolescents, dels dos grups d'estudiants mediadores i dels dos grups d'estudiants no mediadors, manifesten que alguns adults (professors) estableixen relacions amb ells/es jeràrquiques, autoritàries i dominants. Les característiques d'aquest tipus de relacions que sorgeixen en les entrevistes són que hi ha un **tractament d'inferioritat**.

Noia 2: nosaltres, per més que vagis allà un piló de personetes... tenim que fer...

E: a veure, un piló de personetes?

Noia 1: els profes ho diuen... nosaltres estem aquí (a dalt) i vosaltres aquí (assenyalant a baix)

Noia 2: ens diu, de tota aquesta pissarra... és tot el coneixement...

Noia 3: te fan un quadre... i posen un puntet i diu... jo tinc aquest coneixement... i tu tens aquest puntet, i et quedes... vale...

(riuen totes)

Noia 2: vale molt bé... hòstia... m'estan dient que sóc tonta directament o què?... tampoc aniràs a dir, perdona, jo sóc llesta, perquè et dirà... tu estàs en aquí...

Noia 3: en part també tenen raó, perquè... són més grans i han estudiat...

Noia 1: però et posa nerviós, no? Que et diguin això?...

Noia 2: diuen vosaltres esteu per qui a terra... joestic per aquí enlaire... anireu creixent, fareu batxillerat, anireu a la universitat... i me trepareu en a mi...

Noia 4: vosaltres aquí (a vall) i jo aquí (a dalt)... no vosaltres encara més avall, perquè no m'hi arriben els braços...

Noia 5: fan sentit inferior...

Noia 2: ja...

Noia: i després diuen, però no es tracta de fer sentir inferior a la gent... (2-mediadores-final)

Una altra opinió compartida entre els adolescents dels dos grups d'estudiants mediadores i dels dos grups d'estudiants no mediadors, és que els adults **no els escolten i no els fan cas**. Segons comenten els nois i noies, els adults davant dels adolescents volen parlar i explicar les coses des de la seva perspectiva, considerant que tenen la raó: ells, al ser adults, en saben més. En aquest mateix sentit, una de les adolescents mediadores opina, que tot i que vegin que s'han equivocat, els costa reconèixer-ho.

Noia 1: (...) segurament els hi deu fer una mica de cosa que nosaltres els hi recordem que tothom s'equivoca... ells també... a vegades nosaltres també tenim la raó i ells a vegades no la tenen... o pot ser a vegades és el revés també però clar pot ser els hi fa una mica de cosa reconèixer això... o algo... (1-mediadores-inici).

En els dos grups d'estudiants mediadores, algunes adolescents comenten que segons quins adults, els hi generen **un sentiment de por**, tant per les conseqüències que pot tenir donar la seva opinió, com per la manera de ser de la persona.

Noia 3: Però moltes vegades, ja no en aquest tema... àmpliament parlo, diuen que l'edat no importa, però... moltes vegades això si que no es té en compte... bueno...

Noia 2: Ho valoren molt els professors això...

Noia 1: Ells són els grans i ells ho fan tot... però nosaltres lo que sobri...

Noia 2: I depèn del que dius, després, a vegades, et miren amb mala cara... però al cap d'uns dies ja li passa... (1-mediadores-inici).

▪ Subcategoria 2.1.4.2. Relacions igualitàries

En les entrevistes realitzades amb els grups d'estudiants mediadores sorgeix l'opinió que les relacions que estableixen els adolescents amb alguns adults són igualitàries i horitzontals. Assenyalen com elements importants d'aquestes relacions la confiança, el suport davant dels problemes i la comprensió.

Noia 5: tenia més confiança amb (nom de la psicopedagoga fins el 2007-2008)

Noia 4: sí... bueno, i no només nosaltres... tota la gent de l'institut... si havien de triar en algú amb qui parlar...o triarien a la (nom de la psicopedagoga del curs 2008-2009) o a (nom de la psicopedagoga fins el 2007-2008), perquè no sé... i també sembla que parlin d'una forma que s'acostin més a tu... a la nostra edat, no sé...

Noia 1: és més carinyosa, em sembla...

Noia 4: i t'entenen... no sé... si pot parlar amb elles... pots dir la teva opinió, pots... no sé...

Noia 2: jo una vegada vaig anar a parlar amb la (nom de la psicopedagoga del curs 2008-2009) i no sé... és com parlar amb una amiga... perquè et dona ànims...

Noia 4: i de la forma que parla... parlen més com nosaltres, no sé...

Noia 2: no et diu les coses... o sigui et diu les coses que fas malament, però també te'n diu de bones... i ... que ets forta... i coses així... te dona molts d'ànims... (2-mediadores-final).

▪ Subcategoria 2.1.4.3. D'altres tipus de relacions

Alguns nois i noies d'un grup d'estudiants no mediadors, expliquen que alguns professors mantenen una **relació massa propera** amb els estudiants, la qual cosa fa que els adolescents els vegin més com amics i els perdin el respecte.

E2: creieu que caldria canvia l'actitud dels professors per que els alumnes participessin més, o no té res a veure?

Noi1: de algunos... algunos son muy divertidos y otros son serios...

Noia 3: i els que són més divertits es tenen que posar una mica més seriosos perquè sinó els alumnes els prenen com un amic més i això no és així, perquè s'ha de tenir un respecte als professors (2-no mediadors-inici).

En un dels grups d'adolescents mediadores, comenten que d'altres professors/es els **tracten com si fossin petits**, amb una actitud paternalista.

Noia 5: (...) tenim algun professor... que ens tracta com a P5... bueno, no tant exagerat...

Noia 4: si allà ben serios, allà fent... anar llegint, i tu anant-te dormint...

Noia 5: bueno, la portada... lo més important és el temari... no pas una portada amb dibuixets...

Noia 2: això la (nom d'una professora)...

Noia 3: i a tu la (nom d'una professora te va baixar un punt per no posar a la portada prou color...

Noia 4: hòstia sí... (1-mediadores-final de curs).

Tema 2.2. El projecte de mediació entre iguals com a context de participació social dels estudiants

En les entrevistes de l'inici de curs realitzades a alguns membres de l'equip de mediació, sorgeix de forma espontània les seves percepcions en relació al projecte de mediació entre iguals com a context de participació social dels adolescents.

En les entrevistes de final de curs realitzades als membres de l'equip de mediació, es va voler explorar aquest aspecte i es va plantejar la pregunta *el projecte de mediació, a més d'aconseguir implicació dels alumnes en la resolució de conflictes, penses que es pot considerar un espai de participació escolar?*, als adults, i *el projecte de mediació us ha semblat un espai de participació?*, a les estudiants mediadores.

Categoria 2.2.1. La participació en el projecte de mediació

Les opinions que donen les entrevistades a principi de curs i a final de curs en relació al projecte de mediació entre iguals que es porta a terme a l'institut com a context de participació dels adolescents, varien substancialment.

En l'entrevista de **l'inici de curs**, diferents membres de l'equip de mediació consideren que el projecte de mediació sí que és un espai de participació, tot i argumentant diverses raons. Els adults implicats directament en el projecte, la psicopedagoga i les dues professores mediadores, expliquen que és un context de participació perquè les estudiants mediadores realitzen activitats i col·laboren en el projecte. A més, la psicopedagoga del centre explica que el projecte de mediació també és un context de participació, no tant sols, perquè fan les mediacions els i les estudiants, sinó perquè, en el procés de

mediació, els estudiants de l'institut se senten escoltats.

En un dels grups d'estudiants mediadores, algunes adolescents comenten que hi ha participació perquè ajuden a solucionar conflictes.

E2: Què significa per a vosaltres participar d'aquest projecte?

(...)

Noia 5: Pues... no sé, és una altra manera d'ajudar a la gent, i està bé, i veus noves coses...

Noia 6: Perquè així, veus com arreglar els teus problemes... (1-mediadores-inici).

Contràriament, les respostes de les entrevistes realitzades a **final de curs** amb les estudiants mediadores, suggereixen que les noies no consideren el projecte de mediació, tal i com s'ha portat a terme, un context de participació social. Les raons que manifesten són que no han realitzat cap tasca, no han estat informades i no han tingut l'oportunitat de donar la seva opinió.

Q: us ha semblat que el projecte de mediació, era de participació també?

Algunes: No...

E: Creieu que heu tingut la informació necessària?

Algunes: No...

Noia 5: és que ja no cal dir-ho...

E: Considereu que heu tingut la oportunitat de dir la vostra?

Algunes: No... (1-mediadores-final).

Categoria 2.2.2. Espais per comentar opinions i la presa de decisions

Les opinions i valoracions en relació als espais que tenen les estudiants mediadores per comentar les seves opinions i prendre decisions respecte al projecte de mediació, s'han explorat a l'entrevista de final de curs realitzada a les estudiants mediadores partir de les dues preguntes següents: La primera, *creieu que necessiteu espais de trobada per vosaltres soles i poder parlar sobre les idees que teniu respecte al projecte de mediació?*, i la segona, *fins a quin punt, treballeu de forma conjunta amb les professores mediadores i la coordinadora del projecte? (Per exemple espais de trobada per prendre decisions de forma conjunta).*

Tal i com hem vist en la *categoria 3.3.1. Reunions de l'equip de mediació*, al llarg del curs no hi ha hagut espais de trobada entre les estudiants mediadores i els adults implicats en el projecte.

Tot i això, en l'entrevista de final de curs, adolescents dels dos grups d'estudiants mediadores manifesten que a principi de curs buscaven espais per parlar elles soles, dels temes que els interessaven del projecte de mediació, però a mesura que avançava el curs van deixar de parlar-ne, fins el punt que alguna d'elles manifesta que quasi ha oblidat que eren mediadores.

En un dels grups d'estudiants mediadores emergeix de forma espontània la valoració que fan les estudiants mediadores sobre tenir espais de debat de temes del projecte de mediació exclusius per a elles. Mentre algunes noies d'aquest grup, comenten que els agradaria espais per elles soles, perquè s'entendrien molt més, d'altres manifesten que prefereixen que els espais de trobada siguin conjuntament amb adults perquè elles soles els costaria centrar-se en els temes del projecte de mediació.

Noia 1: soles...

Noia 2: si també es pot... però és millor amb els adults...

E: vosaltres soles no podríeu?

Noia 2: home, si que podríem, però costaria molt més... i no sé...

Noia 1: però ens entendríem molt més...

Noia 2: però no sabríem què dir... estaríem allà... això...

Noia 4: sí... vale...

Noia 1: però si t'ho prepares una mica més sí...

Noia 4: però tu creus que algú s'ho prepararia a casa...

Noia 1: jo sí...

Algunes: però perquè ets tu... (riures) (2-mediadores-final).

Segons elles mateixes manifesten necessiten un adult que dinamitzi les trobades i que els assessori i doni informació del que necessiten. També comenten que és important que aquest adult estigui interessat i motivat pel projecte de mediació.

Noia 3: no sé... jo crec que necessitem un adult... primer perquè té més experiència, perquè seguiríem més la línia... nosaltres... començaríem parlant de mediació... i al final ja no hi parlariem, saps?... tampoc no parlem gaire d'això... perquè tampoc ens han dit res a nosaltres... no tenim cap mena d'informació... ni propaganda que ens digui... ni res... per tant, nosaltres tampoc tenim res a parlar... necessitem tenir informació... tot això...

E2: un guió...

Noia 1: però no només fa falta que sigui adult... que l'interessi el tema, si no l'interessa ja no...

E2: un adult motivat pel tema...

Noia 4: Com (nom de la psicopedagoga fins el 2007-2008).

Noia 1: és que (nom de la psicopedagoga fins el 2007-2008) és la millor, per això de la mediació... (2-mediadores-final).

Categoria 2.2.3. Ser mediadores fa sentir que es participa més a l'institut

Pel que fa a la percepció que ser estudiant mediadora fa sentir que es participa més de la vida de l'institut, s'explora a les entrevistes de l'inici de curs realitzades amb els adolescents mediadores i no mediadors/es amb la pregunta *formar part del grup de mediació us fa sentir que participeu més a l'institut?*. Les respostes dels nois i noies suggereixen diferents opinions.

En els dos grups d'estudiants mediadores i en els dos grups d'estudiants no mediadors, hi ha adolescents que consideren que **ser mediadora fa sentir que es participa més**, perquè s'ajuda a la gent i s'intenta crear bon clima a l'institut.

E2: Actualment estar en el programa de mediació us fa sentir que participeu en la vida de l'institut?

Noia 1: Sí, al menys sabem que estem participant amb algo que està aquí... que no estem al marge d'això, al menys fem algo...

Noia 4: Sí, podem ajudar a la gent que ho necessita... (1-mediadores-inici).

Contràriament, alguns nois i noies dels dos grups d'estudiants no mediadors, consideren que **ser mediador/a no vol dir participar més en l'institut**. Comenten, en primer lloc, que el fet de ser mediadora en sí mateix no implica que es participi més de la vida de l'institut, sinó que depèn de la persona i, en segon lloc, no vol dir que es participi més perquè no fan massa res i no se les coneix.

E: Considereu que les persones del grup de mediació participen més en la vida de l'institut?

Tots: No...

Noia 2: Jo no ho trobo així... Bueno, en el cas que he vist... els mediadors, aquests, no participen tampoc molt a les coses de l'institut... no se'ls coneix molt... pot ser tindrien que participar més per conèixer-los.... però...

Noia 5: (...) no, perquè no hi ha gaires casos, que els alumnes vagin a mediació...

Noia 3: ja...

Noia 5: no tenen gaire feina... (1-no mediadors-final).

Categoria 2.2.4. Motivació per participar més

De forma espontània, les estudiants mediadores expressen que estan motivades per a participar més en el projecte. Les seves respostes suggereixen que reclamen participar més. L'any passat se'ls va comentar que farien unes activitats concretes, que al llarg d'aquest curs escolar s'han canviat o no s'han complert. Tenen ganes de participar més. Concretament, un grup d'estudiants mediadores manifesta que tenen moltes ganes de realitzar mediacions elles soles i que amb pràctica es veuen capaces.

Noia 2: L'any passat quan varem començar fer el curset varem decidir entre tots, més o menys, a veure si podíem ser dos, perquè un fa molta cosa... te talles una mica allà davant...

Noia 3: I sobretot ara al principi que encara no tenim massa experiència...

Noia 4: Sí però això del professor, en realitat l'any passat, no estava pensat. Estava pensat que només ho fariem els alumnes...

Noia 3: I ara sembla que si va evolucionant bé, pot ser ens ho deixaran fer només a nosaltres...

E: Ells us ho deixaran fer, o vosaltres voldreu fer-ho?

Noia 2: Volem fer-ho nosaltres...

Noia 3: És que nosaltres ja ho voldríem fer...

Noia 2: Ara mateix ja ho fariem... majoritàriament(1-mediadores-inici).

Diferents noies dels dos grups d'estudiants mediadores expliquen que participar en projectes porta implícit un aprenentatge. Tot i que la majoria d'elles, es refereixen a l'aprenentatge de l'activitat que es realitza en el projecte, per exemple, aprendre a resoldre els conflictes, una noia remarca l'aprenentatge en relació a la participació social. En aquest sentit, comenta que per aprendre a participar cal practicar aquesta participació a través de la pròpia experiència, perquè no es pot aprendre, únicament, des de la teoria.

Noia 5: És que ara no me'n recordo... que... sí... això de que no participem... clar, ells ho diuen tot... clar és una manera d'aprendre... però... o sigui... no sé com dir-ho... és com les pràctiques de cotxe fas la teòrica però necessites practicar i fer-ho tu... no que el profe condueixi per tu, has de fer-ho tu i ho has de veure... i clar i no practiquem... (1-mediadores-inici).

En l'entrevista grupal realitzada a final de curs amb un dels grups d'estudiants mediadores, va sorgir la iniciativa que un cop finalitzada, anirien a parlar amb la responsable del projecte per exposar-li les seves opinions respecte del funcionament del projecte, i expressar-li la seva motivació per participar més. Uns dies més tard, en una reunió informal realitzada amb la psicopedagoga del curs 2008-2009, ens va informar, que efectivament, les noies del grup havien anat a parlar amb ella, i li van exposar les seves inquietuds. Fruit d'aquesta trobada, van redactar un document (vegeu Annex 18) on es recollien propostes per portar a terme el proper curs (2009-2010).

Categoria 2.2.5. Aportació de propostes de millora en relació a la participació en el projecte de mediació

Les propostes per augmentar la participació social dels estudiants en el projecte de mediació, s'han explorat a partir de la pregunta *quins canvis proposaries per a què les alumnes del grup de mediació poguessin prendre més iniciatives en el projecte i poguessin participar-hi més?*.

Tot i que una de les professores mediadores manifesta a l'entrevista de l'inici de curs que considera que no cal augmentar la participació de les adolescents en el projecte, perquè tal com està plantejat ja està bé, els altres membres de l'equip de mediació aporten diferents propostes.

- Adolescents dels dos grups d'estudiants mediadores, una de les professores mediadores i la psicopedagoga del centre manifesten que caldrien *espais d'interrelació* per comentar les idees i propostes de les estudiants mediadores, establir un nexa de connexió entre els adults mediadors i les estudiants mediadores i que les estudiants mediadores estiguessin més informades.

E. Quins canvis proposaries per què les alumnes poguessin participar més en el projecte de mediació? Això, que elles poguessin... això que féssim més reunions, durant el curs, que ens poguéssim veure més... que elles poguessin aportar més... (psicopedagoga curs 2008-2009).

- *Incrementar les tasques que realitzen les estudiants mediadores en el projecte de mediació.* La psicopedagoga remarca que podrien gestionar i portar les regnes del projecte.

(...) que elles gestionessin una mica més tot plegat... jo per mi encantada que elles diguessin va doncs, nosaltres ja ens organitzem, ja ho anem a explicar... bueno, sempre amb la supervisió d'una de nosaltres... però vull dir que, elles portessin una mica les regnes... ho farien més bé... bueno més bé... més que més bé,

segur que s'implicarien més, que nosaltres... és lo que et dic, també anem amb molta feina... però penses si hi hagués algú, o les alumnes que s'ho sentissin seu... segur que elles apretarien molt més... si elles poguessin fer alguna cosa més... si els hi donéssim peu, mira ara aneu a les classes, organitzeu com volgueu... o va, us ajudo però vosaltres hi aneu, què direu... vosaltres què proposeu... segur que això els enganxaria més... la idea hi és... (psicopedagoga curs 2008-2009).

La professora medidora explica que podrien difondre el projecte de mediació entre els estudiants de l'institut. Les estudiants mediadores, per la seva banda, comenten que elles volen implicar-se més en cadascuna de les etapes del procés de mediació: muntar activitats per donar a conèixer el projecte als estudiants de l'institut, fer mediacions i els seguiments de les mediacions realitzades.

E2: Quines coses diríeu que haurien de millorar d'aquest projecte, perquè us sentíssiu més bé participant en ell?

Noia 3: Doncs, com això... al cap de 15 dies que no ens diguessin que perquè és un part menys important, ja no cal que hi anem... doncs, nosaltres també ens agradaria també anar-hi, no?...

Noia 2: O portar-ho nosaltres directament. Des de que nosaltres fem la primera mediació, al cap de 15 dies les mateixes persones fer-ho ... encara que no hi hagi el professor. Però com a mínim haurem fet una petita reflexió del problema... de com al final si l'han acabat seguint... posem el cas que no l'hagin continuat seguint... que passa una baralla més en el pati... 15 dies més tu! I anar fent així ...

Noia 1: Al final faríem la mediació tot al dia de les mateixes persones... (1-mediadores-inici).

Tema 2.3. La participació social dels adolescents en d'altres contextos

En aquest tema es recullen aquelles opinions i percepcions dels entrevistats en relació a la participació social dels adolescents en d'altres contextos, ja sigui a dins de l'institut com a fora.

Categoria 2.3.1. La participació social dels estudiants en diferents contextos dins de l'institut

Els aspectes i opinions dels entrevistats en relació a la participació social dels estudiants en diferents contextos de l'institut es recullen en aquesta categoria.

▪ *Subcategoria 2.3.1.1. Experiència en participació en contextos dins de l'institut*

En l'entrevista de l'inici de curs amb els estudiants no mediadors/es, es pregunta *teniu experiència en participar en d'altres projectes dins de l'institut? Quins? Com us fa sentir?*.

En un grup de nois i noies no mediadors/es comenten, de forma general, la idea que participar a l'institut, pels adolescents, és important. Una noia d'aquest grup explica que per ella participar és important, per dues raons: en primer lloc, perquè participant un se sent útil, i en segon lloc, perquè s'aporten idees.

E: vosaltres considereu important participar a l'institut?

Noia 1: sí...

E: Per què?

Noia 1: et sents més útil... i pots aportar idees... o sigui si és el teu institut... (1-no mediadors-final).

En aquest mateix grup, dues adolescents expliquen que estan participant en diferents contextos de l'institut. Una d'elles és delegada de classe, i l'altra és representant d'estudiants en el Consell Escolar. Tot i això, coincideixen en comentar que, a vegades, per poder participar cal superar certs obstacles personals com la vergonya, la por del què pensin els demés i que no confiïn amb ells.

E2: Sentiu que participeu tot el que voldríeu en a l'institut?

Noia 3: A vegades no, per vergonya, o per por el que pensen els demés...

Noia 1: això sí que passa una mica... quan me vaig presentar per delegada, feia una mica de por, perquè quan et presentes per delegada veus les persones que confien en tu o que saps més o menys el que pensen de tu... i quan a vegades no tens cap vot, o alguna cosa així... penses Jo, la gent no confia amb mi i et sents malament...

Noia 4: et baixa la moral...

Noia 1: Sí... però en canvi quan surts delegat, veus que hi ha gent que confia amb tu... i

Noia 3: o creu que ho pots fer...

E: ets delegada?

Noia 1: sí...

Noia 2: jo per exemple quan em vaig presentar per les eleccions del Consell Escolar, primer no ho volia fer, me feia il·lusió però no ho volia fer... perquè pensava si no tinc cap vot em baixarà tot i em sentiré malament, i la meva mare me va dir, que si no ho volia fer que no ho fes però que si no ho feia per això era una tonteria i al final vaig pensar m'hi apunto i sigui lo que sigui... (1-no mediadors-inici).

En l'altra grup de no mediadors/es, una noia és dinamitzadora esportiva. Tal i com ella mateixa comenta, organitza lliguetes esportives en el pati i com a activitats extraescolars amb col·laboració amb el professor d'educació física.

Noia 2: els dies de cada dia, a les hores del pati... pues organitzar... bueno... o sigui per exemple les lliguetes de futbol... doncs, dones la pilota, els petos... comptes els punts... i ajudar en el professor de gimnàs que no ho hagi de fer tot ell...

Q: i tu pots aportar idees?

Noia 2: sí... més lliguetes...

Q: i després ho comentes amb el professor de gimnàs i tots dos ho organitzeu les coses?

Noia 2: sí... (2-no mediadores-inici).

▪ Subcategoria 2.3.1.2. Per què els estudiants no participen més a l'institut

Respecte a per què els estudiants no participen més a l'institut, aspecte que emergeix de forma espontània en algunes entrevistes, els entrevistats apunten diferents raons. En un dels grups de no mediadors i la psicopedagoga del centre, comenten que la desmotivació pel sistema, fa que alguns adolescents no els interessa res del que es fa a l'institut, i només hi van per obligació.

Una altra raó compartida per noies dels dos grups de mediadores és la influència del grup d'iguals. Segons elles manifesten el grup d'iguals pot influir negativament en una persona que té ganes de participar.

Noia 2: Jo crec que és l'entorn, els amics, i lo que vulguin demostrar... perquè jo estic segura que hi ha gent que vol fer coses, però per no quedar malament no s'atreveix... pels amics, o per quedar malament ...

Noia 5: Hi havia dos nens que s'havien apuntat, però quan van dir per fer mediació, ja van dir que no... perquè els altres, jo que sé... a vegades pensen que això és una mica de maricons...

(...)

Noia 3: clar, perquè més aviat són els amics... si fas una cosa ells pensen vaja xurrada, no?... ehhh que no sé què... doncs jo no ho faig... (2-mediadores-inici).

D'altres raons que només han comentat nois i noies d'un grup de no mediadors/es fan referència a que prefereixen altres coses que els agrada més, com anar al carrer amb els amics, i per mandra i desinterès.

▪ *Subcategoria 2.3.1.3. Necessitat de potenciar la participació dels estudiants a l'institut*

A partir de la qüestió *després de l'experiència de que els alumnes participin en projectes de l'institut, penses que seria bo potenciar més la participació dels alumnes a l'institut?*, plantejada en les entrevistes amb els adults implicats en el projecte de final de curs, s'ha explorat la necessitat de potenciar la participació social dels estudiants a l'institut.

Les opinions en relació a aquest aspecte són contradictòries. Mentre que la psicopedagoga del centre considera que sí que cal potenciar més la participació social dels estudiants, per tal de que poguessin decidir més coses que els afecten, una de les professores mediadores explica que no cal potenciar la participació dels estudiants, donat que poden expressar força les seves opinions.

E: tu creus que s'hauria de potenciar més la participació dels adolescents a l'institut?

No... jo crec que diuen força la seva... jo crec que ja està bé... sí.... (professora mediatra-final).

▪ *Subcategoria 2.3.1.4. Què s'hauria de canviar per què els nois i noies participin més (actituds dels nois i noies, dels adults)*

Les respostes en relació a la pregunta *penseu que per poder participar més a l'institut, els nois i noies han de canviar la manera de pensar, o més aviat han de canviar els adults?*, que es planteja en les entrevistes del principi de curs als adolescents, suggereixen que hi ha diferents nivells de canvis que haurien de fer tant els adolescents com els adults per poder augmentar la participació dels nois i noies a l'institut.

Les opinions en relació als aspectes que **els estudiants haurien de canviar**, que coincideixen en expressar adolescents d'un grup de no mediadors i un grup de mediadores, fan referència a que haurien de tenir una mentalitat més oberta en relació a la participació.

E: Per participar més a l'institut que faria falta canviar els alumnes o els professors?

Noia: Els alumnes...

Noia 4: Els alumnes, perquè els professors no poden obligar a la gent. Han de ser els alumnes que tinguin una mentalitat més oberta i que ells pensin si està bé o està malament... (1-mediadores-inici).

En relació als **adults**, els nois i noies d'aquests mateixos grups, assenyalen dos canvis que haurien de fer perquè els adolescents participessin més a l'institut. En primer lloc, els professors/es haurien de demanar als estudiants quines activitats els agrada i poder-les portar a terme, i així, tot i que no es pot garantir una participació absoluta, si que es pot augmentar. En segon lloc, els adults haurien d'informar i motivar més als estudiants. Tot i assenyalar aquests canvis, en els dos grups sorgeix l'opinió que la decisió final sobre la participació, és dels adolescents.

E: Els adults no han de canviar res?

Noia 3: Els adults a vegades podrien donar més informació o així... però en general està força bé... home, els professors també tenen un paper important per motivar els alumnes per fer activitats o així... però si els alumnes no volen, ja els pots motivar que res... (1-mediadores-inici).

Per últim, hi ha respostes d'alguns entrevistats que suggereixen **canvis que han de realitzar els estudiants i els adults**: a) Una noia d'un grup d'estudiants mediadores comenta que els estudiants no han de tenir tanta vergonya i els adults haurien de fer més cas als estudiants; b) els estudiants no mediadors/es d'un grup, comenten que els dos col·lectius haurien de fer més propostes, i que els adults escoltessin les propostes presentades pels estudiants; i c) la psicopedagoga, comenta que els estudiants s'haurien d'implicar més i els professors ajudar a implicar als estudiants.

▪ Subcategoria 2.3.1.5. Suggeriments per què els estudiants participin més a l'institut

A les entrevistes de final de curs amb els i les adolescents mediadores i no mediadors/es i les professores mediadores, es formula la pregunta *quins projectes o espais per promoure la participació dels alumnes, es podrien engegar a l'institut?..* Les seves respostes suggereixen diferents nivells de propostes per a que els estudiants participin més a l'institut.

Una de les idees compartides pels estudiants no mediador/es, és **muntar activitats els mateixos estudiants de l'institut**. Proposen fer activitats com tallers de cuina, tot i potenciant les relacions intergeneracionals, i un grup de jardineria.

E: i alguna cosa que no es faci, i creieu que seria interessant de fer?

Noia 1: és que encara que només fessin un taller de cuina, o així... que poguessis... o sigui que els avis... o així... ens ensenyessin a cuinar (riures) i després tu els hi fas un curs als teus companys... o algo així...

Noi 1: ah!...estaria bé...

Noia 1: com a mediació van fer un curs...

Noia 4: com un crèdit variable?...

Noia 1: sí... però després ho ensenyas tu...

Noia: ja...

Noia 1: com a mediació van fer un curs de mediadors... i després ells fan de mediadors... que algú ens faci, per exemple, un curs de cuina, i després ells facin de cuiners...

E: i organitzessin tot això, els mateixos alumnes?

Noia 1: sí... perquè fariem com tot un grup i diríem ara teniu que fer... (1-no mediadors-final).

Una altra proposta compartida per adolescents d'un grup de mediadores i un grup de no mediadores és **posar una bústia de suggeriments per millorar l'institut**.

E: i altres idees per promoure la participació entre els alumnes?

Noia 5: que no sé... que... hi hagi com una bústia... i si tu tens un suggeriment per millorar alguna cosa de l'institut... ho puguis deixar... o que durant l'hora del pati...

Noia 4: es que això ho fem a l'hora de tutoria...

Noia 3: sí però com que tenim tant poques hores de tutoria... (1-mediadores-final).

D'altres propostes que només sorgeixen en una de les entrevistes realitzades fan referència a **potenciar la figura dels delegats** (psicopedagoga del centre) i que hi hagués una **persona dinamitzadora d'activitats participatives a l'institut** (un grup d'estudiants mediadores).

Noia 5: ja... és que també, no sé... o que hi hagi una persona que es dediqui més a fer activitats per l'institut i que tu puguis anar a amb ell... o no sé... (1-mediadores-final).

▪ Subcategoria 2.3.1.6. Altres contextos de participació dels estudiants dins l'institut

Les opinions dels entrevistats en relació als diferents contextos de participació dels estudiants dins de l'institut, s'han explorat en totes les entrevistes de final de curs amb la pregunta *quins espais per participar els alumnes, considereu que hi ha a l'institut?*

Tot i que una professora medidora comenta de forma inespecífica, que per ella en qualsevol espai i context es dona participació social dels adolescents, la majoria dels entrevistats defineixen contextos concrets on es dona, segons ells, participació dels estudiants. Les respostes en relació a aquest aspecte, suggereixen que els contextos on es dona la participació social dels estudiants són a diferents nivells: a nivell d'institut i a nivell d'aula.

(a) a nivell d'institut. Un context de participació que coincideixen en comentar més entrevistats (els dos grups de no mediadors i un grup d'estudiants mediadores) són les activitats extraescolars. Adolescents d'un grup d'estudiants no mediadors manifesten que els estudiants han organitzat algunes activitats, com el grup de skate, i també hi ha els dinamitzadors esportius, que són els que s'encarreguen d'organitzar lliguetes de futbol al pati, i activitats esportives amb d'altres instituts de Catalunya.

E: quins altres espais de participació hi ha a l'institut?

Noia 2: dinamitzadors esportius... que es fan organització...

Noia 3: de lliguetes de pati...

Noia 2: *de lliguetes del pati... activitats amb altres instituts de tot Catalunya... i també hi ha per anar a fer un curs de dinamitzador, i ja et treus el títol... i això... i cobres...*

(...)

E: *i llavors, quin és el grau de participació com a dinamitzador esportiu?*

Noia 2: *els dies de cada dia, a les hores del pati... pues organitzar... bueno... o sigui per exemple les lliguetes de futbol... doncs, dones la pilota, els petos... comptes els punts.... i ajudar en el professor de gimnàs que no ho hagi de fer tot ell...*

E: *i tu pots aportar idees?*

Noia 2: *sí... més lliguetes...*

E: *i després ho comentes amb el professor de gimnàs i tots dos ho organitzeu les coses?*

Noia 2: *sí... (2-no mediadors-final).*

El teatre, segons comparteixen adolescents d'un grup de mediadores i d'un grup de no mediadors/es, és una altra activitat que consideren que és de participació social. Segons comenten, el guió de l'obra que representen es pot modificar, a partir de les idees que aportin els/les adolescents. D'aquesta forma, l'obra està en continua construcció.

Dos contextos més que només es comenten en una entrevista són el Consell Escolar (en un grup d'adolescents no mediadors) i les reunions de delegats (professora mediadora). Pel que fa al primer, una noia comenta que aquest any és membre del Consell Escolar. En relació al segon, les reunions dels delegats, la professora mediadora explica que és el context on els delegats exposen el que la seva classe comenta en relació als temes que els afecten, i se'ls informa dels diferents temes de l'escola, perquè després ho expliquen a la seva classe.

(b) a nivell d'aula. Tot i que una de les professores mediadores comenta de forma general que la classe és en sí mateix un context de participació social pels estudiants, la majoria d'entrevistats manifesten diferents espais de participació pels estudiants que tenen lloc dins l'aula.

L'espai que més entrevistats (dels dos grup d'adolescents mediadores, dels dos de no mediadors i una professora mediadora) coincideixen en assenyalar són les hores setmanals de tutories. En aquesta hora de classe, segons adolescents dels dos grups de no mediadors i un grup de mediadores, es pot parlar i aportar opinions sobre temes que els afecten, fer propostes sobre activitats que els agradaria fer i demanar material que consideren que es necessita. No obstant això, alguns dels estudiants entrevistats consideren que les hores de tutories no hi ha massa temps per parlar perquè es fan d'altres activitats programades.

Un altre espai de participació dins l'aula que comenten adolescents d'un grup de no mediadors i una professora mediadora són les reunions dels delegats medioambientals, delegats de festes, delegats de classe i delegats de deures, que tenen cada grup classe.

Noia 4: els delegats...

Noia 1: però els delegats medi ambientals...

E: o sigui a part dels delegats de classe, hi ha els delegats medi ambientals?

Noia 1: sí...

Noia 4: hi ha quatre delegats: els delegats de deures, delegats de festes, els delegats de classe... i el de medi ambient...

E: i també poden aportar idees?

Noia 4: a vegades fem una reunió... i després lo que et diuen ho diem a la classe, bueno a l'hora de tutoria o quan vulguis... (1-no mediadors-final).

Una professora mediadora assenyala que a l'aula hi ha dos espais més de participació: a) les assemblees d'avaluació. Aquestes assemblees són trimestrals, i els delegats i sots-delegats de cada classe van a la reunió de l'equip docent, on comenten el que la classe creu dels professors/es i recullen el que el professorat diu del grup classe; i b) les assemblees de classe, on el grup classe tracta els temes que els hi afecten com a grup. Hi ha un moderador i un secretari que són els encarregats de portar l'assemblea.

Per últim, en la reunió de final de curs, algunes de les adolescents dels dos grups de mediadores expliquen que a l'institut, en general, **no hi ha massa o cap context de participació** social pels estudiants.

E: quins espais de participació, considereu que hi ha a l'institut?

Noia 4: cap...

Noia 1: quasi res...

E: o sigui ben pocs espais per la participació...

Algunes: sí...

E: per no dir-ne cap...

Algunes: això... (2-mediadores-final).

Categoria 2.3.2. La participació social dels adolescents fora de l'institut

Pel que fa a la participació social dels adolescents fora de l'institut, s'explora a partir de la pregunta *teniu experiència en participar en d'altres projectes fora de l'institut? Quins? Com us fa sentir?*, que es planteja a les entrevistes de l'inici de curs dels estudiants no mediadors/es. Mentre que els adolescents d'un grup de no mediadors expliquen que no participen en res, una noia no mediadora de l'altre grup, manifesta que sí que participa en un projecte d'activitats en el lleure, com a monitora, en el seu municipi.

E: algú més participa en projectes?

Noia 1: jo faig de monitora... a nens petits... som un grup de (nom d'un municipi)... i hi ha una noia que s'encarrega i després jo vaig allà i ajudo a fer de monitora...

E: proposes idees?

Noia 1: sí... jo m'encarrego dels nens petits que són uns quants i per exemple anem de... colònies i així, i he de preparar activitats... i també fem excursions i gimcanes... o coses així...

E: o sigui tu prepares, tens idees i les portes a terme...

Noia 1: sí... o sinó les busco... (2-no mediadors-inici).

Temàtica 3. Benestar personal

Tema 3.1. El benestar personal

En primer lloc, però, explorarem què entenen els nois i noies entrevistats per benestar personal, tot i mostrant les diferències i similituds amb d'altres conceptes afins, com són el concepte de felicitat i la satisfacció global amb la vida.

Categoria 3.1.1. Què és el benestar personal

Pel que fa a la definició del concepte de benestar personal, s'explora en les entrevistes de l'inici de curs dels adolescents, mediadores i no mediadors/es, amb la pregunta *què considereu que és el benestar personal a la vostra edat?*.

De forma general, noies d'un grup de mediadores al·ludeixen a no tenir preocupacions, ni mals de caps, ni problemes ja sigui a l'institut com a casa. D'altres estudiants es refereixen exclusivament a l'àmbit escolar, i per elles el benestar personal és poder anar tranquil a l'institut sense tenir por de que l'agredeixin.

E: Què vol dir estar bé per vosaltres?

Noia 2: No tenir preocupacions... Poder anar per l'institut, que és el cas, doncs, relaxat, sense saber que et pots trobar una persona que no vols, o que en qualsevol moment et pot fotre una hòstia o mals entesos amb la gent... doncs, estar bé vol dir anar a l'institut tranquil·lament sense haver-te d'obsessionar amb ningú ni amb res...

Noia 4: ni amagar-te de que algú et pugui fer alguna mena de...

Noia 2: Estar tranquil...

Noia 1: Sense mal de caps...

Noia 2: Mal de caps en tenim igualment aquí...

Noia 1: Però no sempre... no són els problemes de l'insti, sinó que també hi ha problemes a casa, amb la família i així... (2-mediadores-inici).

En un grup d'estudiants no mediadors, alguns nois i noies manifesten que el benestar personal és estar bé, fer les coses que agraden i sentir-se còmode amb el que es fa. També comenten que a més de formar part d'un grup, sentir-se a gust amb els altres, sentir-se valorat i acceptat pels altres, la qual cosa fa sentir important.

E: Que és el benestar per vosaltres?

Noia 1: esta a gust en un lloc... sentir-te que ets important...

Noi 1: un més del grup...

Noia 1: un més del grup, però que l'hora també ets important pels altres... i això... (1-no mediadors-inici).

Categoria 3.1.2. Factors que augmenten el benestar personal

Els factors que ajuden a augmentar el benestar personal dels adolescents, s'explora amb la pregunta *a la vostra edat quines coses us fan sentir bé?*, que es planteja a les entrevistes de l'inici de curs amb els i les adolescents mediadores i no mediadors/es. Les respostes dels estudiants entrevistats suggereixen

que hi ha diferents factors.

- *Ajudar als altres.* Nois i noies dels dos grups de mediadores i dels dos grups de no mediadors/es, coincideixen en assenyalar que el fet d'ajudar als altres, augmenta el benestar personal. Segons ells/es, ajudar als demés es refereix a ajudar que entre els companys/es hi hagi una bona relació i, per tant, es genera un bon ambient. També comenten que fer feliç als altres, que els altres t'ajudin quan es necessita i veure els altres sense problemes, ajuda a augmentar el benestar personal.
- *Fer les activitats que volen i els agraden.* Segons adolescents d'un grup de mediadores i un grup de no mediadors, realitzar les activitats que els hi agrada, com poden ser llegir, esquiar i anar de festa també ajuda a augmentar el benestar personal

E: Quines altres coses us fan sentir bé a la vida?

Noia 3: Les activitats que ens agrada fer, com per exemple ens agrada molt anar a esquiar... doncs, tot això, també ens fa ser feliços i tirar en davant, no?... (1-mediadores-inici).

- *Relacions interpersonals positives amb gent propera.* Molts dels nois i noies entrevistats (dels dos grups de no mediadors) coincideixen en manifestar que les relacions positives mantingudes amb els amics i la família, així com el suport percebut per a ells, fan augmentar el seu benestar personal.

Noia 2: sí...a la nostra edat suposo que el que trobem molt important són els amics... i això ho valorem molt... i per exemple quan estàs enfadat amb un amic, vulguis o no t'afecta...

(...)

Noia 2: però en aquesta edat normalment lo més important són els amics...

Noia 5: I la família, perquè jo els hi explico tot a la meva família i m'ajuden molt...

Noia 3: també és bo tenir amics, perquè si tu quedes tot per tu mateix, no sé... sembla que estiguis a punt de rebentar... però en canvi si tens un amic i pots confiar amb ell o la família, et sents com si et traguessis un pes de sobre...

Noia 4: i t'escolten i tot...no guardar-t'ho tot per tu...

Noia 5: és veritat... perquè si t'ho guardes t'acabes fent mal a tu mateix... (1-no mediadors-inici).

Noies d'un grup d'estudiants mediadores consideren que també són importants pel seu benestar personal les relacions mantingudes amb alguns professors, sobre tot quan estan fora de l'aula.

- *No tenir preocupacions i solucionar els conflictes o mals entesos.* Noies d'un grup d'estudiants no mediadores i d'un grup de mediadores, consideren que no tenir preocupacions i afrontar els conflictes d'una forma oberta ajuda a augmentar el benestar personal.

- *Treure bones notes en els estudis.* Adolescents dels dos grups de no mediadors/es expliquen que un altre factor que ajuda a augmentar el benestar personal en els adolescents és tenir bones notes en els estudis.
- *El respecte per part dels demés.* Un altre factor que ajuda a augmentar el benestar personal que assenyalen alguns nois i noies d'un grup de no mediadors, és el fet que els demés els escoltin, els facin cas, no els jutgin i hi hagi un respecte per les seves opinions.

E: Quines altres coses us fan sentir bé a la vostra edat?

Noia 1: Que t'escoltin i que te facin cas...

Noia 4: Que no estiguis parlant i mirin a un altre lloc...

Noia 1: o que no te mirin malament...

Noi 1: que te respectin la teva opinió... lo que tu dius pues... que te respectin... (1-no mediadors-inici).

Categoria 3.1.3. Factors que disminueixen el benestar personal

Per altra banda, de forma espontània, en algunes entrevistes de l'inici de curs realitzades amb els adolescents, emergeixen diferents factors que disminueixen el seu benestar personal. En primer lloc, noies d'un grup de mediadores expliquen que un dels factors que disminueixen el seu benestar personal, és que hi hagi persones tristes i que no estan massa bé, al seu voltant.

Noia 3: i a vegades a tu et fa sentir malament veure que les altres persones estan tristes...

Noia 2: I després no hi ha un bon ambient a on estàs... (1-mediadores-inici).

Algunes noies d'un grup de no mediadors, comenten dos factors que disminueixen el seu benestar personal: a) tenir males relacions amb els amics; i b) les males notes en els estudis.

Tema 3.2. Altres conceptes afins

Categoria 3.2.1. La felicitat

Respecte al significat del concepte felicitat, és un aspecte que sorgeix de forma espontània en una entrevista de l'inici de curs amb un grup d'estudiants mediadores. Per elles, la felicitat es refereix a un sentiment que té una doble vessant. Per una banda, està relacionat amb un estat interior, i es refereix a estar content, no tenir problemes, tenir una alta autoestima, sentir-se bé amb un mateix i lliure. Per l'altra, té una vessant social que passa per tenir bones relacions socials d'ajuda i suport.

E2: Ha sortit varies vegades feliç, feliç, feliç... què vol dir ser feliç per vosaltres?

Noia 3: Estar content, riure, passar-t'ho bé amb la gent... oblidar-te dels problemes...

Noia 5: Sentir-te lliure...

Noia 6: l'autoestima alta...

Noia 3: *Si te sents bé amb tu mateix... doncs, te sents feliç...*
Noia 2: *Si veus que lo que estàs fent ajuda als altres i t'ajuda a tu mateix, si doncs te sents feliç...*
Noia 1: *Que molta gent te faci suport, diguéssim...*
E: *El suport de la gent que tens al teu voltant, vols dir?*
Noia 1: *Sí... i per això els mal rotllos, bueno els conflictes aquests, no...*
Noia 3: *I la felicitat moltes vegades també te la donen les altres persones... (1-mediadores-inici).*

Categoria 3.2.2. La satisfacció amb la vida

Pel que fa al concepte de satisfacció, s'explora a les entrevistes de l'inici de curs amb els i les adolescents, a partir de la pregunta *què és per vosaltres la satisfacció amb la vida?*

La majoria d'adolescents (dels dos grups de mediadores i els dos grups de no mediadors) manifesten que el benestar personal i la satisfacció no són el mateix, tot i que els consideren conceptes relacionats. Aquesta relació entre les dues nocions és unidireccional, en el sentit que, una persona pot sentir benestar personal i no sentir-se satisfet, però quan s'està satisfet sí que se sent benestar personal. Segons coincideixen en expressar els nois i noies entrevistats, el benestar personal és estar bé amb un mateix i la satisfacció és estar orgullós del que s'ha fet.

E: *Per vosaltres benestar i satisfacció és el mateix?*
Totes: *No...*
Noia : *Satisfet és està orgullós d'alguna cosa que has fet o que estàs ajudant algú i benestar és que tu estàs bé...*
Noia 2: *pots està bé, però no pots està satisfet de res... però pots no haver fet res, però pots estar bé... però quan estàs satisfet d'alguna cosa doncs, estàs bé, això sí... però.. si sembla però no és el mateix...*
Noia: *sí... estan relacionats...*
Noia 3: *Sí... és més o menys el que ha dit ella, satisfet, vale... estàs orgullós de tu mateix o de l'altra gent i tal i estàs bé... és com abans...*
Noia 2: *si estàs bé, pots estar bé, no cal estar satisfet si no has fet res... però normalment si estàs satisfet és perquè has fet algo que t'ha agradat lo que fa que estiguis bé... i per això... si, té una relació, però no és ben bé lo mateix...*
E: *Què és el que us dóna satisfacció?*
Noia 4: *Haver fet una cosa bona pels altres... (2-mediadors-inici).*

D'altres nois i noies dels dos grups de no mediadors relacionen la satisfacció amb l'esforç que fa un mateix, amb donar el màxim d'un mateix i fer tot el que es pugui.

E: *i satisfacció és el mateix per vosaltres?*
Noia 1: *sí... fer això i a sobre fer-ho bé... que t'acabi sortint bé... perquè si fas una cosa que no t'agrada... per exemple, a mi m'agrada fer basquet faig un partit... i encara queestic bé jugant un partit... si perdo no acabaré tan bé...*
Noia 3: *no estàs tan satisfeta...*
Noia 1: *no acabaré tan satisfeta de mi mateixa, com si... hagués guanyat...*
E: *doncs, quina és la diferència?*
Noia 1: *que si fas algo que t'agrada ja t'ho passes bé... però si dones el màxim de tu... perquè et surti millor, estàs més satisfet... (2-no mediadors-inici).*

Temàtica 4. Participació social i benestar personal

En aquesta temàtica s'analitza diferents aspectes de la relació que estableixen els entrevistats entre la participació social i el benestar personal.

Tema 4.1. Relació entre participació social i benestar personal

La relació entre la participació social i el benestar personal s'explora tant en el projecte de mediació, com en d'altres projectes, en general.

Categoria 4.1.1. La participació en el projecte de mediació augmenta el benestar personal

Amb la pregunta *considera que el fet de participar en el projecte de mediació pot proporcionar satisfacció a les alumnes?*, s'explora la relació entre la participació en el projecte de mediació i el benestar personal. Tots els entrevistats coincideixen en comentar que la participació en el projecte de mediació ajuda a augmentar el benestar personal, tot i assenyalant diferents aspectes.

- Un d'aquests aspectes que comparteixen en manifestar més entrevistats (adolescents dels dos grups de mediadores i d'un grup de no mediadors, les dues professores mediadores i la psicopedagoga del centre) és el fet de poder resoldre els conflictes, ajudar als altres i fer coses útils.

Noia 4: si serveixes per algo et sents millor, no sé... al menys dic jo, eh?

E: Per què?

Noia 4: perquè saps fer alguna cosa més, no sé, serveixes per algo... ets més que un dels estudiants que hi ha per aquí... fas algo més... (2-mediadores-inici).

- Adolescents d'un grup de no mediadors, una professora mediadora i la psicopedagoga del centre, coincideixen en expressar que participar en el projecte de mediació augmenta el benestar personal perquè els dona un enriquiment personal per l'oportunitat de conèixer noves experiències i tractar a nova gent.

E: Consideres que el fet de participar al projecte de mediació proporciona benestar tant a les professores com a les alumnes mediadores?

Sí... perquè els hi obre un món diferent de... unes experiències noves i uns coneixements nous de cares a veure una resolució de problemes d'una manera diferent...(...) jo crec que els ha d'enriquir a elles mateixes... com me pot enriquir a mi que jo sóc adulta... els ha d'enriquir com a persones... es deuen sentir satisfetes de poder participar... en aquest enriquiment (...) vull dir que clar, està aquí en aquest lloc... participar en això... jo crec que és fantàstic... jo crec que si que els ha de fer sentir bé... molt bé... de participar-hi en això... (professora mediadora-inici).

- Un aspecte de la participació en el projecte de mediació que augmenta el benestar personal, segons noies dels dos grups de mediadores, és que l'aprenentatge de resolució de conflictes es converteix en un aprenentatge a nivell personal.

- Les adolescents dels dos grups de mediadores, en l'entrevista de l'inici de curs, expliquen que poder expressar les seves opinions i el que elles creuen ajuda a augmentar el seu benestar personal.

E: Als qüestionaris algú va apuntar que era important el grup de mediació perquè es podia exercir el dret a opinar. Considereu que l'exercici dels drets fa sentir millor, fa sentir benestar?

Noia: sí... perquè no hi ha massa llocs que et deixin opinar i et deixin dir el que tu creus que has de dir i com es pot fer... en canvi allà sí... t'escolten i després si veuen que pot anar bé doncs et fan cas... que hi ha molts llocs que perquè veuen que ets més petit doncs no tens tan dret a opinar... això passa molt a les classes... per exemple...

Noia 2: depèn del profes això... també et deixen opinar o no...

Noia: En canvi a mediació es veu tot diferent, tots iguals... encara que tinguem edats diferents com si tots tinguéssim el mateix dret, no sé... (2-mediadors-inici).

Categoria 4.1.2. La participació en projectes en general augmenta el benestar personal

Amb la formulació de la pregunta *considereu que les persones que participen en projectes i activitats del seu entorn senten més benestar? Per què?*, en les diferents entrevistes realitzades a l'inici de curs, s'explora si la participació en projectes i activitats en general augmenta el benestar. En la majoria d'entrevistes realitzades (individuals i grupals) sorgeix la idea que participar en projectes, en general, es relaciona amb el benestar personal.

Tot i que una de les professores mediadores ho comenta d'una forma genèrica, les respostes dels altres entrevistats suggereixen que hi ha diferents aspectes de la participació social en projectes en general que ajuden a augmentar el benestar personal.

Un dels factors que coincideixen en comentar més participants (una professora mediadora, adolescents d'un grup de mediadores i dels dos grups de no mediadors/es), és la implicació i col·laboració per a que un projecte avanci.

E: I participar es relaciona amb el benestar?

Totes: sí...

Noia 2: Home, si veus que participes i que les coses poden funcionar gràcies a la teva participació... tot va endavant gràcies a nosaltres, bueno... que hi hagi gent que fa les coses... si ningú participés res podria avançar, o sigui participant ajudant també que les coses es facin... si per exemple aquest any la gent no hagués fet mediació, no s'hi hagués apuntat ningú... hagués costat molt més arrencar-ho l'any que ve i més, saps?... així si vas col·laborant i vas participant en més coses, es poden proposar més projectes i fer més coses, que en el fons tot va bé, amb tot pots aprendre i fer coses... (2-mediadores-inici).

Un altra factor que relaciona la participació social en projectes i el benestar personal dels adolescents, que assenyalen els nois i noies dels dos grups de no mediadors, és el fet de que participant en projectes t'ho passes bé.

D'altres factors que sorgeixen tan sols en un dels grups d'adolescents fan referència a que la

participació social ajuda a augmentar el benestar personal pel fet de: (a) incrementar la confiança en un mateix (una noia d'un grup de mediadores); i (b) veure els canvis a millor que s'aconsegueixen o s'intenten aconseguir (adolescents d'un grup de no mediadors).

En l'altre grup d'adolescents els nois i noies comenten diferents factors de la participació que fan augmentar el benestar personal. En primer lloc, l'expressió de les seves opinions; en segon lloc, perquè es coneix a gent nova; i en darrer lloc, perquè s'aprèn coses noves i es té informació.

Tema 4.2. Aspectes a tenir en compte en la relació de la participació social i el benestar personal

De forma espontània en algunes entrevistes emergeixen diferents aspectes que, segons els participants, cal tenir en consideració a l'hora d'estudiar la relació entre la participació social i el benestar personal.

Categoria 4.2.1. La participació pot portar malestar

Les respostes dels entrevistats suggereixen que la participació social no sempre incrementa el benestar personal, sinó que en certes situacions pot fer sentir malament. Nois i noies d'un grup d'adolescents no mediadors comenten que quan no es compleixen les expectatives de participació que un tenia pot provocar malestar personal.

Noia 1: però a vegades també t'ho pots passar malament...

Noia 2: sí però... si ho fas perquè tu vols...

Noia 1: et penses una cosa, i després et surt una altra i acabes decepcionat o t'acabes enfadant per alguna cosa...

Noia 2: però normalment si ho tries tu... normalment...

Noia 1: home algun cop pot passar que tu t'esperes alguna cosa i acaba sient una altra cosa... tu t'esperes passar-t'ho molt bé, vestint algú, conèixer gent... i resulta que t'acaben dient fes-me això, fes-me allò...

Noi 1: t'acaben manant...

Noia 1: i no és una experiència gaire confortable... (1-no mediadors-inici).

Tot i que les expectatives no complertes de participació, tal i com acabem de veure, pot portar malestar personal, els nois i noies d'aquest mateix grup consideren que pot ser una bona oportunitat d'aprendre.

La psicopedagoga del centre durant el curs escolar 2007-2008, comenta que la participació també pot portar malestar i cansament perquè s'han de vèncer molts obstacles que es presenten. Per la seva banda, algunes noies d'un grup de no mediadors expliquen que la participació pot fer sentir malament, sobre tot si les persones que es capfiquen molt amb les coses.

Les noies d'aquest mateix grup de no mediadors/es manifesten que participar també pot provocar

malestar quan els adults els **donen l'oportunitat de poder expressar les seves opinions, però no els fan cas, o no realitzen el que ells han proposat**, sense donar explicacions. Aquesta situació els fa sentir desil·lusionats, i sense ganes de participar més en davant.

E: tu dius que no fan gaire cas...

Noia 5: no deuen de fer gaire cas...

E: per què?

Noia 5: Perquè l'any passat crec que es va ficar això... i jo no he vist gaires canvis...

E: es va fer això de posar en una caixa les idees que teníeu?

Noia 5: sí... crec que sí... però molt poc de temps es va fer...

Noia 1: però per exemple, quan acaba el curs... bueno, el trimestre, ens fan fer un paper... on pots ficar idees i...

Noia 5: i ho passen al Consell comarcal, els profes i tot...

E: El Consell Escolar vols dir?

Noia 5: sí...

(riures)

Noia 1: i algunes coses... bueno, algunes coses pot ser l'han millorat una mica... però hi ha coses queden igual i...

E: i com us fa sentir això? Per exemple que us donen l'oportunitat de donar idees i aportar coses, i després no us fan cas?

Noia 4: desil·lusiona una mica...

Noia 3: ens queixem...

Noia 1: i després ja no dius lo que vols...

E: per què?

Noia 1: Perquè igualment...

Noia 4: perquè parlen molt i després no es fa res...

Noia 5: i perquè saps que no es farà... (1-no mediadors-final).

Categoria 4.2.2. La decisió de participar ha de ser voluntària

Un altre aspecte que cal tenir en compte a l'hora d'explorar la relació entre la participació social i el benestar personal és, segons emergeix en diferents entrevistes (la psicopedagoga, adolescents dels dos grups de no mediadors i d'un dels grups de mediadores), que aquesta participació ha de ser una decisió voluntària.

Noia 3: (...) Clar... si no ho vol fer no el podem obligar ni molt menys. Tothom ha de fer el que realment vol, perquè realment és el que fa sentir bé, fer el que volem... (1-mediadores-inici).

Categoria 4.2.3. La participació augmenta el benestar personal només en les persones que volen participar

En les entrevistes de l'inici de curs, noies dels dos grups de mediadores expliquen que la participació social augmenta el benestar personal només a les persones que volen participar.

E: Considereu que les persones que participen en un projecte tenen més benestar?

Noia 4: No sé... també depèn de cada persona..Noia 2: No té perquè, la persona que no participa també pot ser que no li importa, i si no l'importa tampoc te per què estar malament... o sigui que les persones que estan aquí, estan aquí perquè ens agrada...

Noia: ho volem fer...

Noia 2: i volem continuar... però la gent que tampoc li importa, tampoc ha d'estar malament per una cosa que no li interessa... pot estar bé fent les seves cosetes, no?... cadascú està bé de la seva manera... tothom és diferent... pot

ser hi ha persones que si no fan res se senten molt malament, i n'hi ha que tot el contrari...

Noia : que els hi és igual...

Noia: depèn de cada persona

Noia: cadascú és diferent... i veu les coses diferents...

Noia 2: poder hi ha gent que diu a l'hora del pati... o que bé, va baixem, deixem aquests pringats, no?... que fan reunions i jo aquí jugant a futbol, no sé... pitjor per ells també...

Noia: ells sabran...

Noia 2: exacte... (2-mediadores-inici)

PART III. DISCUSSIÓ I CONSIDERACIONS FINALS

CAPITOL 6.

DISCUSSIÓ

En aquesta tesi hem estudiat diferents aspectes de la participació social dels adolescents i el seu impacte en el benestar personal, tenint en compte tant la perspectiva dels propis nois i noies, com d'altres agents socials implicats en els dos contextos participatius explorats. El posicionament epistemològic on ens hem situat és el de considerar els adolescents com actors socials, tot considerant que les seves informacions i punts de vista formen un "cos de coneixement" vàlid i molt enriquidor per a l'estudi científic d'aquesta temàtica.

Per explorar els diferents punts de vista hem realitzat aquest estudi en dues fases. El fet de recollir dades dels adolescents a partir de qüestionaris en una primera fase i d'aprofundir en la comprensió d'aquests resultats, i explorar els dos contextos de participació a partir d'entrevistes grupals i individuals en la segona fase, ens ha generat una rica i interessant quantitat d'informació que ens ajuda a comprendre de quina manera la participació social influeix en el benestar personal dels adolescents.

En aquest capítol passem a discutir els resultats obtinguts, bo i agrupant-los segons els objectius plantejats en el capítol quatre en temes, i que són els que tot seguit presentem. En aquells temes que s'han explorat en les dues fases, primer discutirem els resultats de la fase quantitativa, després els resultats de la fase qualitativa, i finalment, realitzarem l'articulació de les dades d'ambdues fases:

6.1. Les autoavaluacions que els adolescents fan sobre diferents constructes psicosocials relacionats amb el seu benestar personal i argumentacions en relació a la seva definició i els factors que l'influeixen. (Objectius 1 i 7).

6.2. Participació social als centres d'Educació Secundària Obligatòria: motivacions i possibilitats de participació dels adolescents.(Objectius 3, 4, 5 i 8).

6.3. El Consell Escolar: el grau de coneixement per part dels estudiants de l'institut i context de participació social dels estudiants.(Objectius 2 i 9).

6.4. El projecte de mediació entre iguals: anàlisi de l'experiència participativa dels adolescents vinculada amb el seu benestar personal. (Objectiu 10).

6.5. La participació social i el benestar personal en els adolescents: argumentacions sobre la seva relació. (Objectius 6 i 11).

6.1. Les autoavaluacions que els adolescents fan sobre diferents constructes psicosocials relacionats amb el seu benestar personal i argumentacions en relació a la seva definició i els factors que l'influeixen

Per explorar els objectius relacionats amb l'estudi del benestar personal en l'adolescència (objectius 1 i 7 de l'apartat 4.2, pàgina 221), presentem, primerament, la discussió dels resultats quantitius obtinguts en la primera fase de la recerca; a continuació les argumentacions expressades pels adolescents en les entrevistes grupals de la segona fase, la qualitativa; i per acabar, articularem les informacions obtingudes en ambdues fases.

6.1.1. Dades quantitatives sobre el benestar personal dels adolescents

En les tres mesures utilitzades per explorar la **satisfacció amb la vida considerada de forma global** (l'índex de Benestar Personal de Cummins, PWI; *Satisfacció amb la vida considerada globalment*; i l'índex de Benestar Subjectiu de Diener, SWLS), tot i que l'índex en l'escala de Diener és lleugerament més baix, la mitjana en totes elles és força elevada, la qual cosa té a veure, tal com exposa González (2004) amb els plantejaments de Cummins i col·laboradors (Cummins, 1998; 2000; Cummins i Cahill, 2000; Cummins i Nistico, 2002 Cummins *et al.* 2003). Segons aquests darrers autors, el fet que la majoria de persones experimentem nivells de satisfacció vital elevats és perquè funcionem amb biaixos emocionals positius (el biaix de l'optimisme vital) que es troben sota control d'un mecanisme homeostàtic necessari per a la supervivència psicològica i psicosocial dels subjectes.

Es troben diferències estadísticament significatives en les tres escales en funció de l'edat i curs, en el sentit que a més edat, o curs més elevat, menor avaluació de la seva satisfacció amb la vida globalment. Aquests resultats coincideixen amb els trobats per diferents autors (González, 2004; Casas *et al.*, 2007).

En relació a les **satisfaccions amb àmbits de la vida** de Casas *et al.* (2007), les noies manifesten una major satisfacció amb determinats aspectes escolars (companys/es de curs, relacions amb professors/es i el centre on estudien), mentre que els nois ho fan amb les relacions familiars (relació amb el pare i relacions familiars), l'aspecte físic (exercici físic que realitzen i el seu cos), la seguretat amb ells mateixos i el seu temps lliure. Pel que fa a l'edat i al curs, els nois i noies de la mostra, a mesura que es fan més grans o estan a cursos més avançats, mostren menor satisfacció amb tots els àmbits de la vida explorats. Aquests resultats són similars als presentats per González (2004), Casas,

Baltatescu, Bertran, González i Hatos (2009), i els d'un estudi amb 8.995 adolescents de cinc països diferents (Casas, Figuer *et al.*, 2004), i podrien ser explicats, tal com apunta González (2004), pels diferents estadis en l'adolescència, etapa en que l'edat i el context cultural són paràmetres que cal tenir molt en compte a l'hora d'estudiar la satisfacció.

En relació a l'**Escala de llibertat d'elecció i control**, la mitjana és força baixa i se situa en els 6,64 punts. Tot i que no es mostren diferències significatives en les respostes dels nois i les noies, sí que és l'única de les escales explorades que no disminueix amb l'edat, ni amb el curs, sinó que té una relació positiva i estadísticament significativa amb aquests paràmetres. És a dir, tal com es podia esperar, com més grans són els adolescents i estan en cursos més avançats, més llibertat d'elecció i control sobre la seva vida informen tenir.

Tres dimensions apareixen en realitzar una ACP (Anàlisi de Components Principals) de l'**Escala de Suport Social Percebut** de Vaux *et al.* (1986). Dues d'aquestes dimensions, la de suport social percebut de la família i la del suport social percebut dels amics es corresponen amb els ítems de les dues subescales, la de la família i la dels amics, que van ser utilitzades en el qüestionari. Una tercera dimensió, que hem anomenat percepció de manca de suport, està formada per aquells ítems, d'una o altra subescala, que estan redactats en forma negativa. Aquests resultats coincideixen amb els trobats per González (2004).

Les percepcions de suport social en l'adolescència difereixen segons el gènere (Fernández del Valle i Bravo, 2000; Musitu i Cava, 2002). Els resultats que hem trobat en la nostra mostra, coincideixen amb aquest plantejament i amb els resultats trobats per González (2004) i Bru *et al.* (2001), de manera que les noies perceben un suport social dels amics i amigues significativament més elevat que els nois. Per altra banda, els nois mostren més sovint que les noies una percepció de manca de suport social més elevada.

Els adolescents més grans o que fan cursos més avançats, perceben menys suport social de la família que els més joves. Aquest resultat coincideix amb els plantejaments de Helsen *et al.* (2000) en relació a que el suport social percebut de la família pateix un descens en l'adolescència a favor del suport social percebut dels amics. Aquest resultat es troba en consonància també amb els d'altres autors, tals com Fernández del Valle i Bravo (2000), Musitu i Cava (2002), Casas, Figuer *et al.* (2003), Casas, González i Figuer (2003), González (2004) i Harris (2005).

Per últim, en referència als ítems de l'**Escala Multidimensional d'Autoconcepte AF5**, els nois i noies de la mostra difereixen en les seves puntuacions en la dimensió acadèmica que tot mostren les noies un autoconcepte més elevat l'igual que en els resultats obtinguts per Alcaide (2009) qui va realitzar un estudi amb una mostra de 172 estudiants de primer de batxillerat. En l'autoconcepte social i, a diferència dels resultats obtinguts per altres autors com Amezcua i Pichardo (2000), qui no van trobar diferències significatives, les noies també obtenen una puntuació més elevada que els nois. Contràriament, en la dimensió física, són els nois els que obtenen puntuacions més elevades, coincidint amb el que assenyalen autors com Ruíz de Azúa, Rodríguez i Goñi (2005) i Pastor, Balaguer i García-Merita (2003). Pel que fa a l'edat, hem trobat que a mesura que els adolescents es fan més grans disminueix l'autoconcepte acadèmic (García i Musitu, 1999) i familiar. Per cursos, s'observa la mateixa tendència, i a més trobem que també disminueix l'autoconcepte físic.

6.1.2. Dades qualitatives sobre el benestar personal dels adolescents: definició i factors que l'influeixen

Les respostes dels nois i noies entrevistats sobre el **què significa per a ells el benestar personal** en les entrevistes grupals de la segona fase de la recerca, mostren força variabilitat del què és i representa per a ells aquest concepte. Tot i que en un dels quatre grups realitzats sorgeix la definició de benestar personal com a satisfacció amb la vida globalment, *estar bé*, les altres argumentacions sobre aquest tema es relacionen, bàsicament, amb la satisfacció amb diferents àmbits de la seva vida: (a) *no tenir preocupacions* a nivell familiar; (b) *no tenir problemes ni mals de caps* a nivell escolar: manifesten que el benestar personal, és *poder anar a l'institut tranquil, sense por a que els agredeixin, ni que hi hagin mals entesos amb els companys*; (c) *formar part d'un grup i ser important pels demés*, és a dir, sentir-se valorat i acceptat pels altres; (d) *estar bé amb un mateix*; i (e) *fer coses que agraden*, i *sentir-se còmode amb el que es fa*.

Pels adolescents de la nostra mostra, el benestar personal no és el mateix que la felicitat. Les respostes dels nois i noies suggereixen, tal com exposa Diener (2006), diversos significats del concepte felicitat. Per a ells és un sentiment amb una doble vessant: a) en primer lloc, es refereixen a que és un estat interior. El relacionen amb *estar content, no tenir problemes, tenir una alta autoestima, sentir-se bé amb un mateix i lliure*. Faria referència, en paraules de Diener (2006), a un estat d'ànim en general positiu; i b) en segon lloc, té una vessant social centrada en tenir unes bones relacions socials d'ajuda i suport.

Per la majoria de nois i noies amb qui es van realitzar les entrevistes grupals, la satisfacció amb la vida

tampoc és el mateix que el benestar personal, tot i que els consideren conceptes relacionats. La satisfacció té a veure, segons ells, amb *estar orgullós del que s'ha fet, amb l'esforç que es realitza per aconseguir alguna cosa, i donar el màxim d'un mateix*. Per altra banda, el benestar personal es refereix a *estar bé amb un mateix*. La relació entre els dos conceptes, segons el que expliquen els adolescents, és unidireccional, de manera que una persona quan està satisfeta sí que sent benestar personal, però no a la inversa. És a dir, pot sentir benestar personal i no estar satisfet. Aquest resultat coincideix amb els obtinguts per Casas *et al.* (2011).

Els **factors que ajuden a augmentar el benestar personal**, com veiem a la taula 27, es troben vinculats amb diferents àmbits de la seva vida: (a) en l'àmbit familiar, *tenir una bona relació amb la família i el suport que reben d'ells*; (b) en l'àmbit social, tenir una bona relació amb els amics i el *suport que reben d'ells*, i la pertinença a un grup social més gran (respecte per part dels demés, que els escoltin activament quan parlen, *que no mirin a un altre lloc*, que no els jutgin, *que no te mirin malament*, i que respectin les seves opinions); (c) en l'àmbit acadèmic, *ajudar als demés a l'institut*, per a que hi hagi una bona relació entre els companys i generar un bon clima escolar, treure bones notes, no tenir preocupacions i afrontar els conflictes i mals entesos entre els companys d'una forma oberta. Coincidint amb els resultats de Gaitán (2000), les relacions amb els professors de l'institut, sobretot, a fora de l'aula, *quan no fan de profe*, és un altre aspecte que ajuda a augmentar el seu benestar personal; i (d) en l'àmbit del temps lliure, *realitzar les activitats que els agrada i fer les coses que volen* (llegir, esquiar, anar de festa).

Els **factors que disminueixen el benestar personal**, que també es mostren en la taula 27 estan relacionats amb la manca d'alguns d'aquests factors afavoridors que acabem d'esmentar. Els tres que assenyalen els adolescents se situen en l'àmbit social (*veure persones tristes al seu voltant i les males relacions amb els amics*) i en l'àmbit acadèmic (*les males notes en els estudis*).

El fet que els nois i noies comentin molts més factors que ajuden a augmentar el seu benestar personal, que els que el fan disminuir, coincideix amb d'altres recerques qualitatives realitzades sobre aquesta temàtica (Malo, *et al.*, 2009; Casas *et al.*, 2011), on els nois i noies, amb les seves explicacions, aporten més factors facilitadors que obstaculitzadors en relació al seu benestar personal. En la fase qualitativa de la recerca portada a terme per Casas *et al.* (2011) s'ha explorat el benestar personal en adolescents (12-16 anys), joves (de 16 a 18 anys i universitaris) i adults (progenitors i professors). Els entrevistats de tots els col·lectius comenten més factors facilitadors del benestar personal, que no factors que el disminueixen. Aquestes dades contrasten amb el fet que al llarg de la història les ciències humanes i

socials, han centrat els seus estudis en aquelles situacions que funcionen malament (problemes socials) més que en aquelles que funcionen bé, però poden anar a millor (vegeu capítol 1).

Taula 27: Factors que ajuden a augmentar i disminuir el benestar personal des de la perspectiva dels adolescents

Àmbit específic de la vida	Factors que ajuden a augmentar el benestar personal als adolescents	Factors que disminueixen el benestar personal als adolescents
Àmbit familiar	Relacions interpersonals positives amb la família, i el suport que reben d'ells.	
Àmbit social	Relacions interpersonals positives amb els amics i el suport que reben d'ells.	Les males relacions amb els amics.
	Pertinença a un grup social més gran. Respecte per part dels demés: que escoltin activament quan parlen (<i>que no mirin a un altre lloc</i>), que no jutgin (<i>que no te mirin malament</i>) i que respectin les seves opinions.	Veure persones tristes al seu voltant.
Àmbit escolar (acadèmic)	No tenir preocupacions i afrontar els conflictes i mals entesos entre els companys d'una forma oberta.	
	Les relacions que mantenen amb alguns professors de l'institut, sobretot, a fora de l'aula.	
	Ajudar als demés a l'institut, que hi hagi una bona relació entre els companys i generar un bon clima escolar.	
	Treure bones notes.	Les males notes en els estudis.
Àmbit del temps lliure	Realitzar les activitats que els agrada (llegir, esquiar, anar de festa).	

Per altra banda, fent una comparació dels resultats obtinguts en relació a la definició del benestar personal i els factors que l'ajuden a augmentar, amb els d'altres estudis realitzats sobre la mateixa temàtica, com Malo, *et al.* (2009), Gabhainn i Sixsmith (2005), Gaitán (2000) i Casas *et al.* (2011), trobem que hi ha uns factors nuclears que s'observen en tots ells, com la importància de les seves relacions familiars i amb els amics, i d'altres factors perifèrics que varien en les diferents recerques. En la recerca que hem presentat i, a diferència dels altres estudis qualitius revisats sobre aquesta temàtica, els nois i noies de la nostra mostra han donat respostes tot relacionant el benestar personal

amb l'ajuda als demés, el bon clima escolar i el respecte dels demés cap a ells mateixos i a les seves opinions. Una possible explicació d'aquest fet és el caràcter contextual de l'entrevista que assenyalen diferents autors (Garfinkel 1967; Cicourel, 1968; Guber, 2001), en el sentit que les respostes dels entrevistats són inseparables dels entorns d'interacció en les que es produeixen (Díaz, 2000), i estan predeterminades per la definició de la situació i de la formulació de les preguntes (Guber, 2001).

En aquest sentit, en la recerca que hem presentat, l'estudi del benestar personal dels adolescents ha estat emmarcat en la seva vinculació amb la participació social en l'àmbit escolar. Així doncs, una possible explicació de les respostes que han donat, a diferència de les altres recerques, ve donat per la contextualització del tema d'investigació.

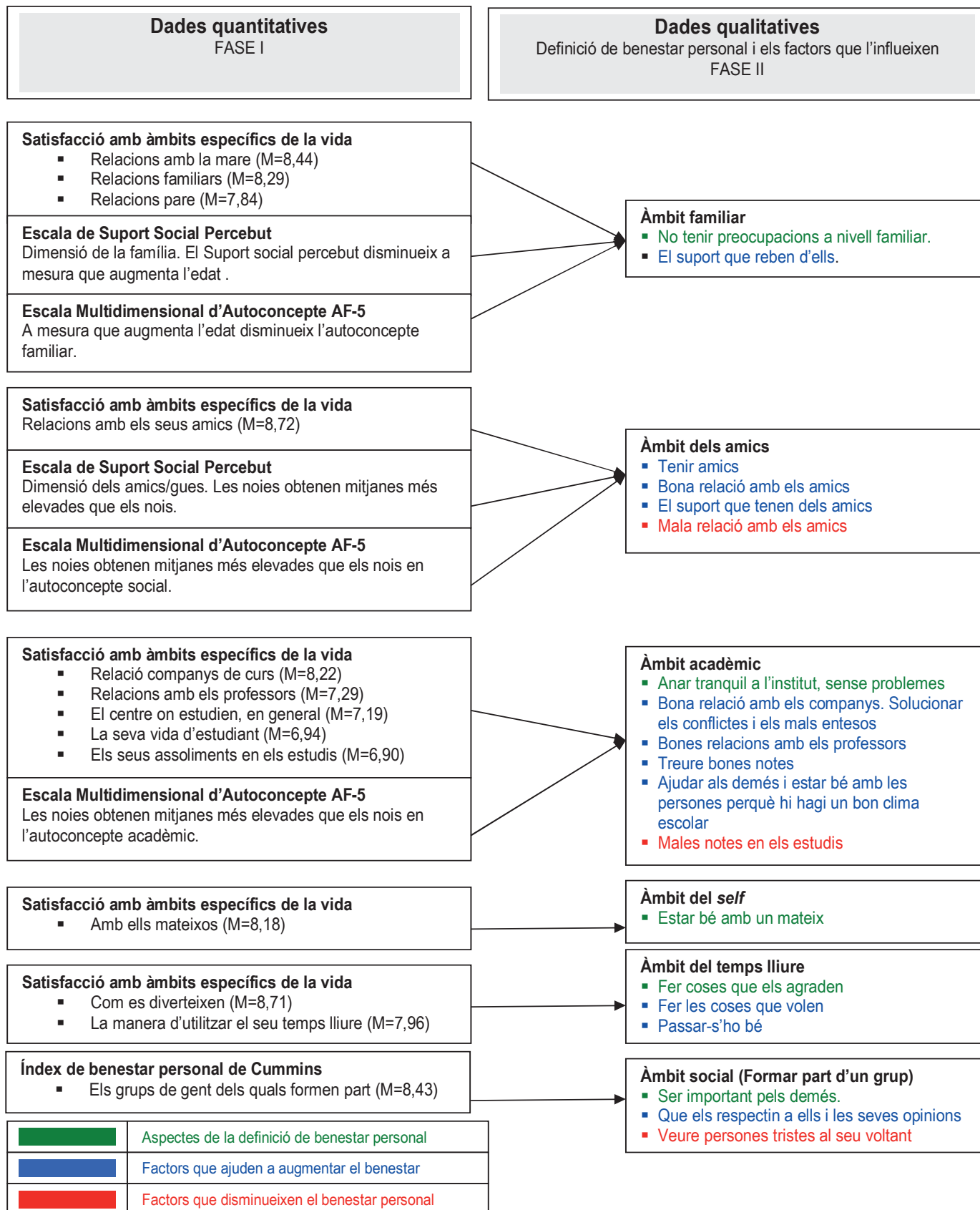
6.1.3. Articulació entre les dades quantitatives i qualitatives sobre el benestar personal

A la llum dels resultats obtinguts en ambdues fases de l'estudi, trobem interessants coincidències que ens ajuden a aprofundir en l'estudi del benestar personal en l'adolescència (vegeu quadre 10, pàgina següent). A continuació, presentem els sis àmbits de la vida que els adolescents participants en aquest estudi esmenten que tenen a veure amb la definició d'aquest concepte i els factors que l'influeixen: àmbit familiar, àmbit dels amics, àmbit acadèmic, àmbit del self, àmbit del temps lliure i formar part d'un grup (àmbit social).

(a) L'àmbit familiar. En les diferents escales utilitzades en la primera fase queda reflectit que les relacions familiars que mantenen els nois i noies són importants. En el llistat complementari de satisfaccions amb àmbits de la vida de Casas *et al.* (2007) la satisfacció amb *les relacions familiars* i *amb la mare* són dos dels ítems que tenen una mitjana més elevada. En el cas de la *satisfacció amb les relacions amb el pare*, la mitjana és una mica inferior. Pel que fa a l'Escala de Suport Social Percebut i l'Escala Multidimensional d'Autoconcepte, la puntuació d'ambdues disminueix a mesura que els adolescents tenen més edat.

Aquests resultats que podrien semblar contradictoris amb els arguments aportats pels participants de tots els grups realitzats sobre la importància de les relacions positives amb la família i el seu suport, es podrien explicar pel fet que a l'adolescència augmenta el pes del suport social dels amics i relativitza el de la família (Helsen *et al.*, 2000; Fernández del Valle i Bravo, 2000; Musitu i Cava, 2002; Casas, Figuer *et al.*, 2003). Això no vol dir, però, que la família no continuï essent un suport important en aquesta etapa.

Quadre 12: Articulació de resultats quantitativs i qualitativs sobre el benestar personal



(b) Àmbit dels amics. En el llistat de satisfaccions amb àmbits específics de la vida, la *satisfacció amb les relacions amb els amics*, és l'ítem que obté la mitjana més elevada.

A partir dels resultats obtinguts en l'Escala de Suport Social Percebut i l'Escala Multidimensional d'Autoconcepte, es pot veure que són les noies les que presenten una major puntuació, en comparació als nois, en aquest àmbit. En les entrevistes grupals els nois i noies que hi han participat, també comenten, encara que d'una forma general, la importància de les seves relacions amb els amics i amigues i el suport social que reben d'ells. Tant és així, que quan tenen problemes amb ells, els disminueix el seu benestar personal.

(c) Àmbit escolar. Els resultats obtinguts en relació a la majoria d'aspectes de l'àmbit acadèmic explorats a partir del llistat complementari de satisfaccions amb àmbits de la vida mostren discrepàncies amb les argumentacions presentades pels adolescents en la segona fase de l'estudi. Mentre que les satisfaccions explorades en el llistat que fan referència a aquest àmbit (*amb la relació amb professors; amb el centre on estudies, en general, amb la teva vida d'estudiant i amb els teus assoliments en els estudis*) obtenen unes mitjanes força baixes, sobretot els nois (en l'AF5 les noies obtenen mitjanes més elevades que els nois), les argumentacions dels adolescents recollides en la segona fase suggereixen que aquests aspectes tenen un pes important en el seu benestar personal. Un altre argument a favor de la importància d'aquesta dimensió en els adolescents està en el fet que l'obtenció de males notes és un factor que fa disminuir el seu benestar personal.

No passa el mateix amb *la satisfacció amb la relació amb els companys de curs*. Les dades recollides en una i altra fase coincideixen en reflectir la importància d'aquest aspecte en el benestar dels adolescents. Una possible explicació d'aquesta coincidència és que els nois i noies se centren més en el què és la *relació* amb els companys, que no en l'aspecte acadèmic d'aquest ítem.

(d) Àmbit del *self*. Es troba una correspondència clara en relació a aquest àmbit. Pels nois i noies de la nostra mostra la *satisfacció amb ells mateixos* és bastant elevada ($M=8,18$). Aquest aspecte, segons els adolescents que han participat en les entrevistes grupals, conforma una de les definicions del benestar personal (*estar bé amb un mateix*).

(e) Àmbit del temps lliure. Els adolescents que han participat en la primera fase de la recerca es mostren força satisfets amb *com es diverteixen i la manera d'utilitzar el seu temps lliure*. Els entrevistats en la segona fase manifesten que fer el que els agrada, com llegir, esquiar i anar de festa, i el que

volen, reverteix positivament en el seu benestar personal.

(f) Àmbit social (Formar part d'un grup). D'entre els ítems que conformen l'índex de Cummins, *la satisfacció amb els grups de gent dels quals formen part*, és l'únic que no disminueix significativament amb l'edat. Per altra banda, les noies es mostren significativament més satisfetes que els nois, en aquest aspecte. Els participants en la segona fase de l'estudi matisen que els elements de formar part d'un grup més importants per a ells són: el respecte per part dels demés, que escoltin quan parlin, que no jutgin i que respectin les seves opinions. Aspectes, tot ells, que tenen a veure amb la participació social. En contrast, assenyalen que un dels factors que disminueix el seu benestar personal, és veure gent del seu voltant que no està bé.

6.2. Participació social als centres d'Educació Secundària Obligatòria: Motivacions i possibilitats de participació dels adolescents

En aquest apartat, seguirem la mateixa estructura que en l'anterior per tal de discutir els resultats sobre la participació social dels adolescents en els centres d'ESO en relació a la motivació o predisposició dels adolescents cap a la participació social. Els aspectes que s'exploren tenen a veure amb: les oportunitats de participar a l'aula i, en general, en el context del centre educatiu (objectiu 3), les valoracions dels nois i noies sobre quines persones adultes són les referents en la seva participació social a l'institut (objectiu 4), les valoracions dels nois i noies en relació a les formes de participació que prefereixen: la individual o amb el grup d'iguals (objectiu 5), i les possibilitats de participació social al centre educatiu segons la perspectiva dels adolescents (objectiu 8). Presentarem, en primer lloc, la discussió dels resultats quantitatius obtinguts en la primera fase de la recerca, a continuació les opinions i perspectives dels entrevistats que van participar en la segona fase, la qualitativa, i per acabar, articularem les informacions obtingudes en ambdues fases.

6.2.1. Dades quantitatives sobre la participació social a l'institut

Els aspectes que s'han explorat en la primera fase de la recerca relacionats amb la participació social als centres de secundària són la motivació o predisposició dels nois i noies per a la participació social, els adults referents per la seva participació i la preferència per la participació social individual o amb el grup d'iguals.

En tots els ítems sobre la **motivació o predisposició per a la participació social** (apartat 4.3.1.2 del

capítol 4, pàgina 225), les respostes afirmatives tenen un percentatge superior a les negatives. Aquests resultats mostren que, coincidint amb els resultats obtinguts per Cussiánovich i Márquez (2002) i Artagaveytia i Bonetti (2006), els adolescents presenten una bona predisposició i motivació per participar.

No obstant això, si tenim en compte que el primer i segon ítem estan plantejats en termes de *donar la seva opinió* i *fer propostes*, respectivament, i els altres tres ítems es plantegen en termes de *poder decidir*, veiem una dada interessant: són en els dos primers ítems on es donen els percentatges més elevats (68,8% i 71,6%, respectivament). Aquesta troballa ens porta a reflexionar sobre quines implicacions i conseqüències té la presa de decisions pels adolescents de la franja d'edat estudiada en aquesta tesi, i que exposarem més endavant en el capítol 7.

Per gènere, es troben diferències significatives en els ítems primer, segon, tercer i cinquè. Els nois responen amb més freqüència que “no” en tots ells, mentre que les noies responen de forma afirmativa en el primer, el segon i el cinquè ítem, i amb “no ho sé” en el tercer. Una possible explicació d'aquesta major predisposició a participar que presenten les noies és que, tal com assenyalen Sastre i col·laboradors (Sastre i Moreno, 2000; Sastre, Moreno i Pavón, 1998; 2003), els judicis femenins se centren en l'orientació de *cura i responsabilitat*, a diferència dels nois que se centren en l'orientació de *justícia*.

Pel que fa als **adults referents per a la participació social dels adolescents**, dels quatre presentats (el director, l'AMPA, el cap d'estudis i el professor), el referent que obté un major percentatge de respostes afirmatives és *els professors/es* i són les noies les que de forma estadísticament significativa contesten que els farien arribar les seves propostes a diferència de la majoria de nois que contesten que no. Aquesta dada es podria explicar, coincidint amb Yáñez *et al.* (2005), pel fet que els adolescents, i més concretament les noies, necessiten un referent proper per poder participar en els temes que els afecten a l'institut. Aquests resultats també coincideixen amb els de Cokley *et al.* (2004) ja que la majoria d'estudiants de la seva mostra consideraven important la relació amb els seus docents.

En relació al tercer dels aspectes explorats, **la preferència per la participació social individual o amb el grup d'iguals**, els resultats mostren que els adolescents i, sobretot, les noies, prefereixen la participació social amb el grup d'iguals que no pas de forma individual. De les dues opcions de participació social grupal, als adolescents els agrada més presentar una proposta conjunta amb alguns companys, més que posar-se d'acord amb tota la classe en una mateixa proposta.

En tots els grups d'edat i els cursos hi ha un major percentatge d'adolescents que contesten que no *enviarien els suggeriments ells mateixos* que els que sí que ho farien. No obstant això, en el grup de 12 anys i els de 16, la diferència entre les respostes és menor.

6.2.2. Dades qualitatives sobre la participació social a l'institut

El **significat de participació social** més compartit pels entrevistats, adults i adolescents, té a veure amb col·laborar, ajudar i treballar en grup. D'altres definicions que aporten els dos col·lectius fan referència a: a) donar opinions, aportar idees, debatre i escoltar les opinions dels demés; b) ganes d'implicar-se en un tema; c) ganes d'estar informat sobre el que passa a l'institut; i d) realitzar activitats.

Quan es pregunta als adolescents si saben que **la participació social és un dret**, la majoria responen que ho desconeixen. No obstant això, alguns d'ells comenten que en tenen coneixement, tot vinculant-lo amb la *lliure expressió i la col·laboració en projectes*. Aquests resultats coincideixen amb el que exposa Liebel (2009) en relació a que els infants i adolescents coneixen molt poc els seus drets, donat que, pràcticament, cap país que ha ratificat la Convenció dels Drets dels Infants, els ha donat a conèixer de manera activa i adequada. A més, aquest autor afegeix que no s'han elaborat programes integrals i efectius d'educació en l'esfera de Drets Humans amb infants i adolescents tot i que el Comitè dels Drets dels Infants (2009) ha establert directrius i recomanacions per desenvolupar programes, campanyes d'informació i producció de material per a la seva divulgació.

Alguns dels adolescents entrevistats comenten que per a ells és important participar en el centre educatiu, tot i assenyalant dues raons: en primer lloc, perquè se senten útils i, en segon lloc, perquè aporten idees per millorar l'institut. Alguns d'ells tenen experiència en participació social: els adolescents que participen en els contextos explorats: els representants dels estudiants en el Consell Escolar (vegeu apartat 6.3.) i les adolescents involucrades en el projecte de mediació (vegeu apartat 6.4.), i d'altres estudiants que en tenen experiència en diferents contextos de l'institut (com a delegada de la seva classe i dinamitzadora esportiva) i a fora del centre educatiu (com a monitora en un projecte de lleure amb infants).

En relació als **contextos de participació a l'institut**, tot i que hi ha alguns entrevistats que se situen en els extrems oposats del continuum de la participació social (una professora explica de forma inespecífica que la participació social dels adolescents es dona a qualsevol espai i context, i diferents

adolescents comenten que no hi ha gairebé espais de participació social a l'institut), la majoria dels entrevistats, en les entrevistes grupals i individuals, exposen diferents àmbits, contextos i activitats concretes en els que es dona participació social dels adolescents a l'institut estudiat. En termes de Piédrola i Coscolla (2007) se situarien a nivell d'institut i a nivell d'aula:

- A nivell d'institut, a banda d'esmentar el Consell Escolar i les reunions de delegats, les activitats que coincideixen en comentar més adolescents són les extraescolars. En primer lloc, expliquen que els mateixos estudiants s'han encarregat d'organitzar diferents activitats a l'institut (grup d'skate i lliguetes de futbol al pati) i, en segon lloc, el teatre on poden modificar el guió a partir de les seves idees i propostes.
- A nivell d'aula, s'assenyalen diferents espais concrets de participació dels estudiants: a) les *hores setmanals de tutories*: Malgrat alguns adolescents comenten que en aquesta hora de classe els estudiants poden parlar dels temes que els afecten, fer propostes d'activitats que els agradaria fer i les opinions sobre el que creuen que s'han de millorar a l'institut, d'altres manifesten que no hi ha massa temps per poder parlar sobre aquests temes perquè hi ha moltes activitats programades; b) els *quatre tipus diferents de delegats* de cada classe: els delegats medioambientals, delegats de festes, delegats de classe i els delegats de deures. La seva tasca bàsicament és fer de portaveus al professor de les opinions dels estudiants sobre les tasques concretes que desenvolupen; c) les *assemblees d'avaluació* trimestrals: els delegats i sotsdelegats de cada classe recullen el que pensa la classe de l'equip docent i ho transmeten a la reunió amb els professors. En aquesta reunió els professors també exposen el que opinen del grup, i els dos representants ho transmeten als seus companys/es; d) les *assemblees de classe*: on es tracten temes que els afecten com a grup. Una de les professores entrevistades comenta que les realitza amb el grup classe del que ella és tutora, però que no sap si aquesta pràctica és habitual amb els altres professors de l'institut.

Els nois i noies comenten que a vegades tenen ganes de participar, però han de superar certs obstacles a nivell personal per poder-ho fer. Aquestes són: la vergonya i la por del què pensin els demés i que la gent no confiï en ells. Aquest últim aspecte els fa sentir malament. Per altra banda, les raons del perquè els adolescents no participen més a l'institut, que han comentat els participants en l'estudi, tenen a veure amb la desmotivació dels adolescents cap al sistema educatiu, que prefereixen fer d'altres coses que els agrada més, com anar amb els amics, la manca de motivació (*desinterès i mandra*) i la influència del grup d'iguals. Aquest últim aspecte coincideix amb els plantejaments de Harris (2005) en

relació a la idea que la socialització dels adolescents es produeix amb el grup d'iguals. Molts valors i normes que van ser apresos al llarg de la infància amb les seves famílies passen a ser substituïts per d'altres de nous, que d'una manera o altra, determinen si són acceptats o no per un determinat grup.

Els nois i noies que han participat en l'estudi, associen **la relació entre els adults i adolescents**, amb les que estableixen amb els professors, tot diferenciant-ne quatre tipus: a) relacions jeràrquiques, els professors se situen en un posició superior i els tracten amb *inferioritat, no els escolten, no els fan cas i genera un sentiment de por*; b) relacions igualitàries, que es caracteritzen per *la confiança, el suport davant dels problemes i la comprensió*; c) relacions d'amics, on els professors mantenen una relació massa propera amb els estudiants i això fa que *els perdin el respecte*; i d) relacions paternalistes, que els tracten *com a nens petits*.

Tot i que un dels adults entrevistats comenta que no és necessari potenciar la participació social dels estudiants a l'institut perquè *ja diuen força la seva*, la majoria d'entrevistats consideren que caldria potenciar-la, tot i aportant diferents propostes. La proposta dels adults és potenciar la figura dels delegats. Per la seva banda, els adolescents comenten: a) fer més publicitat de les activitats extraescolars per a què els estudiants s'apunten. En aquesta proposta la participació s'entén com a realització d'activitats; b) posar una bústia de suggeriments per recollir les idees per millorar l'institut; c) que hi hagués una persona dinamitzadora que fos la referent d'activitats participatives i d) els mateixos adolescents organitzin activitats a l'institut. Concretament, proposen un taller de cuina, tot potenciant les relacions intergeneracionals i un grup de jardineria. Aquestes propostes se situen en el que Piédrola i Coscolla (2007) anomenen la participació social en *el context de l'entorn*, ja que integren les activitats de dins l'institut amb l'exterior. Per altra banda, tal com assenyalen Casas, González *et al.* (2008), moltes de les activitats quotidianes que realitzen els nois i noies, com és el cas de les que anomenen els entrevistats, poden ser rellegides en clau de participació social.

Per últim, un altre aspecte que assenyalen per a què els nois i noies participin més a l'institut és el canvi d'actitud dels nois i noies, dels adults i/o de tots dos col·lectius. Els canvis que han de fer els estudiants, segons els entrevistats, estan relacionats amb que tinguin una mentalitat oberta cap a la participació i vulguin participar, perquè els adults no els poden obligar. Els canvis en l'actitud dels adults tenen a veure amb donar informació i motivar als adolescents perquè participin i demanar-los les activitats que són del seu interès per garantir una major participació. Els canvis en l'actitud dels dos col·lectius fan referència a: a) que els adults facin més cas als adolescents i que els estudiants no tinguin tanta vergonya; b) que ambdós col·lectius aportin propostes per participar; i c) que els adolescents s'impliquin

i els adults els ajudin a implicar-se.

6.2.3. Articulació entre les dades quantitatives i qualitatives de participació social

S'observen congruències interessants entre algunes de les dades trobades en la primera fase de la recerca, i les opinions i perspectives dels entrevistats recollides en la segona fase (vegeu quadre 12, pàgina següent).

Pel que fa a **la motivació dels adolescents en relació a la participació social** a l'institut, tot els ítems obtenen un percentatge superior en les respostes positives, de manera que els nois i noies semblen manifestar una bona predisposició a la participació social. Aquesta motivació per la participació a l'institut també queda reflectida en les entrevistes, quan els adolescents manifesten que *per a ells és important participar* en el centre educatiu, assenyalant dues raons: en primer lloc, perquè se senten útils i, en segon lloc, perquè aporten idees per millorar l'institut.

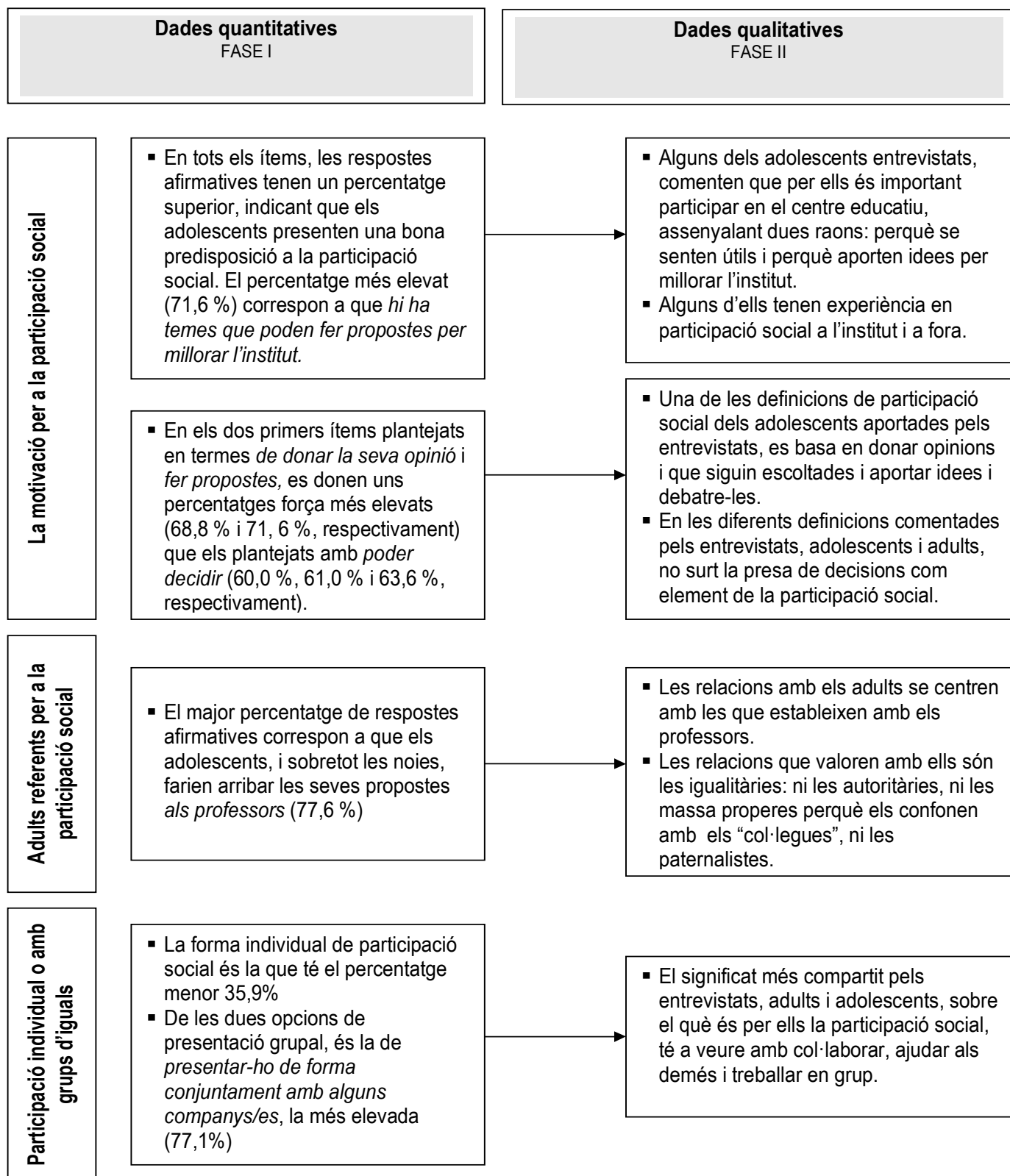
Alguns dels adolescents entrevistats tenen experiència en participació social a l'institut (representant d'estudiants al Consell Escolar, implicació en el projecte de mediació entre iguals, delegada de classe i dinamitzadora esportiva) i a fora (monitora de lleure).

Un altre aspecte en relació a la motivació dels adolescents per la participació social en la que es troben concordances en les dades recollides en les dues fases és que, en la primera fase, els nois i noies obtenen un percentatge més elevat en aquells ítems que fan referència a fer propostes i donar la seva opinió, i és menor en aquells que es plantegen com a presa de decisions.

En la segona fase, quan es pregunta per la definició de participació social, la majoria de nois i noies, i també adults, comenten que aquest concepte es refereix en primer lloc, a donar les seves opinions i que siguin escoltades i, en segon lloc, a aportar idees i debatre-les. En cap de les entrevistes surt la presa de decisions com element a definitori de la participació social. Aquest aspecte el desenvoluparem de forma més detallada en el pròxim capítol.

Respecte dels **adults referents per a la participació social dels adolescents** a l'institut, les dades quantitatives mostren que, amb un percentatge força elevat, prefereixen els professors/es (77,6%). En les entrevistes els nois i noies, quan parlen de les relacions amb els adults, es refereixen bàsicament amb les mantingudes amb els professors, que són, en definitiva, els més propers a ells.

Quadre 13: Articulació de resultats quantitatius i qualitatius sobre la participació social



Comenten que les relacions més positives que mantenen amb ells són les que es basen en el respecte i el suport, més que les autoritàries, o les massa properes perquè els confonen amb els “col·legues”, o les paternalistes. En aquesta línia, el Comitè dels Drets de l’Infant (2009) observa amb preocupació l’autoritarisme i la falta de respecte que caracteritzen la realitat de moltes aules. En aquest mateix document s’assenyala que aquests ambients no contribueixen a l’expressió de les opinions per part dels adolescents ni a permetre que aquestes opinions siguin tingudes en compte.

Per últim, els nois i noies prefereixen la participació social en grup. En la primera fase, les opcions de participació social grupals són les que obtenen un percentatge més elevat, enfront de la participació social individual. Una possible explicació d’aquest fet la donen els mateixos adolescents en les entrevistes: *la participació social té a veure amb col·laborar, ajudar als demés i treballar en grup*. El significat més compartit pels entrevistats, adults i adolescents, implica doncs una vinculació entre la participació social i la pertinença a un grup. Aquests resultats coincideixen amb els plantejaments de diferents autors com Piédrola (2007) i Pons *et al.* (1996), en relació a que la participació i la implicació dels estudiants en el centre es troben estretament relacionades amb el sentiment de pertinença, ja sigui a nivell d’aula, com de centre.

6.3. El Consell Escolar: el grau de coneixement per part dels estudiants de l’institut i context de participació social dels estudiants

El Consell Escolar és el màxim òrgan de govern d’un centre educatiu en el que, a partir de la normativa legal vigent (vegeu apartat 2.3.3.1. del capítol 2, pàgina 137), s’intenta garantir la participació dels estudiants en el procés de desenvolupament de les polítiques educatives i de funcionament del seu propi centre, conjuntament amb d’altres membres representants dels diferents sectors de la comunitat educativa.

De forma més específica, en el Reglament Orgànic dels Instituts d’Educació Secundària (ROIES) (<http://web.educastur.princast.es/ies/elisaylu/administracion/documentos/roies.htm>) es troben regulats diferents aspectes del Consell Escolar, com el règim del seu funcionament, les competències, el caràcter i composició i l’elecció i renovació dels membres. No obstant això, és cada centre el que determina el on i el com es porta a terme la participació social dels seus membres. En el Reglament de Règim Intern (RRI), aprovat pel Consell Escolar de cada centre docent, s’han de concretar els mecanismes, els recursos bàsics, l’organització pràctica i les fórmules de dinamització que facilitin la participació dels estudiants en òptimes condicions.

Des d'aquest marc, és el nostre interès explorar el grau de coneixement per part dels estudiants del funcionament del Consell Escolar, i els seus representants en aquest òrgan (objectiu 2) i l'experiència de participació dels adolescents en el *Consell Escolar*, des de la seva pròpia perspectiva i la dels adults, tot vinculant-lo amb el seu benestar personal (objectiu 9). En aquest apartat la informació extreta en ambdues fases es tractarà de forma conjunta.

6.3.1. Descripció del Consell Escolar: composició i funcionament

El Consell Escolar estudiat està constituït per representants dels progenitors (tres), representants dels estudiants (dos), representants del professorat (dos), representants de l'Ajuntament (un), representants del PAS (un) i representants de direcció (el director, el secretari i el cap d'estudis).

Els membres del Consell Escolar entrevistats mostren **discrepàncies o diferències en el grau d'informació, en relació a certs aspectes de la constitució i el funcionament d'aquest òrgan:** (a) respecte als membres que conformen el Consell Escolar, alguns d'ells no saben quants representants dels estudiants hi ha en l'actualitat; i (b) pel que fa als objectius del Consell Escolar, mentre que la majoria dels representants comenten que no té objectius prefixats per treballar al llarg del curs acadèmic sinó que es debaten el temes o prioritats que van sortint, d'altres entrevistats (progenitors) manifesten que té objectius específics.

La majoria d'entrevistats, llevat d'un, informen que la periodicitat de les **reunions del Consell Escolar** és trimestral. Coincideixen en comentar, també, que l'ordre del dia d'aquestes reunions, l'elabora el secretari. Tot i això, representants d'alguns col·lectius, com el professorat, poden incorporar temes del seu interès en l'ordre del dia, si prèviament han parlat amb el secretari, mentre que d'altres representants, com els dels estudiants, han d'esperar a l'espai reservat al final de reunió del Consell, el torn obert de paraula, per exposar les seves aportacions.

Tots els entrevistats coincideixen en comentar que la informació sobre els temes que es tractaran en la reunió del Consell, els arriba amb suficient antelació. Aquest aspecte coincideix amb el que assenyalen diferents autors (Peguero, 1997; Sánchez i Pesquero, 2000), en relació a que una de les actuacions que cal tenir en compte per potenciar una participació real en els Consells Escolars és assegurar que l'ordre del dia i la informació necessària per tractar els diferents temes arribi amb temps suficient a tots els membres del Consell Escolar. A diferència dels resultats presentats per Fernández (2005), tots els

membres del Consell entrevistats valoren molt positivament aquest aspecte i, sobretot, la novetat de rebre aquesta informació via correu electrònic, tot manifestant que és *una forma àgil i molt vàlida de comunicar-se*, tant pels temes de les reunions del Consell, com per *coordinar-se i mantenir el contacte entre ells, fora de les reunions*.

Els temes tractats en les reunions, segons informen els entrevistats es refereixen a *la contractació de personal, problemes d'infraestructura del centre, temes de disciplina (es parlen dels expedients disciplinaris, però des que hi ha el projecte de mediació, només es tracten els casos més difícils), temes pressupostaris, aprovació d'excursions i sortides i finançament d'activitats extraescolars*. Lluny de les troballes d'alguns autors (Fernández, 2005) en relació a que els temes tractats en el Consell Escolar resulten avorrits per als representants dels estudiants, i que no tenen massa res a dir sobre ells, els mateixos representants dels estudiants del nostre estudi manifesten que són del seu interès.

A banda de realitzar les reunions, els membres del Consell Escolar formen equips específics de treball. Els entrevistats es refereixen a tres: (a) *la junta econòmica* composta per un representant dels estudiants, un representant dels professors i el secretari, que preparen els pressupostos per presentar a les reunions del Consell; (b) *les comissions d'estudi de temes determinats*, que recopilen informació sobre els temes que el Consell Escolar considera que són d'interès, i que no es disposa de la suficient informació per fer una valoració justa; i (c) *els comitès*, que són grups de treball encarregats de fer el seguiment dels projectes que es realitzen a l'institut. D'acord amb alguns autors (Concejo Educativo, 2001) buscar formes de treball amb temàtiques concretes, agrupant l'ampli ventall de competències que té el Consell Escolar, pot facilitar la participació eficaç dels seus membres.

La satisfacció general dels representants en relació al funcionament del Consell Escolar és positiva, tot i que la majoria d'ells presenten propostes per millorar-lo:

- a) incrementar la participació en el Consell Escolar de tots els representants en el sentit de fomentar el debat de tots els membres en les reunions.
- b) incrementar la implicació de tots els membres del Consell, referint-se específicament al representant de l'Ajuntament, per tal d'actuar i solucionar els problemes de forma més ràpida i efectiva. En aquest sentit, el Concejo Educativo (2001) recomana que el Consell Escolar necessita tenir més capacitat d'actuació i, per tant, disposar de competències reals davant de les Administracions, perquè sigui un veritable espai de participació.

- c) augmentar la periodicitat de les reunions, per poder fer un seguiment més proper dels temes a tractar.

El grau de coneixement dels estudiants de l'institut sobre el funcionament del Consell Escolar i els seus representants, ha estat explorat a la primera i a la segona fase de la recerca. A la llum de les dades quantitatives recollides es pot veure que pocs estudiants informen que tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar (18,7%) i dels seus representants al Consell Escolar (45,3%). Aquests resultats es corroboren quan la majoria dels entrevistats, en la fase qualitativa, expliquen que els estudiants, encara que a principi de curs s'explica el seu funcionament i voten els seus representants, no tenen prou informació d'aquests temes, entre d'altres raons perquè tampoc no els interessa massa.

Derivat de la percepció que tenen els entrevistats sobre el grau d'informació que disposen els estudiants en relació a aquests dos aspectes del Consell Escolar, la majoria consideren que caldria donar-los més informació. Tots els membres entrevistats, llevat d'una de les representants dels professors, aporten propostes per augmentar el grau d'informació dels estudiants, i que tenen a veure amb: a) realitzar una reunió del Consell en horari escolar i oberta a l'assistència dels estudiants de l'institut; i b) que els professors insistissin i donessin més informació a principi de curs sobre com funciona el Consell Escolar, qui són els seus representants i les seves tasques.

6.3.2. Tasca dels representants dels estudiants al Consell Escolar

La tasca dels representants dels estudiants al Consell Escolar, segons comenten ells mateixos, és la de *transmetre als membres del Consell les opinions, suggeriments i queixes considerats importants dels estudiants en relació a la vida de l'institut*, i no només, tal com manifesten alguns representants dels progenitors en relació a la seva pròpia tasca, la d'assistir a les reunions i escoltar.

Els membres entrevistats, llevat d'un que no té informació, assenyalen diferents espais que tenen els representants dels estudiants per recollir les opinions dels seus companys/es per transmetre-les al Consell Escolar, i per retornar-los la informació derivada de les seves reunions: a) *les tutories setmanals* que té cada grup classe, tot i que comenten que aquestes hores són insuficients perquè sempre tenen d'altres coses a fer; b) *les sessions d'avaluació individual*; i c) *les assemblees o junta de delegats*, que està formada pels delegats/des i sots-delegats/des de tot l'institut. Aquesta estructura intermitja, segons el document sobre el Consell Escolar Municipal de Barcelona (2004), facilita el tractament i el debat conjunt dels temes d'interès general de l'alumnat del centre, la difusió de la informació i la comunicació

interna.

Els temes que aporten els representants dels estudiants al Consell Escolar no tan sols són peticions dels seus companys/es de l'institut recollides en la junta de delegats, sinó que també es plantegen, segons els membres entrevistats, per iniciativa personal. Aquests temes aportats pels representants dels estudiants són valorats per la majoria dels entrevistats com a molt positius, perquè són *aspectes de l'institut que els preocupen* i són *manifestats des de la seva perspectiva, que és diferent a la dels adults*. Aquest aspecte coincideix amb el que comenten diferents autors (Rodríguez, 2006; O'Malley, 2004) en relació a que la lectura dels elements de l'entorn dels adolescents és diferent a la que realitzen i expressen els adults.

A continuació, i en forma de resum, presentem el quadre (quadre 12) en el que trobem les funcions bàsiques que els representants dels estudiants haurien d'assumir, segons el document sobre el Consell Escolar Municipal de Barcelona (2004), tot vinculant-lo amb les tasques realitzades pels representants dels estudiants del Consell Escolar objecte d'aquest estudi.

Quadre 14: Funcions bàsiques que els representants dels estudiants del Consell Escolar haurien d'assumir relacionades amb les que assumeixen els representants dels estudiants del Consell Escolar estudiat

Funcions assignades als representants dels estudiants al Consell Escolar (Consell Escolar Municipal de Barcelona, 2004)	Funcions dels representants dels estudiants en el Consell Escolar estudiat
1. La representació dels alumnes del centre	✓
2. Informar-se sobre els temes que es tracten al Consell, per poder fer les aportacions que siguin d'interès de l'alumnat	✓
3. Ser coneixedors de les diverses realitats amb les que es troben els estudiants en el centre	✓
4. Assistir a les reunions del Consell	✓
5. Aconseguir un bon nivell de comprensió i de comunicació amb tots els membres del Consell	✓
6. Presentar propostes, per pròpia iniciativa o a petició dels estudiants del centre	✓
7. Informar-los dels temes que es tracten i dels acords del Consell, exposant-los els motius o factors que han influït en la presa de les decisions	✓
8. Fer d'interlocutors de l'alumnat, amb la direcció, els professors, els pares i mares, i el personal d'administració i serveis	✓

A partir de l'anàlisi de les entrevistes realitzades hem identificat que aquestes vuit funcions proposades en el document sobre el Consell Escolar Municipal de Barcelona (2004), són relatades pels representants entrevistats.

Alguns membres del Consell consideren que els representants dels estudiants haurien d'augmentar les

seves aportacions a les reunions del Consell. Amb aquest objectiu proposen potenciar més la figura dels delegats de classe, per tal que puguin recollir més suggeriments dels estudiants de l'institut i portar-les prèviament a la junta de delegats. Aquest aspecte coincideix amb els plantejaments de diferents autors (Velázquez, 1997; Frías, 2006; Consell Escolar Municipal, 2004), en relació a que les estructures intermitges de participació dels estudiants, com les juntes de delegats, poden ajudar a l'adquisició i transmissió d'informació, l'elaboració i presentació de propostes al Consell Escolar des de l'àmbit del grup de classe o de curs i la realització de debats sobre temes d'interès a tractar en el Consell Escolar. A més, pot constituir, també, una via de desenvolupament de la cultura de la participació en el centre educatiu.

6.3.3. Participació dels representants dels estudiants en el Consell Escolar.

De forma general, la majoria de membres entrevistats manifesten que el Consell Escolar és un context de participació social perquè poden expressar, s'escolten i es tenen en consideració totes les opinions dels representants. No obstant això, dos dels representants consideren que el Consell Escolar és més un *òrgan de decisió final* que no de participació pròpiament dit, perquè hi ha poc debat entre els representants. Expliquen que *els temes que es tracten estan molt tractats prèviament i els membres ja estan d'acord amb el que es presenta* i, per tant, la presa de decisions, segons ells, és més formal que real. Aquest aspecte coincideix amb els resultats presentats per Fernández (2005) qui comenta que els temes a debatre en el Consell Escolar venen prèviament molt preparats, la qual cosa fa que a les reunions només s'hagin de ratificar els diversos temes presentats.

Les característiques personals que s'han de tenir per participar en el Consell Escolar, que majoritàriament han assenyalat els membres entrevistats, tenen a veure amb *la motivació per implicar-se en un tema i informar-se dels aspectes que afecten a l'institut, la responsabilitat i pensar amb les necessitats dels demés, més que mirar els propis interessos*. Un dels representants dels estudiants destaca, també, que es necessita tenir *respecte cap a les altres persones, bona expressió verbal i un caràcter extravertit*. És a dir, a més de determinades característiques prosocials són necessàries, també, certes habilitats comunicatives.

Els dos representants dels estudiants coincideixen en comentar que el factor que facilita la seva tasca en el Consell Escolar i de forma general la seva participació, és la relació que mantenen amb els membres adults d'aquest òrgan. Cadascun d'ells comenta diferents aspectes d'aquesta relació: en primer lloc, la relació d'ajut i suport que ells els ofereixen i, en segon lloc, el respecte a les opinions dels

diferents representants.

Per altra band i en relació a les dificultats amb que es troben, els dos representants dels estudiants presenten diferents punts de vista. Mentre que el representant que porta més anys no troba cap dificultat, l'altra representant n'assenyala tres. En primer lloc, comenta que *la forma que tenen d'expressar-se com adolescents* és un element dificultador. En aquest sentit, coincideix amb el que comenta Fernández (2005) en relació a que la forma d'expressar-se que tenen els nois i noies pot ser molt diferent a la dels adults i aquest fet pot dificultar l'acceptació de les intervencions dels adolescents en el Consell Escolar per part dels adults. En segon lloc, assenyala els pocs espais que hi ha per intercanviar la informació entre els estudiants i ells, com a representants, i a la inversa; i en darrer lloc, la manca de comunicació que hi ha entre els estudiants. Aquest darrer aspecte coincideix també amb el que assenyala Frías (2006) en relació a que un elevat nombre d'adolescents es troben fora de les dinàmiques participatives del centre i això pot dificultar la participació en el Consell Escolar del sector dels estudiants.

El grau de participació dels representants dels estudiants és valorat per tots els membres del Consell Escolar entrevistats com a molt positiu i consideren que la seva actitud també és molt activa. No obstant això, una de les representants dels professors explica que la participació dels representants dels estudiants pot quedar una mica minvada pel fet que el nombre de representants dels estudiants és molt inferior al dels adults. És a dir, el fet que es trobin dos adolescents en un entorn adult pot fer que se sentin una mica cohibits. Aquesta aportació coincideix amb Frías (2006) quan exposa que la descompensació en la representació dels sectors presents en el Consells Escolars pot fer que determini la poca participació dels estudiants. Aquest autor posa de relleu la necessitat d'equilibrar la presència dels diferents estaments en el Consell Escolar.

Segons comenten alguns membres del Consell Escolar, tot i que les aportacions dels representants dels estudiants han de passar un filtre per veure si els assumptes que plantegen són importants o no, es dedica temps a debatre-les. Els representants dels estudiants consideren que les seves aportacions són tingudes en compte per la resta de membres que conformen el Consell Escolar, i que en més d'una ocasió se'ls ha demanat la seva opinió fora de les reunions del Consell Escolar, en relació a diferents aspectes importants de l'institut.

La raó per participar en el Consell Escolar en la que coincideixen els dos representants dels estudiants és que els agrada participar en les activitats del seu voltant i concretament les de l'institut, i així poder

ajudar i donar la seva opinió en relació a aspectes del centre. La valoració d'aquesta experiència de participació en el Consell Escolar per part dels dos representants dels estudiants és molt positiva. Tots dos assenyalen com a elements gratificants el fet de poder aportar les seves idees per millorar l'institut, i que comptin amb i confiïn en ells. Això els fa sentir *útils i importants*, i reverteix positivament en el seu benestar personal. D'altres elements que assenyalen són, per una banda, que els aporta informació del que succeeix en el centre educatiu, i per l'altra, que és una oportunitat per a l'aprenentatge del funcionament del sistema democràtic. Aquest últim aspecte coincideix amb el que apunten diferents autors en relació a que l'exercici de la participació social dels adolescents és un exercici de comportament democràtic (Velázquez, 1997; Naval, 2003; Liwski, 2006) i constitueix un vehicle mitjançant el qual aprenen el sentit i significat que tenen les coses en la comunitat (Novella, 2005).

Molts autors de la literatura consultada (Velázquez, 1997; Murillo, 2000 Fernández, 2005) posen de manifest les disfuncions, insuficiències i carències que presenta la participació dels adolescents en els Consells Escolars. No obstant això, en el Consell Escolar estudiat, tot i que hi ha aspectes que segons els mateixos entrevistats s'han de millorar, la participació social percebuda pels representants dels estudiants, és molt positiva. A diferència, doncs, dels estudis revisats, la percepció dels representants dels estudiants sobre la seva participació en el Consell Escolar no es limita a una presència formal en les reunions, sinó que argumenten que hi tenen una participació "real": *tenen possibilitats de participar i d'influir en la presa de decisions*. Coincidint amb Frías (2006), quan els membres que conformen el Consell Escolar perceben realment que la seva presència és necessària pel seu bon funcionament i que les seves opinions són escoltades i tingudes en compte, tant per generar debat, o per ser portades a la pràctica, la participació social dins del Consell Escolar es potencia.

6.3.4. Síntesi de la discussió dels resultats del context del Consell Escolar

En informar d'alguns aspectes referents al funcionament i organització del Consell, els diferents membres del Consell Escolar mostren discrepàncies: en el nombre de representants dels estudiants en el Consell Escolar, sobre els objectius del Consell i la periodicitat de les reunions. No obstant això, coincideixen en comentar, a diferència dels resultats d'altres recerques (Fernández, 2005), que la informació sobre les reunions del Consell els arriba amb la suficient antelació. A més, valoren molt positivament la utilització del correu electrònic com a via de comunicació tant per passar la informació dels temes que es tractaran a la reunió, com per mantenir el contacte fora de les reunions del Consell.

De forma general, els membres entrevistats consideren que el funcionament del Consell Escolar és

positiu, tot i que la majoria d'ells aporten propostes de millora, que tenen a veure, bàsicament amb promoure més la participació dels membres, en el sentit de fer més debat de les qüestions que es plantegen a les reunions i augmentar la periodicitat de les reunions del Consell.

A diferència dels resultats obtinguts per Fernández (2005), els representants dels estudiants valoren de forma positiva els temes tractats en les reunions del Consell. Segons comenten són temes importants i del seu interès.

Coincideixen en considerar que els estudiants de l'institut no tenen massa informació sobre el funcionament del Consell Escolar i els seus representants (cosa que també s'evidencia en les dades quantitatives). Aquesta situació es dona, tot i que a l'inici de curs se'ls passa informació d'aquests temes, per la manca d'interès que mostren en general d'entrada. Alguns dels entrevistats proposen idees per a què els estudiants tinguin més informació sobre aquests aspectes: en primer lloc, que els professors en facilitin més informació i, en segon lloc, que es realitzi una reunió del Consell Escolar, en horari lectiu, per a què els nois i noies de l'institut hi puguin assistir.

La tasca principal dels representants dels estudiants és transmetre als membres del Consell les opinions, suggeriments i queixes considerats importants pels estudiants del centre educatiu i devolucionar les decisions del Consell als estudiants de l'institut. Els espais per poder recollir les opinions dels seus companys i realitzar la transferència d'informació acordada en el Consell són les tutories setmanals, tot i que són insuficients, les sessions d'avaluació individual i les assemblees o junta de delegats. Tot i que els temes que aporten els representants dels estudiants al Consell són les opinions i suggeriments recollides en aquests espais, també fan aportacions per iniciativa pròpia, d'aspectes de l'institut que ells mateixos han observat i detectat. Tot i això, alguns dels membres del Consell expliquen que els representants dels estudiants haurien de fer més aportacions i proposen potenciar la figura dels delegats de classe.

Els dos representants dels estudiants consideren que el Consell Escolar és un òrgan de participació social "real": se senten escoltats, respectats i que es tenen en compte les seves opinions, com qualsevol altre membre del Consell. Tots dos coincideixen en explicar que un dels factors que facilita la seva tasca com a representants és la relació que mantenen amb els adults que estan en el Consell Escolar. L'ajuda, el suport i respecte mutu, són aspectes clau d'aquesta relació.

Tot i que un dels representants dels estudiants explica que es troba amb algunes dificultats en la

realització de la seva tasca (el llenguatge que utilitzen com adolescents, que hi ha pocs espais d'intercanvi d'informació i la manca de comunicació entre ells i els estudiants de l'institut), tots dos valoren la seva experiència participativa en el Consell Escolar com a molt positiva. Assenyalen diferents aspectes: (a) el fet d'aportar les seves idees per millorar l'institut, que comptin amb ells i que hi confiïn, els fa sentir útils i importants i reverteix positivament en el seu benestar personal; (b) estan informats sobre els temes importants que succeeixen a l'institut; i (c) és una oportunitat d'aprendre els processos democràtics.

6.4. El projecte de mediació entre iguals: anàlisi de l'experiència participativa dels adolescents vinculada amb el seu benestar personal

Assumir responsabilitats socials actuant com a mediadors en conflictes entre iguals, tal com es va assenyalar en el Seminari europeu realitzat per ChildONEurope, *Towards a culture of child participation* (Parmentier, 2008), és una de les possibilitats de participació dels adolescents en l'àmbit escolar. Tot i això, la majoria de projectes de mediació entre iguals no són percebuts com un context de participació social per als adolescents, sinó com una via de resolució de conflictes.

A l'institut on es porta a terme el projecte de mediació entre iguals estudiat, fa temps que tenen com a filosofia de centre la mediació com a resolució de conflictes i és a partir del curs 2007-2008 que s'adhereix al Programa *La Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari* del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (vegeu apartat 2.3.4.2.2. del capítol 2, pàgina 151).

És en aquest marc que analitzem les percepcions, avaluacions i valoracions sobre l'experiència de participació dels adolescents en *el projecte de mediació entre iguals*, (obtingudes en la segona fase de la recerca) des de la seva pròpia perspectiva i la dels adults, tot vinculant-lo amb el seu benestar personal (objectiu 10).

6.4.1. Reconstrucció històrica de la implantació del Projecte de Mediació entre Iguals

El desenvolupament del Projecte de Mediació entre Iguals, des de la perspectiva de la participació social dels adolescents, ha sofert canvis rellevants al llarg de la seva implementació al centre estudiat, que sembla clar que han incidit en el seu benestar personal. Es diferencien bàsicament tres moments importants de canvi, que els presentarem seguint l'estructura d'implementació establerta en el programa

de Convivència de la Generalitat.

▪ **1r. moment: curs 2007-2008.**

La responsable del projecte de mediació entre iguals fins el curs 2007-2008 va portar a terme en aquest període de temps les dues primeres fases del projecte: la de sensibilització i la de formació. La primera d'elles, *la fase de sensibilització*, tracta de conscienciar i informar als membres de la comunitat educativa. Es va realitzar un gran desplegament informatiu a nivell d'institut: es van posar molts cartells (vegeu annex 17) en els passadissos de l'institut i es va passar per totes les classes d'ESO a explicar en què consistia el projecte de mediació.

Pel que fa a *la formació en mediació per adolescents*, malgrat és la segona fase del projecte, aquesta etapa es pot considerar l'inici del projecte de mediació entre iguals pròpiament dit, doncs és el primer moment on els estudiants poden tenir un paper més actiu. Tot i que el curs de formació en mediació estava obert a tots els cursos de l'ESO, *sorprenentment*, tal com comenta la psicopedagoga, només es van apuntar majoritàriament estudiants que cursaven primer d'ESO en aquell moment perquè segons la majoria d'entrevistats *estaran més temps a l'institut*.

El grup estava integrat per 14 estudiants, 2 nois i 12 noies (11 de primer d'ESO i 3 de segon). Tot i que les motivacions que tenen els estudiants per apuntar-se al curs de formació i, en general, per involucrar-se en el projecte de mediació són diverses, la principal raó assenyalada és per ajudar als companys a resoldre els conflictes i perquè és una bona eina per aprendre a resoldre els conflictes a nivell personal. Així doncs, coincideixen amb Andrés i Barrios (2006), en considerar que és una experiència que els pot proporcionar un desenvolupament d'habilitats tant personals com prosocials en la resolució de conflictes. En contrast, els motius de la no participació d'altres estudiants tenen a veure amb la poca motivació i no voler invertir-hi temps del seu temps lliure (raó majoritària comentada entre les estudiants mediadores) i per *manca d'interès i no voler responsabilitats* (raó majoritària assenyalada pels estudiants no mediadors/es).

En el curs de formació es van abordar dos tipus de temàtiques. En la primera i coincidint amb diferents autors (Fernández i Funes, 2001; Navarro *et al.* 2003; Angosto i Julve, 2005; Ortuño, 2006), es van impartir els continguts relacionats amb la mediació que tenen el seu eix central en la dotació d'habilitats prosocials (Andrés i Barrios, 2006). La segona temàtica que es va tractar durant el curs de formació va ser, segons les noies mediadores, com es formarien les parelles de mediadores, tot i que no van

establir-les. Van decidir, entre tots els implicats en el projecte, que les mediacions es realitzarien en parelles d'estudiants mediadores soles, sense la presència d'un professor/a mediador/a. Hi ha coincidència en valorar el curs de formació de forma positiva. Expliquen que el curs va ser molt interessant, útil i satisfactori, tant pels continguts que es van treballar, com per la dinàmica que es va generar. En el curs de formació no només es van impartir els continguts sobre mediació en un format de classe magistral, sinó que les sessions formatives van esdevenir espais de trobada i intercanvi.

▪ **2n. moment: inici curs 2008-2009.**

Aquest segon moment s'inicia amb dos canvis importants a nivell d'institut: el canvi d'ubicació del centre docent i el canvi de la psicopedagoga del centre i, per tant, de responsable del projecte de mediació. Aquests dos elements afecten al desplegament de les fases següents del projecte de mediació entre iguals.

En aquest curs es defineix qui serà membre de l'equip de mediació entre iguals. Aquest equip està constituït per, a més de la responsable del projecte i de dues professores mediadores, les dotze noies que van realitzar el curs de formació. Els dos nois no van continuar en l'equip de mediació. El fet que persisteixin en el grup només les noies és explicat de forma diferent pels dos col·lectius entrevistats. Els adults implicats en el projecte apelen al *caràcter més comunicatiu, assistencial, pacífic, responsable i social de les noies* respecte dels nois. Aquests arguments coincideixen amb els plantejaments teòrics sobre el raonament moral de Sastre i col·laboradors (Sastre i Moreno, 2000; Sastre, Moreno i Pavón, 1998; 2003) segons els quals els judicis femenins se centren en l'orientació de *cura i responsabilitat*, més que en l'orientació de *justícia*, utilitzada més pels nois varons. Pel que fa a les estudiants mediadores, assenyalen dues raons: en primer lloc, perquè *la participació en activitats és percebuda pels adolescents com a propi del gènere femení* i, en segon lloc, perquè *les noies a diferència dels nois, no jutgen el que fan els demés*.

Els participants en l'estudi consideren que per ser mediador/a es necessiten tenir diferents característiques específiques que permetin poder realitzar de forma adequada la seva tasca: ser persones *empàtiques, responsables* i han de saber relacionar-se amb els demés (*ser respectuoses amb els demés, inspirar confiança i no posar-se en conflictes*). Per tant, es refereixen, coincidint amb el que assenyalen diferents autors (Fernández i Funes, 2001; Navarro *et al.*, 2003) a les característiques i habilitats prosocials relacionades amb el comportament d'ajuda als altres.

La nova psicopedagoga del centre va convocar a una **reunió a principi del curs 2008-2009** al grup d'estudiants mediadores. Aquesta reunió inicial tenia com objectiu establir els criteris d'actuació i la planificació del servei de mediació. Els aspectes rellevants de la reunió en relació a la participació de les adolescents, segons elles mateixes comenten, són els següents:

- a) Es va debatre i decidir entre tots els membres del grup aspectes del funcionament de les mediacions, qui les farà i com es faran. S'estableixen com es formaran les parelles de mediadores i es decideix, a diferència del curs anterior, que a les mediacions assistiran dues estudiants mediadores acompanyades d'una professora mediadora.
- b) Van donar la seva opinió i aportar propostes, que després s'haurien d'analitzar per si es podien portar a la pràctica.

Tot i que la majoria d'estudiants mediadores manifesten que no cal que en les reunions que es van fent al llarg del curs assisteixin d'altres participants, dues d'elles expliquen que seria interessant que a les reunions de l'equip assistissin d'altres estudiants que tinguin experiència en mediació i professionals d'altres instituts que estiguin interessats en el projecte de mediació entre iguals. Per tant, seguint les propostes de Save the Children (2002) i Casas, González *et al.* (2008), consideren que es podrien realitzar intercanvis de coneixements i experiències, promovent **xarxes de treball**.

Pel que fa al **rol dels membres de l'equip**, no està massa ben definit. Tot i que la majoria de les estudiants mediadores coincideix en explicar que tenen un paper important en el procés i que han de participar en totes les fases de la mediació, una d'elles explica que el seu paper es redueix a ser practicants en el procés de mediació per tal d'anar adquirint experiència. Per totes elles no és massa important fer les mediacions soles o acompanyades per una professora mediadora, sinó que el que realment els importa és fer-ne i poder ajudar als seus companys/es a resoldre els conflictes. Tenen l'expectativa que seran elles les qui realitzaran les mediacions i que l'adult que els acompanyi els donarà suport i els ajudarà si es troben davant d'alguna situació en la que necessiten ajuda. El rol dels adults és doncs, segons les dues psicopedagogues, el de coordinar el projecte, i segons les noies mediadores és el de portar la iniciativa del projecte, perquè l'han engegat ells, i organitzar les reunions de l'equip de mediació.

En contrast, i després de l'experiència en la **pràctica de la mediació**, a la que només unes poques estudiants mediadores van poder-ne accedir, la seva intervenció en la mediació va consistir en *fer un resum del que havia succeït i mirar com les professores mediadores realitzaven la mediació*, sense tenir

l'oportunitat d'intervenir. Tot i això, algunes d'elles, per iniciativa pròpia, van prendre la paraula i van fer breus comentaris i aportacions en el context de la mediació. D'altres estudiants mediadores expliquen que no s'ha comptat amb elles per realitzar el seguiment d'algunes mediacions que s'havien portat a terme amb anterioritat.

Per altra banda, pel que fa a la fase d'**avaluació**, tot i que en el programa de Convivència es descriu com la cinquena fase d'implementació del programa, aquesta està prevista per desenvolupar-se de forma transversal al llarg de tot el seu desenvolupament. L'avaluació és considerada per molts autors, tals com Nirenberg *et al.* (2000), un element clau en els programes adreçats als infants i adolescents. S'aplica cada vegada més i de forma sistemàtica, en el disseny de la programació, tot obtenint resultats molt positius i enriquidors que animen a seguir incloent-la en els plantejaments de la programació (Gaitán i Martínez Muñoz, 2006). No obstant això, com hem apuntat en altres ocasions (Navarro, 2009), l'avaluació és percebuda pels professionals com un cost afegit i no com una manera d'incrementar la qualitat del projecte. En aquest sentit, en el projecte de mediació entre iguals que estem analitzant no s'ha establert, encara, el mecanisme d'avaluació del programa, sinó que és un aspecte que *s'estructurarà el curs vinent* (curs acadèmic 2009-2010).

▪ **3r. moment: final de curs 2008-2009.**

En aquest tercer moment, que comença aproximadament després del treball de camp realitzat a principi de curs, es dona un canvi dràstic en el plantejament del projecte de mediació entre iguals. Es passa d'utilitzar les mediacions formals a la utilització exclusiva de les **mediacions informals**, que també estan contemplades en el programa de Convivència de la Generalitat. Aquest canvi, tot i que segons explica una de les professores mediadores es deu a raons de *prevenció de conflictes*, comporta una eliminació de la figura de l'estudiant mediador. Les mediacions informals, segons expliquen les mateixes professores mediadores, són molt diferents de les altres, i tenen bàsicament les característiques següents:

- a) Les mediacions les realitzen els adults implicats en el projecte de mediació. Intervenien les professores mediadores però també, segons la gravetat de la situació, la psicopedagoga i l'equip directiu.
- b) Els estudiants no han de presentar cap sol·licitud per fer la mediació, ni han d'escollir els mediadors. En aquest cas, i a diferència de les mediacions formals, són els adults (professors) els qui decideixen fer la mediació.

- c) La gestió de les mediacions és molt ràpida. Quan es detecta un conflicte o problema entre estudiants, la intervenció per part de la professora mediadora és gairebé immediata.

Aquest canvi de modalitat en la realització de les mediacions no s'informa als estudiants, ni a les noies mediadores, ni als adolescents que estudien a l'institut. De fet, una de les professores mediadores explica que *no cal informar d'aquests canvis als estudiants*. Aquesta manca d'informació ha portat a una important incertesa i malestar entre els estudiants.

Tot i que la psicopedagoga del centre explica que s'ha mantingut un contacte de forma espontània amb les estudiants mediadores, al llarg del curs **no hi ha hagut espais de trobada** entre els membres de l'equip de mediació. Les reunions les han realitzat els adults implicats en el projecte, que també formen part del *departament de diversitat* del centre. La manca de reunions, al llarg del curs, entre iguals ha generat diferents conseqüències:

(a) hi ha un important desconeixement dels integrants de l'equip de mediació, per part dels mateixos membres. Les estudiants no coneixen ni les professores mediadores, ni a totes les seves companyes que formen part del grup. Per altra banda, les professores mediadores tampoc coneixen a totes les estudiants mediadores.

(b) no han pogut comentar les seves opinions, ni aportar propostes de canvi, ni tan sols parlar amb els adults implicats en el projecte. No poden expressar el seu descontent en relació a com funciona el projecte.

(c) no tenen informació de com està el projecte. Les estudiants mediadores no saben si s'han reduït els conflictes a l'institut, i per això no fan mediacions, o les fan els adults i no les avisen per realitzar-les.

6.4.2. El Projecte de mediació entre iguals des de la perspectiva dels participants en l'estudi

La raó majoritària manifestada pels adolescents d'aquest estudi del perquè s'han incorporat al projecte de mediació té a veure, coincidint amb Cowie i Wallace (2000), amb com emergeix la consciència que els iguals faciliten la resolució de conflictes, perquè hi confien més i se senten més còmodes i més compresos amb companys de la seva edat que no pas amb els adults. Segons aquests autors aquest és un aspecte clau de l'efectivitat d'aquest tipus de programes.

La **valoració del projecte de mediació entre iguals per part dels entrevistats**, varia segons el moment del desenvolupament del projecte i de la participació de les estudiants mediadores en el projecte.

De forma general, la incorporació dels estudiants en el projecte de mediació per part de totes les estudiants mediadores és valorada com a positiva. Tot coincidint amb la majoria d'estudiants no mediadors, assenyalen com a aspectes rellevants, les avantatges de la mediació entre iguals (Cowie i Wallace, 2000) i l'aprenentatge en la gestió dels seus propis conflictes (més autonomia) sense necessitar la intervenció dels adults. Aquest últim aspecte coincideix amb el que diuen diferents autors (Angosto i Julve, 2005; Fernández i Funes, 2001; Ortuño, 2006; Navarro *et al.* 2003) sobre que el fet de ser mediadors facilita el desenvolupament del seu propi raonament moral (aprenentatge personal de la resolució de conflictes) i ajuda a solucionar els conflictes.

En contrast, d'altres estudiants no mediadors fan una valoració negativa en relació a què els iguals siguin mediadors. Les seves argumentacions es refereixen a la *poca maduresa i inexperiència dels adolescents per ajudar a gestionar els conflictes* i a que no sabran seguir la normativa que regeix la mediació, tot referint-se a l'objectivitat en el procés de mediació i a la confidencialitat de la informació. Aquest fet condiona la utilització o no del servei de mediació, per part dels estudiants de l'institut. Aquest posicionament es basa majoritàriament en les representacions socials sobre l'adolescència dels "encara-no", majoritàriament compartides entre els adults (Casas, 2006b).

Tots els membres entrevistats implicats en el projecte de mediació entre iguals, consideren que el primer moment del desenvolupament del projecte es pot considerar un context de participació social en si mateix. Des d'aquest punt de vista, de participació social, es donen tres elements interessants:

- (a) es dóna l'oportunitat als adolescents de decidir si volen implicar-se o no en el projecte, que correspon al quart esglaió de l'escala proposada per Hart al 1992 (*designat però informat*).
- (b) els adults involucrats en el projecte estan disposats a recollir l'opinió dels adolescents per tenir-la en compte en el desenvolupament de l'acció, fet que correspon al cinquè esglaió de l'escala de Hart (*Consultats i informats*). Les opinions i idees que aportaven eren tingudes en compte perquè es considera que formen part d'un mateix equip i perquè poden donar lloc a d'altres projectes futurs. També expliquen que tot i que les seves aportacions són tingudes en compte es prioritza la viabilitat i consens de les idees de tots els membres de l'equip.

(c) la presa de decisions conjunta entre adolescents i adults, situa el projecte en l'esglaió 6 de l'escala de Hart (*Projectes iniciats pels adults, amb decisions compartides amb els infants i adolescents*). La majoria d'estudiants mediadores expliquen que les decisions eren preses de forma conjunta entre elles i els adults implicats en el projecte.

Les dues actuacions que es van portar a terme en el segon moment d'implementació del projecte es valoren de forma diferent. En primer lloc, la reunió realitzada a principi de curs és valorada, per part de totes les estudiants mediadores com a molt positiva, ja que la consideren profitosa i interessant. En aquest sentit, tot i que sis estudiants mediadores comenten que la periodicitat de les reunions ja està bé com es fa actualment, les altres sis manifesten que s'haurien de fer més reunions, tot argumentant diverses raons: a) per no oblidar-se del que han après sobre els passos del procés de mediació; i b) per parlar de les mediacions que han realitzat. Des del punt de vista de la participació social, les estudiants mediadores manifesten que es van sentir escoltades pels adults implicats en el projecte.

En contrast, la valoració que fan les estudiants mediadores sobre el seu rol en el procés de mediació és negativa, tant per la manera com s'han portat a terme aquestes mediacions, com de la seva intervenció en el procés de mediació. Segons la seva opinió, *no s'han complert les seves expectatives* de participació i actuació en el projecte de mediació.

La valoració final del projecte que realitzen la majoria d'entrevistats és negativa. Els adolescents, mediadores i no mediadores, coincideixen en comentar que les estudiants implicades en el projecte *no han fet res*.

Totes les estudiants mediadores manifesten al final de curs que realment el projecte de mediació, tal com s'ha portat a terme, *no ha estat un context de participació*: a) perquè no han realitzat cap tasca (han realitzat molt poques mediacions i no se les ha tingut en compte en totes les etapes del procés de mediació); b) perquè no han estat informades dels canvis que ha sofert el projecte; i c) perquè no han tingut l'oportunitat de donar la seva opinió.

Pel que fa al **projecte de mediació entre iguals en el context de l'institut**, es donen discrepàncies en relació a la utilització del servei de mediació per part dels estudiants. Mentre que alguns dels entrevistats comenten que sí que s'utilitza, tot explicant les seves experiències en mediació, tant en el passat com en el present, d'altres expliquen que en l'actualitat no s'utilitza massa, argumentant diferents raons:

a) els professors utilitzen els càstigs, les expulsions i les amonestacions. Aquest últim aspecte coincideix amb el que assenyalen Andrés i Barrios (2006) en relació a la dificultat de canviar les representacions de la cultura escolar tradicional dels centres, on la resolució de conflictes interpersonals es concep en el marc de relacions asimètriques i la intervenció es fa per part del professor com autoritat sancionadora.

b) el grau d'informació de que disposen els estudiants de l'institut i el professorat en general, i sobretot els que han entrat nous a l'institut, és considerat insuficient, tant del projecte en general, com dels integrants de l'equip de mediació, per la manca de difusió i divulgació d'informació del projecte. Andrés i Barrios (2006) assenyalen que la poca difusió del programa en el mateix centre educatiu, de manera que els adolescents que no participen en el programa no tenen informació detallada d'aquesta iniciativa i tampoc tenen coneixement dels companys/es que estan implicats en ell, és un dels obstacles per implementar i utilitzar el projecte de mediació entre iguals.

El grau de satisfacció que tenen els estudiants no mediadors respecte del projecte de mediació entre iguals, està en funció de si es resol el conflicte o no. Mentre que alguns estudiants tenen experiència o coneixen casos en què la problemàtica s'ha resolt i es mostren satisfets del projecte, d'altres coneixen casos en que no s'ha resolt i, per tant, no es mostren massa satisfets.

Les perspectives de seguiment del projecte de mediació manifestada per diferents estudiants mediadores i no mediadors/es, és que si continua en aquesta mateixa línia no funcionarà massa temps més. Per dues raons: la primera perquè *les estudiants mediadores no fan massa res* i, la segona, perquè *els estudiants de l'institut no tenen informació del projecte*.

Per poder tirar endavant el projecte de mediació entre iguals, els entrevistats plantegen diferents propostes de millora: a) Sensibilitzar als membres de la comunitat educativa sobre la utilització de la mediació per resoldre els seus conflictes, tot donant informació, i b) fer cursos de formació per estudiants, ja no només per incorporar als estudiants amb més habilitats prosocials, sinó d'altres estudiants menys habilitosos. En aquest sentit, Fernández i Andrés (2001) comenten que no es tracta de crear una elit d'experts prosocials, sinó de generar la possibilitat d'experimentació del model per part del major percentatge possible d'alumnes. També Menesini *et al.* (2003) i Andrés i Barrios (2006) afirmen que formar com a mediadors/es a estudiants identificats com a conflictius pot ser positiu tant per ells mateixos, com per als altres adolescents.

6.4.3. Aspectes clau en relació a la participació de les adolescents en el Projecte de Mediació entre Iguals i el seu impacte en el benestar personal

En el segon capítol (apartat 2.2.6, pàgina 123) hem vist els requisits necessaris per a què la participació sigui real i efectiva. El no compliment d'algunes d'aquestes condicions pot portar, tal com hem comentat en el tercer capítol (apartat 3.2.3., pàgina 197), a una experiència negativa de participació social, fet que fa disminuir el benestar personal. Discutirem, en aquest apartat, els resultats sobre aquells elements clau de la participació de les adolescents en el Projecte de Mediació entre Iguals.

El primer dels aspectes clau de la participació social de les adolescents en el projecte de mediació entre iguals és la **relació que mantenen les adolescents amb els adults implicats en el projecte**. Les estudiants mediadores respecte aquest tema manifesten que la relació que estableixen amb ells condiciona la manera de treballar plegats i de comunicar-se.

Els adults implicats en el projecte, tot coincidint amb el que assenyalen Clonan, Chafouleas, McDougal i Riley-Tillman (2004), Smith (2007b) i Simovska (2004) tenen un paper clau en la participació social dels adolescents, doncs són figures facilitadores o obstaculitzadores de la seva execució i implementació. Són, en definitiva, els qui han de reconèixer els adolescents com a protagonistes del seu propi desenvolupament (Torres, 2009).

En el projecte de mediació entre iguals, depenent de l'adult responsable del projecte, trobem que hi ha una veritable participació social (el primer moment de la implementació), o bé una manca important (tercer moment) d'ella. En el primer moment, les estudiants mediadores se senten escoltades, valorades i que es tenen en compte les seves opinions i idees. Es dona una relació amb els adults igualitària i horitzontal, de manera que es poden prendre les decisions de forma conjunta i treballar plegats.

En contrast, en els moments posteriors i, concretament, amb un dels adults de l'equip de mediació, es dona una relació vertical i jeràrquica, que es basa en l'autoritat. Les representacions socials sobre l'adolescència que alimenten aquest tipus de relació és la imatge per part dels adults dels "encara-no" capaços, els "encara-no" responsables, de portar endavant el projecte.

Precisament ha estat aquesta relació amb els adults que les estudiants mediadores manifesten que ha estat el major obstacle que s'han trobat per realitzar la seva tasca de mediadores. Coincidint amb això, Angosto i Julve (2005) assenyalen que un dels obstacles en la implementació dels projectes de

mediació entre iguals és la poca participació directa dels estudiants mediadors/es, en el sentit que els adolescents són receptors passius del que decideixen el grup de docents mediadors/es.

Per tant, i seguint els plantejaments de molts autors (UNICEF, 2003; Reddy i Ratna, 2002) cal un canvi en la manera de pensar i actuar dels adults, perquè sigui possible compartir i negociar amb els adolescents la presa de decisions en els aspectes que els afecten.

Els **espais de trobada i interrelació entre adolescents i adults de l'equip de mediació** han estat escassos. Per aquest motiu, les estudiants mediadores, al principi, buscaven moments per parlar elles soles dels temes relacionats amb el projecte de mediació. Tot i això, a mesura que anava avançant el curs, van deixar de parlar-ne. La majoria d'estudiants mediadores, tot coincidint amb el que assenyalen Gaitán (2009) i Piessens (2010), prefereixen fer reunions conjuntament amb els adults que no pas elles soles. En relació a aquest tema, un altre aspecte important assenyalat per les estudiants mediadores és que els adults han d'estar motivats i interessats pel projecte de mediació, per poder dinamitzar les trobades i donar la informació sobre el que necessiten per tirar endavant el projecte (Consell d'Europa, Recomanació N° R(98)8 sobre la *Participación de los niños y niñas en la vida familiar y social* i Resolució 237 (1992) sobre la *Carta de participación de los Jóvenes en la vida municipal y regional*). La manca d'implicació i l'actitud desinteressada que han mostrat els adults en el segon i tercer moment del desenvolupament del projecte, cap a elles i cap el projecte de mediació entre iguals, ha fet que la seva satisfacció disminuís.

Un altre aspecte que molts autors (Chawla 2001; UNICEF, 2010; Lansdown, 2001; Save the Children, 2002; Casas, González *et al.*, 2008; Casas, 1994) consideren clau per a què es doni una veritable participació social dels adolescents és que tots els actors socials implicats han de disposar de la **informació completa del projecte**. En els dos últims moments de la implementació del projecte no s'ha donat informació sobre ell, la qual cosa ha generat entre els nois de l'institut i sobretot entre les estudiants mediadores, confusió i malestar. Les noies mediadores comenten que tenen *sensació que les han utilitzat*, i han tingut, en el projecte de mediació, un paper de figurants o, tal com elles diuen, de *florero*.

Amb el canvi de plantejament en el projecte de mediació i des de la perspectiva de la participació social de les adolescents en el projecte, s'ha passat d'un nivell de participació considerable en l'escala de Hart (en el primer moment) a un nivell de no participació (moments posteriors). Les estudiants mediadores, després de tenir unes expectatives elevades i realistes, tant del projecte com del seu paper en ell, d'involucrar-se i implicar-se, han estat retirades de manera que les expectatives de la majoria dels

entrevistats sobre la participació de les adolescents no s'han complert.

La situació d'ignorar els seus punts de vista i no tenir en compte les seves opinions, tal com descriu Kirby (2002), ha portat a les adolescents mediadores al *desànim, desil·lusió, desmotivació i decepció*, juntament amb una *sensació d'haver perdut el temps* i consegüentment, els ha fet disminuir el seu benestar personal. A més, la sensació de no poder fer res per canviar la situació, donat que és una decisió dels adults, fa que tinguin, tot coincidint amb el que diuen López-Cabanas i Chacón (1997), una sensació important d'indefensió.

No obstant la decepció que expressen de com ha anat el projecte i la relació força distant que mantenen amb els adults, algunes estudiants mediadores, en la última entrevista grupal que es va realitzar, van expressar la necessitat de comentar a la psicopedagoga, com a responsable del projecte de mediació entre iguals, el que pensaven sobre com havia anat, segons la seva percepció, el projecte de mediació entre iguals, i com se sentien, tot i que no tenien massa clar, *que poguessin parlar amb ella i que les escoltés*. Posteriorment, tal com ens va explicar la psicopedagoga del centre, aquest grup d'estudiants mediadores li van comentar les seves opinions, en relació a que volien tenir un paper més actiu en el projecte i, de forma conjunta, van redactar les línies bàsiques d'actuació, per tenir en compte el curs següent (vegeu Annex 18).

Aquest fet posa en evidència tres importants aspectes en relació a la participació social de les estudiants mediadores.

- (a) Es posa de manifest *la potenciació (empowerment)* de les adolescents mediadores definit com el procés que pretén enfortir les seves habilitats en la presa de decisions en aquells assumptes que els afecten (Corona i Morfin, 2001), que reverteix en la seva *capacitat d'agència*, entesa com a capacitat d'actuar de les persones cap als objectius que els importa (Alkire, 2005). Demanen parlar, tot i els dubtes que els genera, amb la responsable del projecte, per expressar el seu punt de vista i com se senten per com s'ha portat a terme el projecte de mediació entre iguals.
- (b) Les estudiants mediadores tenen una experiència de participació social positiva, situada al llarg del curs 2007-2008 i a principis del curs 2008-2009 (primer i segon moment respectivament) que ha fet que tinguessin un elevat grau de motivació per participar i implicació en el projecte. En el model plantejat per Trilla i Novella (2001) ens trobaríem en la *participació projectiva*.

Segons aquests autors, la vivència de participar en una iniciativa que té repercussions en la seva vida quotidiana suposa una gran satisfacció, anima a continuar participant i genera el sentiment de prendre part de i ser responsables d'alguna iniciativa.

- (c) Les estudiants mediadores, tot coincidint amb els resultats d'altres estudis (Cussiánovich i Márquez, 2002; Villagrasa i Ravetllat, 2009; Velázquez, 2007) volen participar i, per tant, reclamen i reivindiquen més participació en el projecte. Aquesta participació social està enfocada a dos aspectes concrets: en primer lloc, tenir un paper més actiu en el projecte i participar en totes les seves etapes i, en segon lloc, poder expressar-se i que es tinguin en compte les seves opinions. En el model proposat per Trilla i Novella (2001) se situaria en la forma de participació social més elevada, la *Metaparticipació*.

La majoria d'estudiants mediadores expliquen que la pràctica de la mediació implica un aprenentatge de l'activitat que realitzen en el projecte, però una d'elles centra aquest aprenentatge en la participació social. Per ella, coincidint amb el que assenyalen diferents autors (Consejo de la Juventud de España, 1999; Naval, 2003) aprendre a participar no es pot fer des de la teoria, sinó que s'ha de practicar.

Per **potenciar la participació social** de les adolescents en el context del projecte de mediació entre iguals, totes les persones involucrades en el projecte, llevat d'una de les professores mediadores, assenyalen diferents propostes, que coincideixen majoritàriament amb les que comenten per millorar-lo a nivell d'institut: (a) establir espais d'interrelació per comentar les idees de les estudiants mediadores, establir un nexce de connexió entre els adults i estudiants mediadores i per poder estar més informades; (b) incrementar les tasques que les estudiants mediadores realitzen en el projecte de mediació: gestionar el projecte, difondre el projecte de mediació a l'institut i participar en totes les etapes del procés de mediació (fer les mediacions i els seguiments de les mediacions realitzades); i (c) canviar les relacions que els adults tenen amb les estudiants mediadores, de manera que les tinguin més en compte i confiïn més en elles.

6.4.4. Síntesi de la discussió dels resultats del Projecte de Mediació entre Iguals

En la implementació del Projecte de Mediació entre Iguals en el centre educatiu explorat, adscrit al programa *la convivència en els centres docents d'ensenyament secundari*, analitzat des de la perspectiva de la participació social dels adolescents, trobem tres moments importants de canvi.

En el *primer moment (curs 2007-2008)*, la responsable del projecte fins el 2007-2008 va portar a terme la fase de sensibilització que va consistir en conscienciar i donar informació del programa a la comunitat educativa. En aquest període també es va realitzar el curs de formació en mediació adreçat als estudiants que volguessin involucrar-se en el projecte. Les estudiants que van realitzar el curs valoren positivament aquest moment i consideren que es va donar participació social. En el curs no només es donaven continguts teòrics sobre la mediació, sinó que es van debatre temes de l'organització i funcionament del grup de mediació entre tots els integrants de l'equip. Es va decidir que serien les estudiants les que portarien a terme els processos de mediació.

En el *segon moment (inici curs del 2008-2009)* es dona un canvi de responsable del projecte de mediació. A principi de curs, es va convocar una reunió per a les estudiants mediadores que tenia com objectiu establir els criteris d'actuació i planificació del servei de mediació. En aquesta reunió, les noies mediadores van donar les seves opinions i propostes i es va decidir que les mediadores que portarien a terme les mediacions serien dues estudiants i una professora mediadora. Aquesta reunió és valorada per les estudiants mediadores molt positiva i consideren que va ser un espai de participació social perquè es van tenir en compte les seves idees i opinions.

Posteriorment, algunes de les noies mediadores van poder assistir a algunes mediacions. Segons les seves declaracions, les tasques que van realitzar en aquest escenari es van reduir a prendre notes i fer un resum de com havia anat el procés. Les expectatives de participació que tenien les noies mediadores no es van complir, fet que els va fer sentir malestar.

En el *tercer moment (final de curs del 2008-2009)*, es va fer un tomb substancial en el projecte de mediació entre iguals. Es va passar de la utilització de les mediacions formals a les mediacions informals, el que implica, bàsicament, que les mediacions les realitzen els adults. No es va informar d'aquest canvi a les estudiants mediadores, fet que va portar a la incertesa de si es feien mediacions i les realitzaven els adults implicats en el projecte o si no es feien mediacions perquè s'havien reduït els conflictes en el centre educatiu. Aquesta situació va comportar que les noies mediadores tinguessin una sensació de pèrdua de temps i que havien estat utilitzades.

Els elements clau del procés d'implementació del programa de mediació entre iguals, des de la perspectiva de participació social de les adolescents i que impacten en el seu benestar personal, els podem resumir en els tres punts següents:

- *Relació que s'estableixen entre els adolescents i els adults implicats en el projecte de mediació entre iguals.* Aquestes relacions condicionen la manera de treballar plegats, de comunicar-se, i que l'experiència sigui de veritable participació social. En aquest sentit, les relacions que faciliten la participació social són les horitzontals i igualitàries basades en el suport i confiança i que permeten la presa de decisions conjunta i treballar plegats.
- *Espais de trobada i interrelació entre adolescents i adults de l'equip de mediació.* Les estudiants mediadores comenten que per a elles és important treballar conjuntament amb adults per tirar endavant el projecte. Consideren, però, que els adults implicats han d'estar interessats en el tema i ser responsables en la realització de les seves tasques.
- *Informació del projecte de mediació entre iguals.* La manca d'espais d'intercanvi entre adolescents i adults implicats, en el tercer moment, ha fet que les noies mediadores no tinguessin informació sobre el desenvolupament del projecte, que és un aspecte clau de la participació social.

Des del punt de vista de la participació social, s'ha passat d'un nivell de participació social considerable en l'escala de Hart (en el primer moment) a un nivell de no participació (moments posteriors). Tot i que aquesta situació va fer disminuir el benestar personal de les adolescents mediadores, un grup d'aquestes estudiants va anar a exposar el que pensaven a la responsable del projecte de mediació. En aquesta reunió van redactar de forma conjunta un document en el que exposaven les línies bàsiques d'actuació en el projecte, per portar a terme el curs següent. Aquest fet posa de manifest: (a) la potenciació (*empowerment*) i capacitat d'agència de les adolescents mediadores; i (b) la motivació per participar que presenten i la reclamació per participar més en el projecte.

6.5. La participació social i el benestar personal en els adolescents: argumentacions sobre la seva relació

Per discutir els resultats sobre la relació entre la participació social dels adolescents en els centres d'ESO i el seu benestar personal (objectius 6 i 11), presentem primer els resultats quantitatius; a continuació les opinions i perspectives dels entrevistats que van participar en la segona fase, la qualitativa; i per acabar, articularem les informacions obtingudes en ambdues fases.

6.5.1. Dades quantitatives sobre la participació social i el benestar personal

Els resultats quantitius han permès explorar quatre aspectes de la participació social relacionats amb el benestar personal: a) el coneixement del Consell Escolar; b) la motivació per la participació; c) els adults referents per la participació social; i d) la participació social individual o amb el grup d'iguals.

Pel que fa als **índex globals de benestar personal**, els adolescents que tenen motivació per participar obtenen puntuacions més elevades en la satisfacció amb la vida considerada globalment i amb l'Índex de Diener (SWLS); els que comenten que enviarien els seus suggeriments als professors/es tenen puntuacions més elevades en l'Índex de Benestar Personal de Cummins (PWI) i en OLS (*Overall Life Satisfaction*, la vida considerada globalment); i els que prefereixen participar amb el grup d'iguals obtenen puntuacions més elevades en l'Índex de Benestar Personal de Cummins (PWI). Per altra banda, els qui contesten que no tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar obtenen puntuacions inferiors en l'índex de Benestar Personal de Cummins (PWI) i els que prefereixen participar de forma individual, puntuen més baix en l'Escala de Diener (SWLS). Aquests resultats estan en consonància amb les aportacions d'autors com Díaz, Martínez i Cumsille (2003) i Vidal (2006) segons els qui la participació social dels adolescents és un aspecte que fomenta i incrementa la seva satisfacció i benestar personal.

Els nois i noies que informen que tenen coneixement dels seus representants en el Consell Escolar, que mostren motivació per la participació, que tenen com a referents per a la seva participació als professors i que prefereixen la participació amb el grup d'iguals, presenten puntuacions més elevades en la **satisfacció amb diferents aspectes de la vida escolar** (amb les relacions amb els professors i amb els companys, amb el centre on estudien, amb la seva vida d'estudiant, amb les coses que han après i amb els seus assoliments en els estudis) i també en l'autoconcepte acadèmic.

En contrast, aquells adolescents que contesten de forma negativa en aquests aspectes de la participació social explorats, obtenen puntuacions més baixes amb la satisfacció en diferents aspectes de l'àmbit acadèmic com amb la seva vida d'estudiant, amb el centre on estudien, amb les relacions amb els professors i amb els companys, amb les coses que han après, amb els assoliments en els estudis i l'autoconcepte acadèmic de l'AF5.

Aquests resultats estan en la línia del que proposen Weber, Bacher i Kepler (2008), quan apunten que la participació social en l'àmbit escolar influeix en l'educació del caràcter, que es troba estretament

vinculada, entre d'altres aspectes, amb els assoliments acadèmics. Evans i Spicer (2008), per la seva banda, comenten que la participació social dóna habilitats, capacitats i té relació amb els èxits escolars. Llinares, Molpeceres i Musitu (2001) van trobar que els nois i noies amb un elevat autoconcepte acadèmic donaven més importància a valors prosocials, d'autodirecció i d'assoliment. Contràriament, els que obtenien una puntuació menor prioritzaven valors d'estimulació i hedonisme. En aquest sentit, Martínez, Inglés, Piqueras i Oblitas (2010) assenyalen que els adolescents que són prosocials tenen una millor adaptació escolar i èxit acadèmic.

Es troben diferències estadísticament significatives també en la satisfacció amb les **relacions interpersonals** dels adolescents. Els adolescents que tenen coneixement del Consell Escolar, que mostren motivació o predisposició per la participació social, que enviarien les seves propostes al director i que prefereixen la participació social amb el grup d'iguals obtenen puntuacions més elevades en la satisfacció amb diferents aspectes de la vida social (amb les relacions amb els amics, amb la seva vida sentimental, amb el grup de gent del qual formen part, amb les relacions amb altres persones) amb el suport Social Percebut dels amics, amb l'autoconcepte social i familiar de l'AF5, i obtenen puntuacions més baixes en la dimensió de la manca de suport percebut.

Contràriament, aquells nois i noies que informen de forma negativa en els aspectes explorats sobre la participació social, es mostren menys satisfets en diferents aspectes de l'àmbit social: amb el grup de gent del qual formen part, amb les relacions amb altres persones, amb les seves relacions amb el pare i la mare i amb la seva vida sentimental. També obtenen puntuacions més baixes en el suport social percebut dels amics, en l'autoconcepte social i familiar de l'AF5, i més elevades en la dimensió de la percepció de manca de suport. Els que mostren preferència per la participació individual presenten puntuacions més elevades en la manca de suport percebut.

Aquestes troballes estan en concordança amb el que exposen molts autors sobre que la participació social dels adolescents té una influència positiva en diferents aspectes de les relacions que mantenen amb els demés. Vidal (2006) assenyala que la participació social en els adolescents es relaciona amb un increment del vincle (*attachment*) amb el grup i la percepció social positiva vers els altres. Martínez Muñoz i Martínez Ten (2000) i Chawla (2001), expliciten que la participació social incrementa tant el nombre de les relacions personals, com la seva qualitat, de manera que genera noves xarxes socials, atorga noves habilitats comunicatives i promou l'intercanvi d'idees. Chawla (2001) comenta també que es troba relacionada amb una major tolerància i sentit de justícia, la comprensió creixent dels valors i els comportaments democràtics.

Pel que fa a l'**àmbit del self**, els nois i noies que informen que tenen coneixement del funcionament del Consell Escolar i que mostren predisposició per participar i prefereixen participar amb el grup d'iguals, obtenen puntuacions més elevades en la satisfacció amb els segurs que se senten i amb ells mateixos.

En concordança amb aquests resultats, molts autors assenyalen que la participació social dels adolescents té efectes positius en determinats aspectes de la "dimensió del jo": augment del sentit de l'autoeficàcia (Zimmermann, 2000; Chawla, 2001); configuració d'una personalitat amb sentit crític (Martínez Muñoz i Martínez Ten, 2000); sentit del self més positiu (Chawla, 2001); augmenta l'autoestima (Vidal, 2006; Torres, 2009); desenvolupament positiu de l'autoconcepte (Silva, 2004; Silva i Martínez, 2007). En paraules dels infants i adolescents que van participar en el procés llatinoamericà cap?? a la Sessió Especial de l'Assemblea General de les Nacions Unides a favor de la infància (Save the Children, 2002), el fet de poder opinar sobre el què pensen i que se'ls escolti, així com l'orgull de ser delegats del seu grup de referència, dóna un sentiment de valorització personal.

Els adolescents que informen que tenen coneixement del Consell Escolar i mostren motivació per participar obtenen puntuacions més elevades en la satisfacció amb determinats aspectes de **la seva pròpia vida**: amb el seu nivell de vida, amb les coses que han assolit en la vida, amb com utilitzen el temps. També tenen puntuacions més elevades en el grau de llibertat i control de les seves vides.

Coincidint amb el que acabem de veure, diferents autors (Vidal, 2006) apunten que la participació social es relaciona amb un increment de la percepció de control de la pròpia vida. En paraules de Kirby (2002), prendre part en les decisions pot ajudar als adolescents a sentir que les seves opinions són importants, que són escoltats/des i que poden canviar aspectes de les seves vides. D'alguna manera perceben que poden escollir (Martínez Muñoz i Martínez Ten, 2000) i actuar per a què les coses siguin diferents (Save the Children, 2002). Com assenjala Torres (2009), les accions que porten a terme els adolescents per transformar tant a ells/es mateixos com al seu entorn, és el que entenem per potenciació.

Contràriament, els nois i noies que comenten que no tenen coneixement del Consell Escolar, tenen puntuacions més baixes en la satisfacció amb alguns **aspectes relacionats amb el futur**: amb com es preparen pel futur i amb la seguretat pel seu futur. Segons el nostre punt de vista, una possible explicació d'això podria ser que aquests nois i noies mantenen una actitud de desinterès general cap allò que els envolta i no tenen la percepció de poder actuar i modificar aspectes de les seves vides.

A nivell general, els adolescents que responen de forma afirmativa als diferents aspectes de la

participació social explorats, i en concordança amb d'altres investigacions, obtenen puntuacions més elevades en diferents aspectes del benestar personal i en conductes prosocials. Contràriament, els que no mostren motivació per participar, o prefereixen fer-ho de forma individual, obtenen puntuacions més elevades en la satisfacció amb el propi cos.

6.5.2. Dades qualitatives sobre la participació social i el benestar personal

En la segona fase, els entrevistats adults i adolescents destaquen diferents **característiques prosocials que tenen les persones que participen**: (a) l'aspecte relacional. Tot i que alguns adolescents comenten que *els agrada comunicar-se i expressar-se*, els adults remarquen *l'empatia* i el *saber escoltar* dels nois i noies com aspectes importants en les seves relacions; (b) la mentalitat oberta a les noves experiències; i (c) el voler actuar i creure en el que fan, la qual cosa ajuda a vèncer les dificultats que sorgeixen en la participació.

Aquests resultats coincideixen amb determinades dimensions del *Model multidimensional del PWB (psychological well-being)* de Ryff (1989).

- Les *Relacions positives amb els demés* del PWB (Ryff, 1989) es basen, entre d'altres aspectes, en l'empatia cap a les persones (Ryff i Singer, 2000).
- El *Creixement personal del PWB* segons Ryff i Singer (2008), eés un concepte estretament vinculat amb la capacitat d'obertura a l'experiència i s'entén com el procés continu en el desenvolupament del potencial personal (autorealització personal).
- L'*autonomia*, que es refereix a la capacitat d'autodeterminació, independència i l'autoregulació del comportament (Ryff i Singer, 2008).

Per la seva banda, coincidint amb el que acabem d'exposar, d'altres autors assenyalen que les conseqüències positives que aporta la participació social dels adolescents és que es dona un reforçament en la seva autonomia i capacitat d'actuar (Martínez Muñoz i Martínez Ten, 2000; Cussiánovich, Márquez, 2002; Gómez, 2008), potenciació, autodeterminació i capacitat d'agència (Percy-Smith i Thomas, 2010) i un augment en la sensibilitat a les perspectives i necessitats dels demés, és a dir, empatia (Chawla, 2001; Singer, King, Green i Barr, 2002; Silva i Martínez, 2007).

Respecte a la relació entre la participació social i el benestar personal, la majoria dels entrevistats, adults i adolescents dels dos contextos estudiats, assenyalen diferents raons del perquè **la participació**

augmenta el benestar personal.

Amb la participació social s'ajuda *als demés*, la qual cosa genera un *sentiment de sentir-se útil, perquè es fa alguna cosa que serveix*. En el cas del Consell Escolar els adolescents *ajuden al col·lectiu a qui representen* i en el projecte de mediació entre iguals *ajuden a resoldre els conflictes*. Aquestes argumentacions coincideixen amb el plantejament de la *teoria de l'auto-determinació* (Deci i Ryan, 1985) en relació a què el sentiment de tenir cura és un dels elements importants en les relacions amb els demés (Ryan *et al.*, 2008).

Una altra raó que argumenten els entrevistats és que la participació ajuda a augmentar el benestar personal pel fet de *poder expressar les pròpies opinions, que els escoltin* i que *els tinguin en compte*. Aquests resultats coincideixen amb el que assenyala De Paiva (2009) en relació a què la participació aporta millores importants en el benestar dels nois i noies perquè dóna l'oportunitat de que siguin escoltades les seves inquietuds i preocupacions.

La participació social també ajuda a augmentar el benestar personal perquè suposa un aprenentatge a diferents nivells: a) *conèixer noves realitat i noves situacions*; b) *enriquiment personal per les noves experiències*; i c) *aprenentatge personal en la resolució de conflictes* (en el cas del projecte de mediació entre iguals). Aquestes argumentacions es troben situades en el que alguns autors (Trilla i Novella, 2001) anomenen la perspectiva educativa de la participació social. Des d'aquest enfocament, la participació social és un component educatiu important per a les persones que participen.

Segons manifesten alguns dels entrevistats, la participació dels nois i noies és una oportunitat per fomentar *la relació amb la gent del voltant*, i això comporta un *enriquiment personal per conèixer gent nova*. Aquests resultats estan en concordança amb un dels eixos centrals del benestar personal de les perspectives adscrites a la tradició eudemònica: les relacions interpersonals (Ryan i Deci, 2001). Per altra banda, autors com Silva i Martínez (2007), consideren que la participació social dels adolescents, juntament amb la seva potenciació, estan interrelacionades amb el desenvolupament de l'autoconcepte social.

En particular, els participants en l'estudi destaquen que la participació dels nois i noies en els contextos estudiats és una oportunitat per *poder relacionar-se amb adults*. Aquests resultats concorden amb el que exposen diferents autors (Cussiánovich i Márquez, 2002; Save the Children, 2002; O'Malley, 2004; De Paiva, 2009) en relació a què la participació dels adolescents millora la cooperació i la comunicació

amb els adults. Percy-Smith i Thomas (2010) assenyalen la importància de crear espais per a què adolescents i adults puguin compartir projectes que els interessin: espais on es pugui debatre, dialogar, confrontar (en el sentit d'intercanvi d'experiències i punts de vista) i on els adolescents i els adults puguin parlar i ser escoltats.

La participació social ajuda a augmentar la *confiança personal*. En el *Model Multidimensional del benestar psicològic* proposat per Ryff (1989), seria la dimensió de l'*autoacceptació*, que es basa en ser conscients de les nostres pròpies accions, motivacions i sentiments, i aportar consciència i acceptació tant de les fortaleeses com de les debilitats personals (Ryff i Singer, 2008). En aquest mateix sentit, d'altres autors com Kirby (2002), Torres (2009) i Silva i Martínez (2007), assenyalen que la participació social en els adolescents ajuda a augmentar la confiança en un mateix.

A banda dels arguments exposats pels entrevistats que expliquen el perquè la participació social augmenta el benestar personal, en algunes de les entrevistes realitzades sorgeixen **elements clau que cal tenir en compte a l'hora d'estudiar la relació entre la participació social i el benestar personal**.

En primer lloc expliquen que, en determinades ocasions, la participació pot portar malestar. Els adults assenyalen que es dona aquesta situació quan s'equivoquen i es prenen decisions errònies i perquè s'han de vèncer molts d'obstacles i això genera cansament. Els adolescents entrevistats manifesten, per la seva banda, que la participació pot portar malestar en les situacions següents:

a) quan no es compleixen les expectatives que es tenien. Tot i això, algunes adolescents comenten que en aquest cas també hi ha l'oportunitat d'aprendre de la situació que s'ha viscut. Aquest argument coincideix amb el que apunten Martínez Muñoz i Martínez Ten (2000), sobre que la participació social dels adolescents els permet aprendre de les dificultats i els errors.

b) quan els adults donen l'oportunitat als adolescents per poder expressar les seves opinions, però després no els fan cas o no tenen en compte el que han proposat. Aquesta situació els *desmotiva* i fa que *no tornin a voler comentar les seves opinions, ni fer propostes*. Aquestes declaracions coincideixen amb els plantejaments de Kirby (2002) segons els quals quan s'ignoren i no es tenen en compte els punts de vista dels adolescents, pot fer disminuir la seva autoestima i es fa poc probable que vulguin tornar a participar en projectes futurs.

En segon lloc, adolescents i adults entrevistats coincideixen en explicar que *la participació ha de ser voluntària*. En aquest sentit, la majoria d'adolescents entrevistats coincideixen en assenyalar que es dóna relació entre participació social i benestar personal només *quan les persones volen i els agrada participar*. Aquest aspecte conforma una de les condicions indispensables per a què es doni una veritable participació social, tal com assenyalen diferents autors (Lansdown, 2001; Casas, González *et al.*, 2008; UNICEF, 2010).

En síntesi, el benestar personal que aporta la participació social té com elements clau l'autonomia, el creixement personal i les relacions positives amb els demés, que són els ingredients per adoptar una manera de viure centrada en allò que intrínsecament val la pena per als éssers humans i la realització de les potencialitats de cadascú (Ryan *et al.*, 2008).

6.5.3. Articulació entre les dades quantitatives i qualitatives sobre el benestar personal i la participació social

Es troba correspondència entre les dades obtingudes a la primera fase, la quantitativa, i la segona fase, la qualitativa, a tres nivells, tal com podem veure en el quadre de la pàgina següent (Quadre 13).

En primer lloc i de forma general, els nois i noies que manifesten tenir coneixement del Consell Escolar, tenir motivació per la participació, tenir els professors com a referents per a la participació social i preferir la participació social amb el grup d'iguals, obtenen puntuacions més elevades en aquells aspectes relacionats amb la vida escolar. Aquest fet es pot explicar a partir de les argumentacions presentades pels estudiants entrevistats a la segona fase, quan manifesten que la participació ajuda a augmentar el benestar personal perquè és una forma d'aprenentatge, en el sentit ampli de la paraula. És a dir, les persones que participen no aprenen únicament des del contingut curricular, sinó que aprofiten qualsevol oportunitat que els ofereix la vida per treure'n un aprenentatge. Aquest aspecte coincideix amb el que assenyala De Paiva (2009), en relació a què la participació social és una oportunitat per aprendre de les noves situacions i de la pròpia vivència, aportant-los nous coneixements a nivell personal.

En segon lloc, s'observa una clara relació entre la participació social i les relacions interpersonals positives. En aquest sentit, els que informen afirmativament en els diferents aspectes de la participació explorats i prefereixen una participació social amb el grup d'iguals, obtenen puntuacions més elevades en els ítems que mesuren les relacions interpersonals.

Contràriament, els que informen de forma negativa o prefereixen la participació individual, obtenen puntuacions més elevades en la dimensió de manca de suport social percebut. Aquest fet pot explicar-se a partir de les manifestacions dels participants en la segona fase de l'estudi. Assenyalen que un dels aspectes de la participació social que més aporta benestar personal són les relacions interpersonals que s'estableixen amb *la gent del voltant* i perquè *es pot conèixer gent nova*. Aquest aspecte coincideix amb el que assenyalen molts autors (De Paiva, 2009; Martínez Muñoz i Martínez Ten, 2000; Chawla, 2001; Evans i Spicer, 2008), en relació a què la participació ajuda a augmentar el benestar personal perquè dóna l'oportunitat de cultivar noves amistats.

Per la seva banda, Velázquez (1997), Silva i Martínez (2007) i Torres (2009), manifesten que la participació social en els adolescents està relacionada estretament i contribueix al desenvolupament de l'autoconcepte positiu social.

El darrer aspecte on es troba correspondència entre les dades obtingudes en les dues fases és en relació a la dimensió del *self*. Les dades quantitatives ens indiquen que els nois i noies que comenten que tenen coneixement del Consell Escolar, mostren predisposició per participar i ho prefereixen fer amb el grup d'iguals, estan més satisfets amb el segur/a que se senten i amb la satisfacció amb ells mateixos. Les argumentacions dels entrevistats aportades en la segona fase de la recerca matisen que la participació social augmenta el benestar personal, perquè *dóna més confiança personal*. Aquests resultats concorden amb el que plantegen diferents autors (Chawla, 2001; Kirby, 2002; Torres, 2009; De Paiva, 2009; Evans i Spicer, 2008) en relació a què la participació social aporta benestar personal a nivell del *self*, tot manifestant-se amb l'augment de confiança en un mateix i l'autoestima.

L'experiència de participació social positiva, als nois i noies que volen participar, es vincula directament amb el seu benestar personal i amb la seva satisfacció amb diferents àmbits de la vida. Atorga capacitat d'actuació (capacitat d'agència), autonomia i relacions positives tant amb les persones del seu voltant com amb l'entorn. Tots aquests aspectes són clau en el benestar eudemònic.

CAPITOL 7.
CONSIDERACIONS FINALS

En poques ocasions s'ha estudiat com influeix la participació social en el benestar personal i menys encara en els adolescents. Les dades obtingudes en aquesta recerca ens han permès aprofundir en el què entenen els nois i noies per participació social, com la viuen i com impacta en el seu benestar personal. Els resultats d'aquesta tesi donen suport als postulats referits a què la participació aporta benestar personal als adolescents. No obstant això, el disseny utilitzat en aquest estudi no permet establir relacions de causa-efecte entre la participació i el benestar i, per tant, desconeixem fins a quin punt nivells elevats de benestar poden conduir també a una motivació més elevada vers la participació.

Hem pogut comprovar que la participació social no és una experiència neutra, sinó que té un important impacte en el benestar personal dels nois i noies que l'exerceixen. Coincidim amb les aportacions d'altres autors que fan referència a què la participació social es veu estretament vinculada amb factors com les relacions interpersonals positives, el desenvolupament de l'autoconcepte social, el de la identitat (*self*), la capacitat d'agència, autonomia i potenciació (*empowerment*). La participació social també es troba relacionada amb una actitud i visió positives de diferents aspectes que tenen a veure amb l'àmbit acadèmic. Pels nois i noies que participen en els contextos explorats, el fet d'aprendre no es limita al contingut curricular, sinó que és una posició davant de la vida: aprenen de totes aquelles situacions vitals que experimenten i que són importants per a ells.

Les dades recollides també ens han conduït a elaborar un model explicatiu de la relació entre la participació social i el benestar personal en els adolescents, amb l'intent de donar un pas més enllà del model teòric presentat per Alkire, qui ha estat un punt important de reflexió per la realització d'aquest treball. Des de la nostra perspectiva, la relació entre participació i benestar es basa en la interacció de tres factors: a) l'autoassignació de l'adolescent; b) les seves aspiracions de canvi personal; i c) les expectatives i actituds dels adults.

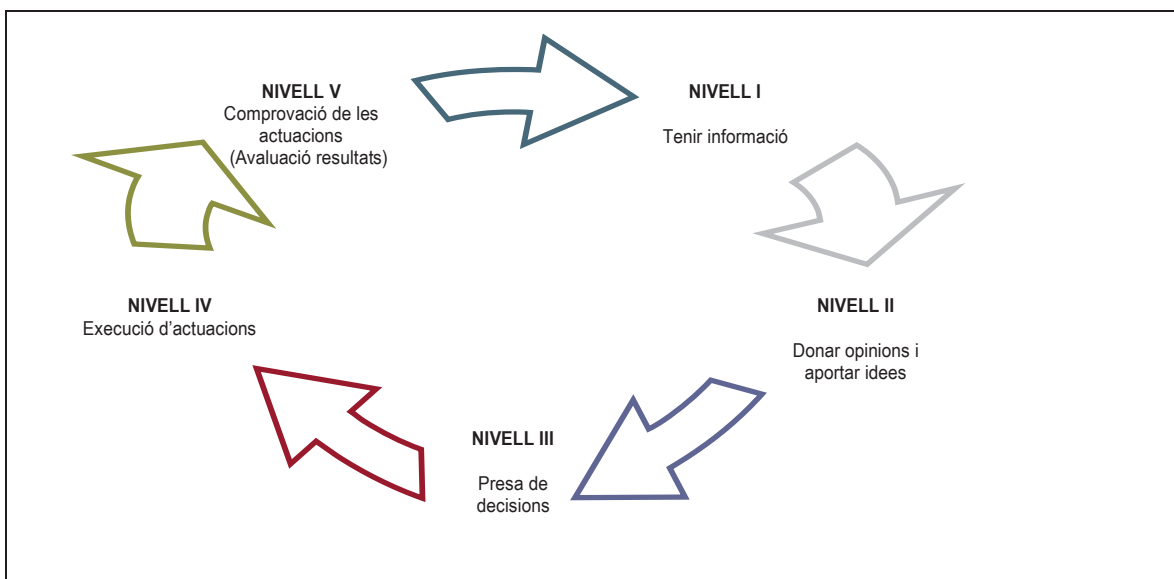
(a) L'autoassignació de l'adolescent

Tal com hem vist en el segon capítol (pàgina 123) per a que sigui motivadora la participació social ha de ser voluntària (UNICEF, 2010; Lansdown, 2001; Naval, 2003) i ha de ser lliurement escollida com a opció personal (Casas, González *et al.*, 2008). Les dades obtingudes en aquesta tesi assenyalen que certament per a què la participació aportí benestar personal als nois i noies que l'exerceixen, han de poder escollir si volen o no implicar-se en el projecte i en quin grau ho volen fer. L'autoassignació de rol es refereix al posicionament que adopten els nois i noies en relació a la participació social. Ferrer (2005) planteja que la participació en l'espai personal es dona en quatre fases: informació, opinió, presa de decisions i actituds per a l'acció. Seguint els seus

plantejaments i traslladant les fases comentades per aquesta autora a nivells o graus d'implicació desitjats pels adolescents, podem pensar en una seqüència de posicionament o assignació de rol personal dels adolescents davant de la participació social (vegeu figura 7) amb cinc nivells diferents:

- **Nivell 1: Tenir informació.** Els adolescents volen estar informats sobre allò que passa al seu entorn i que els afecta, de manera que recopilen informació.
- **Nivell 2: Donar opinions i aportar idees.** Els nois i noies es mostren interessats i motivats per expressar tant el que opinen com les seves idees en els assumptes que els afecten, a partir de l'elaboració de la informació de què disposen.
- **Nivell 3: Presa de decisions.** Els estudiants volen implicar-se en la presa de decisions dels projectes que es porten a terme a l'institut i dels aspectes educatius. Les decisions poden ser preses de forma conjunta amb els adults o bé amb el grup d'iguals.
- **Nivell 4: Execució d'actuacions.** Els nois i noies volen actuar i portar a terme allò que han decidit. En aquest nivell, es dóna corresponsabilitat conjuntament amb els adults.
- **Nivell 5: Comprovació de les actuacions.** En aquest últim nivell, els adolescents volen fer una avaluació dels resultats aconseguits amb les seves actuacions. L'avaluació realitzada aporta nova informació.

Figura 7: Seqüència funcional del posicionament personal dels adolescents davant de la participació social



(Font: Elaboració pròpia)

Cadascun d'aquests nivells comporta un major grau d'implicació i responsabilitat davant de la participació social. També a mesura que s'incrementa el nivell, augmenta: a) la potenciació dels adolescents, entesa com el procés de conscienciació de les seves capacitats, tot incrementant la seva acció per transformar tant a ells mateixos, com el seu entorn (Torres, 2009); b) la seva autonomia, que fa referència al sentit d'elecció, és a dir, tenir l'experiència d'escollir (Ryan i Deci, 2000) i decidir; i c) la seva capacitat d'agència, que es refereix a la capacitat d'actuar cap als objectius que importen a les persones (Alkire, 2005).

Aquesta estructura que acabem de presentar, similar a una seqüència funcional retroalimentada utilitzada en cibernètica, té un recorregut circular i això contempla la retroalimentació del propi procés. D'aquesta manera, amb l'avaluació de les actuacions (nivell 5), en realitat el procés comença un altre cop, ja que aquesta fase contribueix a reforçar un nou posicionament davant de la participació social. Per tant, es tracta d'una progressió dinàmica i canviant, flexible i enriquidora en tots els nivells.

El posicionament que adopten els adolescents davant de la participació pot ser conscient o no-conscient. En el primer, el posicionament conscient, els estudiants tenen coneixement del què significa participació i el que implica, tenen les habilitats i capacitats per fer-ho, i poden decidir lliurement voler o no participar. En el segon, el posicionament no-conscient, o no informat, els adolescents estan poc o gens informats sobre el què és la participació i les seves implicacions.

(b) Aspiracions de canvi personal

Com hem vist en la literatura revisada, tot coincidint amb els resultats obtinguts en aquesta recerca, un dels obstacles que troben els nois i noies que volen participar és la superació de determinats aspectes personals, com la vergonya, o la manca d'habilitats i competències. Segons expressen alguns dels nois i noies que han participat en la recerca, els agradaria participar, però tenen vergonya de fer-ho: aquests nois tenen aspiracions de canvi, perquè volen participar, volen deixar de ser passius per passar a ser més actius o protagonistes. Aquest segon factor, doncs, es refereix a què els nois i noies volen canviar el rol passiu en el que estan situats i participar. Per vèncer aquests obstacles els serà necessari suport i confiança per part de les persones adultes que tinguin al seu voltant. Els adults en aquestes situacions, tal com comenten Kirby i Gibbs (2006), hauran de ser flexibles per donar el tipus de suport que necessiten els adolescents.

(c) Expectatives i actituds dels adults

Hem vist al llarg de la tesi com el rol de l'adult esdevé clau en la participació social dels adolescents, ja que d'ells depèn facilitar o obstaculitzar la veritable participació social. El tercer factor es refereix a dos aspectes relacionats amb el rol dels adults: (a) les expectatives que tenen els adults en relació als adolescents en la participació social; i (b) les actituds que tenen els adults davant dels adolescents. El primer es refereix al lloc que els adults situen als nois i noies en la participació social. Correspondria a la intensitat de la participació que hem vist en el capítol dos en relació a la gradació (escales) de la participació dels nois i noies. El rol esperat (expectatives de rol) dels adults respecte de la participació dels adolescents, els pot situar en la part més baixa de l'escala o, al contrari, en la part més elevada. El segon aspecte es troba directament vinculat amb les representacions socials dels adults sobre la participació dels adolescents. Aquelles creences fonamentades en considerar els nois i noies com els "encara no" portaran implícit un tipus de relacions jeràrquiques i verticals, autoritàries o paternalistes. Contràriament, aquelles imatges compartides sobre l'adolescència com els "ja sí", donaran relacions igualitàries basades en la confiança i el respecte.

La interrelació entre aquests tres factors que acabem de descriure permet explorar diferents situacions (vegeu quadre 16) on la participació social dels adolescents els aportarà un major benestar personal, o bé el farà disminuir. Quan es dona una correspondència positiva entre, per una banda, l'autoassignació del noi o la noia davant de la participació i les seves aspiracions de canvi, i per l'altra, les expectatives i actituds dels adults, la participació augmentarà el benestar personal. Contràriament, quan no es dona correspondència entre aquests factors, com per exemple, en el cas que els adolescents volen participar i els adults mostren resistències, o bé, els adolescents no volen participar de forma activa i els adults no ho respecten, disminuirà el seu benestar personal.

Tot i això, amb l'anàlisi de les dades recollides en aquesta recerca només hem pogut tenir evidència d'algunes d'aquestes situacions que les hem marcat amb taronja en el quadre 14 (pàgina 483).

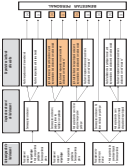
- (a) La primera situació analitzada fa referència a l'experiència de participació social de l'adolescent que porta més anys com a representant dels estudiants en el Consell Escolar. Aquest noi vol participar (*l'autoposicionament de l'adolescent*), té les competències i habilitats per fer-ho (*aspiracions de canvi de l'adolescent*) i els membres adults del Consell mantenen amb ell una relació d'igualtat i respecte (*expectatives i actituds dels adults*). La seva experiència participativa li aporta benestar personal.

- (b) La segona situació es refereix a l'experiència de les estudiants mediadores en el projecte de mediació entre iguals. En aquest cas, elles volen participar (*l'autoposicionament de l'adolescent*), tenen aspiracions de canvi perquè tot i disposar de les competències i habilitats per fer-ho, no poden exercir-la (*aspiracions de canvi de l'adolescent*), però els adults implicats en el projecte (en el segon i tercer moment de la implementació del projecte) no són facilitadors de la participació social, la qual cosa és fruit d'unes representacions socials sobre els adolescents com els "encara-no" (*expectatives i actituds dels adults*). Aquesta situació comporta que el benestar personal de les adolescents mediadores disminueixi considerablement.
- (c) La tercera situació correspon a l'experiència de la representant dels estudiants en el Consell Escolar que en el moment del treball de camp era el seu primer any en el càrrec. Ella vol participar (*l'autoposicionament de l'adolescent*) i té *aspiracions de canvi*, donat que al ser el seu primer any no té prou desenvolupades les habilitats i competències necessàries. No obstant això, els adults membres del Consell li han donat ajuda i suport per realitzar la seva tasca. Aquest fet, juntament amb que els representants adults mostren una actitud oberta cap a la participació social dels adolescents (*expectatives i actituds dels adults*) fa que per a ella, la participació en el Consell sigui una experiència que l'ajudi a augmentar el benestar personal.

A més d'aquestes tres experiències, hem hipotetitzat com poden impactar en el benestar dels adolescents d'altres situacions en la pràctica de la participació social. Per poder confirmar o refusar aquestes relacions hipotètiques, es fa necessari promoure més recerca en aquesta línia.

Aquest model teòric es basa en un tractament de la participació social dels adolescents no global, sinó tenint en compte la decisió de cada noi i noia sobre si vol o no participar i en quin grau ho vol fer, tot seguint els plantejaments de De Paiva (2009).

Source: The authors. Adapted from *Business Process Management: The Organizational Challenge*, 10th ed., © 2014 McGraw-Hill Education.



Cadascun dels tres factors implicats en la relació participació-benestar pot vincular-se amb nivells d'intervenció, que en l'àmbit educatiu, que és on s'emmarca aquesta recerca, poden traduir-se en les actuacions següents:

- ❖ Si ens focalitzem en el primer dels factors, *l'autoassignació de rol*, la intervenció hauria d'anar adreçada a fer divulgació del dret de participar per tal de poder decidir de forma conscient si es vol o no participar. Els nois i noies, tal com hem vist en el capítol anterior, no tenen informació dels seus drets referents a la participació social. Per tant, es fa necessari engegar campanyes informatives en els centres educatius perquè puguin disposar de la informació necessària.
- ❖ Si ho fem en el segon factor, en les *aspiracions de canvi*, es poden realitzar cursos de formació per als nois i noies per a què tinguin les capacitats i competències personals i col·lectives necessàries per a participar i també de certes habilitats per expressar eficaçment els interessos, les opinions i els desitjos, per posar-se d'acord, negociar i consensuar, per tal que la seva experiència participativa sigui del tot enriquidora.
- ❖ Respecte del tercer factor, les *expectatives i actituds dels adults*, les actuacions que es poden realitzar tenen a veure amb promoure seminaris i cursos de formació pe als adults de la comunitat educativa, i sobretot adreçats a aquells que es troben més a prop dels nois i noies: és a dir, els professors. Aquests espais han de tenir com a objectius principals: a) oferir eines que facilitin la cultura de la participació en el centre educatiu; b) reflexionar sobre les actituds dels adults envers els adolescents, per poder potenciar unes relacions basades en el respecte, el compromís i on els adolescents siguin concebuts com a subjectes socials actius; i c) habilitar als adults amb tècniques pràctiques perquè aquesta participació social dels adolescents es pugui fer d'una manera real i sigui exercida amb un bon nivell de qualitat i eficàcia.

La promoció dels drets dels adolescents, en general, i el de la participació social, en particular, reverteix, tal com acabem de veure, en el seu benestar personal. En el context educatiu, el fet que els nois i noies puguin expressar les seves opinions, intervinguin en la presa de decisions i es prenguin actuacions d'acord amb allò decidit, comporta la seva potenciació com a persones i augmenta la seva capacitat d'agència. Dins d'aquests paràmetres, les relacions que s'estableixen amb els adults de l'àmbit educatiu, es basen, per una banda, en la col·laboració, el compromís i el respecte i, per l'altra, en el diàleg i la negociació. Implica treballar plegats cap a una finalitat comuna: el desenvolupament de l'autonomia personal dels adolescents (capacitat d'agència) des del seu benestar personal. A partir d'aquí plantejem una intervenció psicosocial basada en una metodologia educativa participativa, on la participació social dels adolescents no sigui un contingut curricular teòric més, sinó un eix transversal de

la pràctica educativa, basada en incrementar les potencialitats dels nois i noies, a partir de les seves pròpies inquietuds i la conducta prosocial. En aquest sentit, es conceben als adolescents com a actors socials i protagonistes de les seves pròpies vides.

Voldríem remarcar que, tot i que tradicionalment s'ha investigat els aspectes relatius a la infància i adolescència tot reunint evidències sobre ells des d'una visió adultocèntrica, cada vegada més, els investigadors socials estan veient la necessitat d'escoltar i recollir l'opinió i els arguments del propis infants i adolescents. És important recollir les seves perspectives, perquè són ells la principal font d'informació sobre com experimenten les seves pròpies vides. En altres paraules, cal que es desenvolupin més recerques psicosocials que es basin en investigar *amb* infants i adolescents més que *sobre* infants i adolescents, on ells siguin participants actius i els veritables protagonistes.

L'estudi de la relació de la participació social amb el benestar personal des de la perspectiva psicosocial, tenint en compte el punt de vista dels diferents agents socials implicats en la comunitat educativa, a través d'un disseny d'investigació mixta, és a dir, emprant l'articulació de metodologia quantitativa i qualitativa, ha permès explorar d'una forma exhaustiva i minuciosa els diferents punts de vista en relació a aquesta temàtica.

La contribució d'aquest treball, centrat en la investigació de la relació entre la participació social i el benestar personal en els adolescents, es defineix fonamentalment a partir de dos eixos: El primer té a veure amb la incorporació d'un element fins ara poc estudiat que és el posicionament dels nois i noies davant de la participació social, tot considerant, a diferència d'altres estudis, la possibilitat que no vulguin participar. El segon té a veure amb estudiar l'impacte en el benestar personal de l'experiència participativa dels joves que volen participar i d'aquells que, tot i que voldrien, no tenen l'oportunitat de fer-ho. Aquests dos eixos fan d'aquesta tesi una aportació innovadora a un camp d'estudi, el de la participació social, que està experimentant un gran creixement en els darrers anys i sobre el que caldrà seguir debatent i investigant en el futur.

La base conceptual que sustenta aquesta tesi i, en coherència, el procediment i instruments que s'han utilitzat per recollir les dades i analitzar-les posteriorment, ens han conduït a la reflexió que des del nostre punt de vista, cal un replantejament de com s'està estudiant la participació social en la infància i adolescència en aquests moments. És per això, que hem acabat fent una proposta de nou model per posar a prova en un futur.

Tot i així, som conscients que aquest estudi presenta algunes limitacions a nivell metodològic:

a) En aquesta recerca s'han explorat dos contextos de participació social, el Consell Escolar i el Projecte de Mediació entre iguals. Els resultats extrets expliquen aquests contextos determinats, de manera que no es poden considerar extrapolables ni es poden realitzar inferències, sinó que mostren tendències sobre la relació entre la participació social dels adolescents i el seu benestar personal.

b) En les entrevistes realitzades als representants del Consell Escolar, no es va preguntar les qüestions referents al benestar personal, en canvi sí que es van tractar en les entrevistes per explorar el Projecte de Mediació entre Iguals. Per tant, s'hauria d'explorar el benestar personal amb més detall, per obtenir més informació sobre aquest constructe.

Per acabar, aquestes mateixes limitacions conjuntament amb els resultats que hem obtingut ens obren noves línies de futur per continuar investigant determinats aspectes de la relació entre participació i benestar personal, que alguns autors actuals (Percy-Smith i Thomas, 2010) consideren emergents:

- ✓ Seguir aprofundint en l'estudi del benestar eudemònic en els adolescents d'entre 12 i 16 anys, tot vinculant-lo amb la participació social. Considerem important utilitzar el pluralisme metodològic: qüestionaris que incloguin escales de benestar eudemònic, com per exemple l'*Escala Eudemon de benestar personal* (EBP) de Fierro i Cardenal (1996) i, per altra banda, realitzar entrevistes grupals per recollir les argumentacions dels propis adolescents en relació a aquest tema.
- ✓ Explorar el benestar personal dels adolescents en d'altres contextos de participació social, tant a nivell escolar com en d'altres àmbits, per confirmar o refusar les hipòtesis plantejades des del model teòric que hem presentat.
- ✓ Analitzar les relacions entre adults i adolescents que s'estableixen en els contextos de participació. Això implica estudiar el rol dels adults i la qualitat de les relacions entre adults i adolescents.

CAPÍTOL 8.
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alcaide, M. (2009). Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de 1º de bachillerato según el género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44.
- Alfageme, E.; Cantos, R. i Martínez, M. (2003). *De la participación al Protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperat el setembre de 2008, de <http://www.adriano.gosuen.nom.br/pmwiki/uploads/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>
- Alfonzo, V.C.; Allison, D.B.; Rader, D.E. i Gorman, B.S. (1996). The extended satisfaction with scale: Development of psychometric properties. *Social Indicators Research*, 38, 275-301.
- Alkire, S. (2002). *Valuing freedoms*. Oxford: Oxford University Press.
- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of agency. *Social Indicators Research*, 74, .217-260.
- Alkire, S. (2006). Measuring individual freedoms and capabilities. Dins I.R. Gough i J.A. McGregor (Eds.) *Well-being in Developing countries: New approaches and research strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allport (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Nova York: Henry Holt and Company.
- Alsinet, C. (1998). *El benestar en la infància: una avaluació de les seves dimensions psicosocials*. Tesi doctoral. Universitat de Lleida. Departament de Pedagogia i Psicologia.
- Alsinet, C. (2000). *El benestar en la infància*. Lleida: Pagès Editors.
- Álvarez, R. (2003). Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. Anàlisis estadístico de la información. *Metodología de encuestas*, 5(1), 45-54.
- Amezcu, J.A. i Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-214.
- Andelman, R.B.; Attkisson, C.C.; Zima, B.T. i Rosenblatt, A.B. (1999). Quality of life of children: Towards conceptual clarity. Dins M.E. Maruish: *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment*. Londres: LEA.
- Andrés, S. i Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos ayudantes participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, Vol. 4(2), 311-332.
- Andrews, F.M. i Inglehart, R.F. (1979). The structure of subjective well-being in nine western societies. *Social Indicators Research*, 6(1), 73-90.
- Andrews, F.M. i Whitney, S.B. (1976). *Social indicators of well-being: American's perceptions of life quality*. Nova York: Plenum Press.
- Angosto, M. i Julve, M.C. (2005). *Programa de alumnos mediadores. Resolución de conflictos en instituciones educativas. Proyecto Comenius 1.3*. Recuperat el maig de 2009, de

<http://ryc.educa.aragon.es/Convi.es/Descargas/ALUMNOS%20MEDIADORES.pdf>

- Antón, E. i Castaño, J. (1996). "El ventall" ("el abanico"): Propuesta comunitaria de aprovechamiento de unos locales parroquiales. Dins A. Sánchez i G. Musitu (Ed). *Intervención comunitaria: Aspectos científicos, técnicos y valorativos*. Barcelona: EUB.
- Apud, A. (2005). *Participación infantil*. Enrédate con UNICEF. Formación del profesorado.
- Arango, C. (1996). El comportamiento participativo en la investigación acción. Dins A. Sánchez i G. Musitu (Ed). *Intervención comunitaria: Aspectos científicos, técnicos y valorativos*. Barcelona EUB.
- Arango, C. (1991). *El rol del psicólogo que trabaja con comunidades en la ciudad de Cali*. Cali: Asociación de Psicólogos Comunitarios del Valle del Cauca.
- Arango, C. i Varela, M. (1989). Una mano lava a otra y las dos lavan la cara. Análisis Psicológico del Comportamiento Participativo en una comunidad del Litoral Pacífico Colombiano. *Boletín de AVEPSO*, 11(3), 29-41.
- Arango, C.; Marco, I.; Castillo, R.; Pavía, J.; Marco, C. i Castillo, R. (1996). Identidad y participación en un barrio deprimido. Dins A. Sánchez i G. Musitu (Ed). *Intervención comunitaria: Aspectos científicos, técnicos y valorativos*. Barcelona EUB.
- Araújo, V.A. i Sastre, G. (2003). Moralidad, sentimientos y educación. *Educación*, 31, 47-66.
- Argyle, M. (1993). Psicología y calidad de vida. *Intervención Psicosocial*, 2(6), 5-15.
- Arnillas, G. i Paccuar, N. (2005). *Guía para el monitoreo y evaluación de la participación infantil en proyectos*. Lima: Save the Children Suecia.
- Artagaveytia, L. i Bonetti, J.P. (2006). *Educación y participación adolescente. Palabras y juegos*. Uruguay: UNICEF.
- Ato, M. i Vallejo, G. (2007). *Diseños experimentales en psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ayuste, A. i Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Balaguer, I.; Castillo, I.; Álvarez, M. i Duda, J.L. (2005). Importance of social context in the prediction of self-determination and well-being in athletes of different level. *Symposium: Motivation in sport and physical activity. 9th European Congress of Psychology*. Granada.
- Balaguer, I.; Castillo, I.; García-Merita, M. i Mars, L. (2005). Implications of structured extracurricular activities on adolescent's well-being and risk behaviors: motivational mechanisms. Symposium Leisure, School and Lifestyles in adolescence: Psychosocial perspective. *9th European Congress of Psychology*. Granada.
- Baltatescu, S. i Cummins, R.A. (2006). Using the personal well-being Index to explore subjective well-being of high-school and collage students in Romania. *7th ISQOOLS Conference*. Grahamstown (South Africa), juliol 17 del 2006.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bateman, T.S. i Crant, J.M. (1993). The proactive component of organizational behaviour. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.
- Bauer, J.J.; McAdams, D.P. i Pals, J.L. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*: 9, 81-104.
- Beltrán, M. (1994). Cinco vías de acceso a la realidad. Dins M. García, F. Ibáñez i F. Alvira (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, 1 (pp. 9-49). Madrid: Alianza.
- Beltrán, M. (2000). *Perspectivas sociales y conocimiento*. Mèxic: Anthropos.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74, 573-596.
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: past, present and future. *Child Indicators Research*, 1, 3-16.
- Ben-Arieh, A. i Wintersbergen, H. (Eds.) (1997). *Monitoring and measuring the estate of the children: Beyond survival*. Eurosocial Report, 62. Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Ben-Arieh, A.; Kaufman, N.H.; Andrews, B.A.; Goerge, R.; Lee, B.J. i Aber, J.L. (2001). *Measuring and monitoring children's well-being*. The Netherlands: Kluwer.
- Berger, C. (2004). Subjetividad adolescente: tendiendo puentes entre la oferta y demanda de apoyo psicosocial para jóvenes. *Psyche*, 13(2), 143-157.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bevan, P. (2005). *Studying multi-dimensional poverty in Etiopía: Towards a Q-integrated approach*. Q-squared document de treball, nº 15. Toronto: Centre for Internacional Studies. Universitat de Toronto.
- Beyers, W.; Goossens, L.; Vansant I. i Moors, E. (2003). A Structural model of autonomy in middle and late adolescence: Connectedness, separation, detachment, and agency. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol 32(5), 351-365. Recuperat el febrer de 2010, de <http://www.springerlink.com/content/l56542w7t55587uw/fulltext.pdf>
- Blanco, A. i De la Corte, L. (1996). La psicología social aplicada: Algunos matices sobre su desarrollo histórico. Dins J.L. Álvaro, A. Garrido i J.R. Torregrosa. *Psicología Social Aplicada*. (pp. 3-38). Madrid: McGraw Hill.
- Blanco, A. i Valera, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. Dins A. Blanco i J.

- Rodríguez (Coord.). *Intervención Psicosocial*. (pp. 5-44). Madrid: Pearson Educación.
- Bradburn, N.M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Alside.
- Bradford, R.; Rutherford, D. i John, A. (2002). Quality of life in young people: ratings and factor structure of the quality of life profile-Adolescents Version. *Journal of Adolescence*, 25, 261-274.
- Bronfenbrenner, U. i Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Dins W. Damon i R. Lerner (Eds). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Vol. 1*. (198-210). Nova York: Wiley.
- Bru, E.; Murberg, T. i Stephens, P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young people Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24, 715-727.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?. *Qualitative Research, Vol 6(1)*, 97-113.
- Cadoche, L.; Stegmayer, G.; Burioni, J.P. i De Bernardez, M. (1998). *Encuestas aplicadas en Educación*. Santa Fe (Argentina): Universidad Tecnológica Nacional.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Camfield, L.; Crivello, G. i Woodhead, M. (2009). Wellbeing research in Developing Countries: Reviewing the role of qualitative methods. *Social Indicators Research*, 90, 5-31.
- Camfield, L.; Griffin, C. i Tekola, B. (2009). Using Qualitative Methods with Poor Children in Urban Ethiopia: Opportunities and Challenges. *Social Indicators Research*, 90(1), 73-87.
- Camfield, L.; Streuli, N. i Woodhead, M. (2008). Children's Well-being in Contexts of Poverty: Approaches to research, monitoring and participation. Young Lives Technical note N° 12. Recuperat el novembre de 2009, de <http://www.younglives.org.uk/pdf/publication-section-pdfs/technical-notes-pdfs/TN12-ChildWellBeing.pdf>
- Camfield, L.; Streuli, N. i Woodhead, M. (2009). What's the use of well-being in contexts of child poverty? Approaches to research, monitoring and children's participation. *International Journal of Children's Right's Rights*, 17, 65-109.
- Campbell, A.; Converse, P.E. i Rodgers, W.L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. Nova York: Russell Sage.
- Cantor, N. i Fleeson, W. (1991). Life tasks and self-regulatory processes. Dins M. Maehr i P. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 327-369). Greenwich: JAI Press.
- Cantor, N. i Kihlstrom, J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cantor, N. i Sanderson, C.A. (2003). Life task participation and well-being: the importance of taking part in daily life. Dins D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (eds) *Well-being: the foundations of hedonic*

- psychology. (pp.231- 243). Nova York: Russell Sage Foundation.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Carbajo, J.L. (1998). *Participamos con y por los derechos de la infancia*. Lima, Perú: Tarea.
- Carver, C.S. i Scheier, M.F. (1999). Themes and issues in the self-regulation of behaviour. Dins R.S. Wyer (Ed.). *Perspectives on behavioural self-regulation: Advances in social cognition*. (pp. 1-105). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Casas-Anguita, J; Repullo, J.R. i Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Casas, F. (1989). *Técnicas de investigación social: Los indicadores sociales y psicosociales. Teoría y práctica*. Barcelona: PPU.
- Casas, F. (1994). Children's participation in european society. *Conference on evolution of the role of children in family life: participation and negotiation*. Council of Europe i Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid, diciembre 1994.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona Paidós.
- Casas, F. (2000). De afrontar problemas sociales a promover la calidad de vida. A. Fernández i G. Musitu (eds.). *Intervención psicosocial: reflexiones teóricas, metodológicas y sobre ámbitos de intervención*. (pp. 301-319). Xile: Tórculo artes gráficas.
- Casas, F. (2004). Quality of life and the life experience of children. A E. Verhellen, i A. Weyts (eds.) *Understanding Children's Rights*. (pp. 203-218). Ghent University: Children's Rights Centre.
- Casas, F. (2006a). Bienestar y Calidad de vida. Dins de M^o. I. Hombrados, M.A. García i T. López (Coord.), *Cap. II Intervención social y Comunitaria* (pp. 27-44). Málaga: Aljibe.
- Casas, F. (2006b). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Casas, F. (2007). La participación social de la infancia: ventajas personales y beneficios colectivos. *IV Encuentro La ciudad de los niños* (pp. 28-55). Madrid: Educación Educativa.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social. Monográfico*. 5(1), 85-101.
- Casas, F.; Baltatescu, S.; Bertran, I.; González, M. i Hatos, A. (2009). Similarities and differences in the PWI os Romanian and Spanish adolescents aged 13-16 years-old. *IX ISQOLS Conference*. Florència (Itàlia), 19-23 de juliol.
- Casas, F. Buxarrais, M.R.; Figuer, C.; González, M.; Tey, A.; Noguera; E. i Rodríguez, J.M. (2003). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de psicología*, 22(1), 3-23.

- Casas, F.; Coenders, G.; Cummins, R.A.; González, M.; Figuer, C. i Malo, S. (2008). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies*, 9(2), 197-205.
- Casas, F.; Figuer, C.; González, M. i Alsinet, C. (2003). Estrategias de búsqueda de información y bienestar psicológico en la adolescencia. 8è. *Congrés Nacional de Psicologia Social*. Màlaga, 9-11 abril, 2003.
- Casas, F.; Figuer, C.; González, M. i Coenders, G. (2004). Satisfaction with life domains and salient values for future: Analyses about children and their parents. Dins W. Glatzer, S. von Below, M. Stoffregen. *Challenges for quality of life in the contemporary world*. (pp.233-247). Dordrecht: Kluwer
- Casas, F.; Figuer, C.; González, M.; Malo, S.; Alsinet, C. i Subarroca, S. (2007). The well-being of 12- to 16-year-old adolescents and their parents: results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83 (1), 87-115.
- Casas, F.; González, M. i Figuer, C. (2003). Strategies to achieve goals related to TV or computer activities: their correlates with adolescents' well-being. *Fifth Conference of the International Society for Quality of Life Studies*. Frankfurt, 20-24 juliol 2003.
- Casas, F.; González, M.; Montserrat, C.; Navarro, D.; Malo, S.; Figuer, C. i Bertran, I. (2008). *Informe técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas)*. MTAS. Recuperat el febrer de 2009, de <http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/documentos/2009-participacioninfantiline.pdf>
- Casas, F.; Rizzini, I.; September, R.; Mjaavath, P.E. i Nayar, U. (Eds.) (2007). *Adolescents and audio-visual media in five countries*. Universitat de Girona: Documenta Universitària.
- Casas, F.; Rosich, M. i Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 73-86.
- Casas, F.; González, M.; Malo, S.; Bertrán, I. i Navarro, D. (2011). *El bienestar psicológico y los valores aspirados en diferentes grupos de población adolescente y adulta: relación con el uso del tiempo libre y con el uso de las NTICs*. Informe final presentado al MICINN, proyecto Referència: SEJ2007-62813/PSIC. No publicat.
- Castillo, I. (2007). Estilos de vida en la adolescencia y bienestar psicológico. Dins M. Gil (Ed.). *Psicología social y bienestar*. (pp. 121-138). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Castro A. i Díaz, J.F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117.
- Castro, A. i Sánchez-López, M.P. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92.
- Cecilia, E. (2005) Psicología positiva y emociones positivas. *American Psychology* 33 (4), 1-30.
- Céspedes, N. (2000). *Participar es bien Chévere*. *Consulta regional de participación infantil y de las y*

los adolescentes. Lima: P&S Asociados.

- Chafouleas, S.M. i Bray, M.A. (2004). Introducing positive psychology: Finding a place within school psychology. *Psychology in the Schools*, Vol 41(1), 1-5.
- Chavis, D.M. i Wandersman, A. (1990) Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18, 55-81.
- Chawla, L. (2001). *Growing Up in an Urbanizing World*. Londres: Earthscan/UNESCO.
- Chirkov, V.; Ryan, R.M.; Kim, Y. i Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
- Christensen, P. i Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9, 477-497.
- Cicourel, A.V. (1968). *The Social Organization of Juvenile Justice*. Nova York: Wiley.
- Clonan, S.M.; Chafouleas, S.M.; McDougal, J.L. i Riley-Tillman, T.C.(2004). Positive psychology goes to school: are we there yet?. *Psychology in the Schools*, 41(1), 101-110.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cokley, K.; Komaraju, M.; Patel, N.; Castillon, J.; Rosales, R.; Pickett, R.; Piedrahita, J.; Ravitch, J. i Pang, L. (2004). Construction and initial validation of the student-professor interaction scale. *College Student Affairs Journal*, 24(1), 32-50.
- Comitè dels Drets de l'Infant (2009). *El dret de l'infant a ser escoltat*. (51^a sessió). Documents de l'Observatori dels drets de la Infància, 1.
- Concejo Educativo de Castilla y León (2001). Participación en el aula y centro. *I Conferencia de educación progresista de Castilla y León*. Març del 2001. Recuperat el desembre 2008, de http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=54
- Consell d'Europa (1992). Resolució 237 sobre *la Carta de participació de los Jóvenes en la vida municipal y regional*.
- Consell d'Europa (1998). Recomanació R (98)8 del Comitè de Ministres als Estats Membres sobre la *Participación de los niños y niñas en la vida familiar y social* (18 setembre 1998, sessió 641 de la trobada dels primers secretaris).
- Consell Escolar Municipal de Barcelona (2004). Eleccions als Consells Escolars. *Consells Escolars Municipals de Districte*, 10 (novembre). Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Recuperat el juny de 2009, de <http://www.bcn.es/cem/pdf/butlleti10.pdf>
- Consejo de la Juventud de España (1999). *Participando que es gerundio. Pautas educativas para trabajar la participación infantil*. Madrid: CJE. Recuperat el març de 2009, de

[http://www.cje.org/C13/Catálogo/Document%20Library/Publicaciones\(catálogo\)/participandoqueesgerundio.pdf](http://www.cje.org/C13/Catálogo/Document%20Library/Publicaciones(catálogo)/participandoqueesgerundio.pdf)

- Coon, D. (2005). *Fundamentos de Psicología*. Mèxic: Thomson Editores. (10^a Edició).
- Corona, Y. i Morfín, M. (2001). *Diálogos de saberes sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperat el gener de 2008, de <http://www.observatoriosocial.com.ar/proyectos/prodialo.pdf>
- Cots, J. (2009). A Catalunya s'ha avançat en la satisfacció dels drets socials de la infància, però no en la satisfacció dels drets civils, de participació. *Protagonistes, ja!*, 49, 5-7.
- Cowie, H. i Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, Vol 4 (2), 291-310.
- Cowie, H. i Wallace, P. (2000). *Peer support in action. From by standing to standing by*. London: Sage.
- Cowie, H.; Boardmen, C.; Dawkins, J. i Jennifer, D. (2004). *Emotional Health and well-being: a practical guide for schools*. London: Sage.
- Crain, W.C. (1985) Kohlberg's Stages of Moral Development. A W.C. Crain. (Ed.) *Theories of Development*. (pp. 118-136). Nova Jersey: Prentice-Hall.
- Crant, J.M. (2000). Poractive behaviour in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.
- Crivello, G.; Camfield, J. i Woodhead, M. (2009). How can children tell us about their well-being? Exploring the potential of participatory approaches within the Young Lives. *Social Indicators Research*, 90, 51-72.
- Crumbaugh, J.C. (1968). Cross-validation of purpose in life test based on Frankl's concepts. *Journal of individual Psychology*, 24, 74-81.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Nova York: HaperPerennial.
- Cuevas, F.J. (2007). Trabajando desde las redes comunitarias para la resolución de conflictos en la escuela. *II Jornadas Internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento*. Granada, marzo del 2007.
- Cummins, R.A. (1996). The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. *Social Indicators Research*, 38, 303- 332.
- Cummins, R.A. (1998). The second approximation to an international standard for life satisfaction. *Social Indicators Research*, 43, 307-334.
- Cummins, R.A. (2000). Personal income and subjective well-being: a review. *Journal of Happiness*

- Studies*, 1, 225-256.
- Cummins, R.A. (2003). Normative life satisfaction: measurement issues and homeostatic model. *Social Indicators Research*, 64, 225-256.
- Cummins, R.A. i Cahil, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención psicosocial*, 9 (2), 185-198.
- Cummins, R.A.; Eckersley, R.; Van Pallant, J.; Vugt, J. i Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective well-being: The Australian Unity Well-being Index. *Social Indicators Research*, 64, 159–190. Recuperat el juny de 2010, de http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/wellbeing_index.htm.doi:10.1023/A:1024704320683
- Cummins, R.A. i Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: the role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3, 37-69.
- Cummins, R.A. i Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. *Proceedings Second International Conference on Quality of Life in Cities*, (pp. 74-93). Singapore: National University of Singapore.
- Cummins R.A. i Lau, A.L.D. (2005). *Personal Well-being Index- School Children Manual*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.
- Cussiánovich, A. (1997). Protagonismo ¿qué es?. Dins *Jóvenes y niños trabajadores: sujetos sociales*. Ser protagonistas. Lima: IFEJANT.
- Cussiánovich, A. (2005). *Educando desde una pedagogía de la ternura*. Perú: Ifejant.
- Cussiánovich, A. (2007). *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: Ed. Ifejant.
- Cussiánovich, A. i Márquez, A.M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Suècia: Save the children. Recuperat el febrer de 2009, de http://www.scslat.org/web/noticias_detalle.php?id=E&tip=P&cod=7&are=&sare=&rgc=&srgc=&ani
- Dalmau, M. (2009). Mediació i resolució de conflictes. *EDUCAT. Revista de Psicopedagogia*, 2, 18-20.
- D'Ancona, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Davern, M.T.; Cummins, R.A. i Stokes, M.A. (2007). Subjective Wellbeing as an Affective-Cognitive Construct. *Journal of Happiness Studies*, 8, 429–449.
- Davis, J.; Richards, M. i De Berry, J. (2003). *The children of Kabul: Research on their psychological well-being*. Kabul: Save the children Federation i UNICEF.
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Nova York: Penum.
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (2008). Hedonia, Eudaimonia and well-being: an introduction. *Journal of*

Happiness Studies, 9, 1-11.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Santillana/Unesco, Madrid.

De Andrés, J. (2000) El análisis de estudios cualitativos. *Revista de Atención Primaria*, 25(1), 42-46.

De Mause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial (2ª reimpressió 1994)

De Neve, K.M. (1999). Happy as a extraverted clam? The role of personality for subjective well-being. *Psychological Science*, 8, 141-144.

De Paiva, R. (2009). *¿Cómo participar con niños, niñas y jóvenes en programas de desarme?. Diseño de la violencia y el uso de armas de fuego. Guía para docentes y gestores sociales*. Suecia: Save the Children. Recuperat el desembre de 2010, de http://www.crin.org/docs/Save_violencia_part.pdf

DeSanctis King, A.L.; Huebner, E.S.; Suldo, S.M. i Valois, R.F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence. Linkages between social support and behaviour problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.

Demaray, M i Malecki, C. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the schools*, 39(3), 305-316.

Deneulin, S. i Townsend, N. (2007). Public goods, global public goods I the common good. *International Journal of Social Economics*, 34, 19-36.

Denzin, N. i Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat (2003). *La Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions. Recuperat el gener de 2009, de http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.e70ac6fbf752abb1c65d3082b0c0e1a0/?vgn_extoid=a044f2da8c305110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=a044f2da8c305110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default

Devine, J.; Camfield, L. i Gough, I. (2008). Autonomy or dependence_ or both?: perspectives from Bangladesh. *Journal of Happiness Studies*, 9, 105-138.

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya DOGC núm.4161-25/06/2004. Departament d'Educació. Decret 317/2004, de 22 de juny, constitució i la composició del consell escolar, la selecció del director o de la directora i el nomenament i el cessament dels òrgans de govern dels centres docents públics. (pàg. 12245).

Díaz, F. (2000). Introducción: la ubicua relevancia de los contextos presenciales. Dins E. Goffman, H. Sacks, A. Cicourel i M. Pollner (eds.). *Sociologías de la situación*. Madrid: La Piqueta.

Díaz, D.; Martínez, M.L. i Cumsille, P. (2003). Participación comunitaria en adolescentes: Desafíos para la promoción de la salud. *Revista de Psicología*, 12(2), 53-70. Recuperat el desembre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26412205.pdf>

- Díaz Bordenave, J.E. (1985). *Comunicación y Sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3(8), 67-113.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 397-404.
- Diener, E i Biswas-Diener, R. (2004). Psychological empowerment and subjective well-being. Dins D. Narayan (ed.). *Measuring Empowerment: Cross-disciplinary Perspectives*. Nova York: Oxford University Press.
- Diener, E; Emmons, R.A.; Larsen, R.J. i Griffin, S. (1985). The satisfaction with life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E. i Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: a nonothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- Diener, E.; Larsen, R.J.; Levine, S. i Emmons, R.A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1253-1265.
- Diener, E.; Larsen, R.J. i Emmons, R.A. (1984). Person x situation interactions: Choice of situations and congruence response models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 580-592.
- Diener, E.; Sandvik, E. i Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. Dins F. Strack, M. Argyle i N. Schwarz (Eds.). *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. (pp. 119-139). Oxford: Pergamon Press.
- Diener, E.; Suh, E.M.; Lucas, R.E. i Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 2, 276-302.
- Domínguez, M.E. (1998). *Género y docencia universitaria en Colombia*. Tesi de maestria en estudis de gènere. Facultat de Ciències Humanes. Departament de Treball Social. Universitat Nacional de Colombia.
- Domínguez, M. i Davila, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. Dins A. Gordo i A. Serrano (Coords.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. (pp. 97-125). Madrid: Pearson Educación.
- Doyal, L. i Gough, I. (1991). *A theory of Human Needs*. Basingstoke: Macmillan.
- Eisenberg, N.; Cud, A.; Guthrie, I.; Murphy, B. i Shepard, S. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (3), 235-260.
- Elboj, C.; Puigdel·lívols, I.; Soler, M. i Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Evans, R. i Spicer, N. (2008). Is participation prevention?: A blurring of discourse in children's preventative initiatives in the UK. *Childhood*, 15, 50-73.
- Fattore, T.; Mason, J. i Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80, 5-29.
- Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2006). *Cuadernos de Información sindical. Leyes orgánicas educativas. LOE y LODE comentadas*. Madrid: Paralelo Edición.
- Fernández, J. (2005). *Els infants com a ciutadans. Anàlisi de la participació dels infants en la vida social i de la confrontació que aquesta participació planteja al món dels adults*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fernández, I. (2000). ¿A quién le toca la convivencia? *Organización y Gestión Educativa*, 4, 9-12.
- Fernández, I. i Andrés, S. (2001). Conflictividad escolar. Dins L. Villanueva i R.A. Clemente (Eds.). *El menor ante la violencia: Procesos de victimización*. Col·lecció Psique. Publicacions Universitat Jaume I de Castelló.
- Fernández, I. i Funes, S. (2001). *Alumnos ayudantes y mediadores* (IES Pradolongo). Document de treball. Recuperat el juny de 2010, de <http://convivencia.wordpress.com/2008/12/21/16-alumnos-ayudantes-y-mediadores-ies-pradolongo/>
- Fernández, I.; Villaoslada, E. i Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de "alumno ayudante" como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los libros de Catarata.
- Fernández del Valle, J. i Bravo, A. (2000). Estructura y dimensiones de apoyo en la red social de los adolescentes. *Anuario de Psicología* 31(2), 87-105.
- Ferrer, G. (2005). La participación en el mundo de los adolescentes. *Revista de Educación Social*, 4. Recuperat el novembre de 2010, de <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=52&n=144>
- Fierro, A. (2006). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las Escalas Eudemon. *Clínica y Salud*, 17, (3), 297-318. Recuperat el juliol de 2010, de <http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Fierro, A. i Cardenal, V. (1996). Dimensiones de personalidad y satisfacción personal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 65-81. Recuperat el juliol de 2010, de <http://www.eudemon.net/dimensiones%20de%20personalidad%20y%20satisfacci%F3n.pdf>
- Fierro, A. i Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. Dins de J.A. Jiménez (Ed.). *Comportamiento y palabra: Estudios 2005*. Málaga: Facultad de Psicología.

- Fierro, A. i Rando, B. (2007). Escala Eudemon de bienestar personal: características psicométricas. *Anuario de psicología*, 38, 3, 401-412. Recuperat el juliol de 2010, de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/76572/98225>
- Figuer, C.; González, M.; Malo, S.; Casas, F. i Navarro, D. (2008). La satisfacción con los aprendizajes académicos y su relación con el bienestar psicológico en dos muestras de adolescentes catalanes. Dins J.A, González-Pienda i J.C. Núñez (coord.). *Psicología y Educación: un lugar de encuentro*. (pp. 542-548). Oviedo: Ediuno.
- Finkel, L.; Parra, P. i Baer, A. (2008). La entrevista abierta en investigación social: trayectorias profesionales de ex deportistas de élite. Dins A. Gordo i A. Serrano (Coords.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. (pp. 128-154). Madrid: Pearson Educación.
- Flanagan, C.; Bowes, J.; Jonsson, B.; Csapo, B. i Sheblanova, E. (1998). Ties and bind: correlates of adolescence civic committment in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54 (3), 457-475.
- Flanagan, C. i Faison, N. (2001). Youth civic development: implications of research for social policy and programs. *Social Policy Report*, 15 (1), 3-14. Recuperat el maig de 2009, de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/56/02.pdf
- Flores, B.G. i Javiedes, M.L. (2000). Análisis de la participación en el área del desarrollo comunitario desde un enfoque psicosocial. *Psicothema*, 12 (2), 226-230.
- Fogle, L.; Huebner, E.S. i Laughlin, J.E (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: cognitive and behavioural mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373-392.
- Fordyce, M.W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24(6), 511-521.
- Fordyce, M.W. (1988). A review of research on the happiness measures: a sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research*, 20, 355-381.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Franklin, B. (1997). The ladder of participation in matters concerning children's. Dins J. Boyden I J. Ennew *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Estocolm: Grafisk Press.
- Freshwater, D. (2006). Integrating mixed-methods research into healthcare. *Journal of Research in Nursing*, 11(3), 179-181.
- Frías, A.S. (2006). Los Consejos Escolares de centro en nuestra reciente historia legislativa. Monográfico: la participación en los consejos escolares de centro. *Revista Participación Educativa*, 1, 8-15. Recuperat el febrer de 2009, de http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_1/revista_1.pdf

- Gabhainn, S.N. i Sixsmith, J. (2005). *Children's understandings of well-being*. Dublin: National Children's Office.
- Gaitán, L. (1999). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia.
- Gaitán, L. (2000). El bienestar social visto por los niños. F. Casas i C. Saurina (eds). *Actas del Tercer Congreso de la Sociedad Internacional para los estudios sobre Calidad de Vida*. (pp. 401-406). Girona, 20-22 de juliol.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43 (1), 63-80.
- Gaitán, L. (2009). Ponència marc de les jornades *Cap al Consell nacional d'infància i adolescència a Catalunya*. Barcelona, 25 i 26 de maig.
- Gaitán, L. i Martínez Muñoz, M. (2006). *El Enfoque de derechos de la Infancia en la Programación. Guía para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos. Serie Práctica*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- Galindez, E. (2007). *La relación entre la satisfacción vital de los adolescentes y su funcionamiento familiar*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Deusto.
- Garaigordobil, M.; Cruz, S. i Pérez, J.I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de La personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garay, A.; Íñiguez, L.; Martínez, M.; Muñoz, J.; Pallarès, S. i Vázquez, F. (2002). Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 437-450. Recuperat el gener de 2009, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113557272002000500006&lng=en&nrm=&tlng=es
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- García, F. i Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gaytán, A. (1998). Protagonismo infantil. Actas del Seminario *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá, 7-8 de diciembre. Recuperat el juny de 2009, de <http://www.iin.oea.org/IIN/cad/taller/pdf/UNICEF%20%20La%20participaci%C3%B3n%20de....pdf>
- Geidenmark, E. i Karlsson, L. (2002). *Programación de los derechos del niño. Cómo aplicar un enfoque de Derechos del Niño en la Programación*. Londres: International Save the Children Alliance.

- Recuperat el març de 2010, de http://www.scslat.org/search/publi.php?_cod_6_lang_s
- Generalitat de Catalunya (2010). *Pla Director d'Infància i Adolescència de Catalunya 2010-2013*. Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria d'Infància i Adolescència.
- Generalitat de Catalunya (2010). *Consell Nacional dels infants i els adolescents de Catalunya*. Documents de l'Observatori dels Drets de la Infància, 2. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Recuperat el novembre de 2010, de http://www20.gencat.cat/docs/dasc/01Departament/08Publicacions/Coleccions/documentos_observatori_drets_infancia/num_2/observatori%20infantsdos.pdf
- Generalitat de Catalunya (2009). *El dret de l'infant a ser escoltat*. Documents de l'Observatori dels Drets de la Infància, 1. Departament d'Acció Social i Ciutadania
- Giménez, M.; Vázquez, C. i Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society and Education*, 2(2), 83-100. Recuperat el desembre de 2010, de http://www.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2010-Fortalezas%20Adolescencia.pdf
- Gollwitzer, P.M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European Review of Social Psychology*, 4, 141-185.
- Gómez, R.I. (2008). La participación, elemento vital en la intervención psicosocial. *Revista electrónica de Psicología Social Poiésis*, 16.
- González, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe, S.L.
- González, M. (2002). *Risc i protecció social en el maltractament infantil: la perspectiva dels models organitzadors*. Treball de Recerca de Doctorat. Universitat de Girona. Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida. Girona: Servei de Publicacions Diversitas, 33.
- González, M. (2004). *El benestar psicològic en l'adolescència: la perspectiva de les ciències de la complexitat*. Tesi doctoral. Departament de Psicologia. Universitat de Girona.
- González, M. (2006). *A non-linear approach to psychological well-being in adolescence: some contributions from the complexity paradigm*. Girona: Documenta Universitaria.
- Gómez, L. i Hombrados, M.I. (1993). Apoyo Social. Dins L. Gómez Jacinto; M.I. Hombrados; J.M. Canto Ortiz i F.M. Montalbán Peregrín (Eds). *Aplicaciones de la psicología social*. (pp. 33-41). Málaga: Miguel Gómez Edicions.
- Goñi, A. (1997). Adolescencia y vida familiar. El sentido de las discusiones. *Bienestar y Protección Infantil*, 3(1), 121-133.
- Greene, S. i Hogan, D. (2005). *Researching Children's experience*. London: Sage.
- Gross, J.J. i John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes. Implications

- for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gualda, E. i Rodríguez, I. (2002). Investigando la infancia. *Serie Sociología*, 3, 1-38.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Recuperat el juny de 2010, de <http://www.scribd.com/doc/6906268/Guber-Rosana-La-Etnografia>
- Gullone, E. i Cummins, R.A. (1999). The Comprehensive Quality of Life Scale: A psychometric evaluation with an adolescent sample. *Behaviour Change*, 16, 127-139.
- Hammarberg, T. (2007). Les enfants ont droit d'être entendus et les adultes le devoir de les écouter. *Conferència a la Journée internationale des droits de l'enfant*. Varsovia 20 de novembre. Recuperat el novembre de 2009, de <http://korczak.fr/m3monde/eu/index.html>
- Hammersley, M. i Atkinson, J. (1995). *Ethnography: principles in practice*. Nova York: Routledge.
- Harris, J.R. (2005). Social behaviour and personality development: the role of experiences with siblings and with peers. Dins B.J. Ellis i D. F. Bjorklund (eds.). *Origins of the social mind*. (pp 245- 270). Nova York: Guilford Press.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Innocenti Essays, nº 4. Florencia. Italia:UNICEF-ICDC.
- Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. UNICEF.
- Hart, D.; Atkins, R. i Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54 (3), 513-530.
- Harter, S. (1990). Self identity development. Dins A S. Feldman i G. Elliot (Eds.). *At the threshold*. (pp. 352-387). Boston: Harvard University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. Nova York: The Guilford Press.
- Headey, B. i Wearing, A. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Helsen, M.; Volleberg, W. i Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Herrero, J. i Musitu, G. (1997). La teoría y la metodología en el análisis del apoyo social: ¿un viaje con rumbo o a la deriva? *VI Congreso de Psicología Social*. San Sebastián, 29 de setembre-1 d'octubre.
- Horna, P. (2006). *Del dicho al hecho. Participación de niños, niñas y adolescentes en eventos con adultos*. Lima: Save the children. Recuperat el juny de 2008, de <http://www.scslat.org/web/publicaciones/interna.php?xid=253&xfontmore=3&xleng=e&xopcp=5>
- Huebner, E.S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-

- Huebner, E.S. (1998). Cross-racial application of a children's Multidimensional life satisfaction Scale. *School Psychology International*, 19(2), 179-188.
- Huebner, E.S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 1-33.
- Huebner, E.S.; Ash, C. i Laughlin, J.E. (2001). Life experiences, locus of control and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167-183.
- Huebner, E.S. i Gilman, R. (2002). An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 60, 155-122.
- Huebner, E.S. i Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139-150.
- Huebner, E.S.; Gilman, R. i Laughlin, J.E. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 1-22.
- Huebner, E.S.; Suldo, S.M.; Valois, R.F. i Drane, J.W. (2006). The Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale: sex, race, and grade effects for applications with middle school students. *Applied Research in Quality of Life*. 1, 211-216.
- Huebner, E.S.; Valois, R.F.; Paxton, R.J. i Drane, J.W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 15-24.
- Ibáñez, T. (1989). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: changing values and political systems among western publics*. Nova Jersey: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Nova Jersey: Princeton University Press.
- Isen, A.M. (2003). Positive affect as a source of human strength. Dins L.G. Aspinwall I U.M. Staudinger (Eds.). *A Psychology of Human Strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. (pp. 179-195). Washington, DC: American Psychology Association.
- James, A.; Jenks, C. i Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Javaloy, F. (2007). (Coord.) *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: INJUVE.
- Javaloy, F. i Rodríguez, A. (2010). Felicidad, psicología positiva y psicología social. *Encuentros en Psicología Social. Monográfico*, 5(1), 52-62.
- Jones, N. i Sumner, A. (2008). Does mixed methods research matter to understanding childhood well-being?. *Social Indicators Research*. 90(1), 33-50.
- Kamman, R. i Flett, R. (1983). Affectometer 2: A scale to measure current level of general happiness.

- Australian Journal of Psychology*, 35(2), 259-265.
- Keyes, C.L.M.; Shmotkin, D. i Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 6, 1007-1022.
- Kirby, P. (2002). *Measuring the magic: Evaluation and researching young people's participation in public decision making*. Londres: Carnegie Young People Initiative.
- Kirby, P. i Gibbs, S. (2006). Facilitating participation: Adult's caring support roles within child-to-child projects in schools and after school settings. *Children and Society*, 20, 209-222.
- Kohlberg, L. (1984): The meaning and measurement of moral judgment. Dins L.Kohlberg (Ed). *Essays on moral development*. (pp 415-422). Nova York: Harper & Row.
- Kozma, A.; Stone, S. i Stones, M.J. (1997). Los enfoques de top-down y bottom-up del bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 6(1), 77-90.
- Kozma, A.; Stone, S. i Stones, M.J. (2000). Stability in components and predictors of subjective well-being (SWB): implications for SWB structure. Dins E. Diener i D. Rahtz. *Advances in quality of life theory and research* (pp. 13-30). Gran Bretanya: Kluwer Academic Publishers.
- Krauskopf, D. (2000). *Participación Social y Desarrollo en la Adolescencia*. San José, Costa Rica: Fondo de Población de las naciones Unidas. Recuperat el març de 2009, de <http://www.mcjdcr.go.cr/juventud/PARTICIPACION%20SOCIAL%20Y%20ADOLESCENCIA.pdf>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lansdown, G. (1998). *La creación de las escuelas centradas en el niño*. Actas del Seminario *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá, 7-8 de diciembre.
- Lansdown, G. (2001). *Promoviendo la participación de los niños en la toma de decisiones democráticas*. Florencia: UNICEF Centro Innocenti.
- Lara, F. i Bastida, F. (2004). *Autogestión en la escuela*. Madrid: Editorial Popular.
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. Recuperat el juliol de 2009, de <http://darkwing.uoregon.edu/~orp/downloads/Larson2000.pdf>
- Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Calidad de la Educación, BOE núm. 307, pp. 45188 (2002).
- Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, DOGC núm. 5422, pp. 56589 (2009). Recuperat el octubre de 2010, de <http://www.gencat.cat/diari/5422/09190005.htm>
- Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència, DOGC núm. 5641, pp. 42475 (2010). Recuperat el desembre de 2010, de

- Liebel, M. (1994). *Protagonismo Infantil*. Managua: Nueva Nicaragua.
- Liebel, M. (2000). *La Otra Infancia. Niños trabajadores y acción social*. Lima: lfejant.
- Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Encuentro*, 78, 6-18.
- Liebel, M. (2008). Niños ciudadanos. Hacia una política de infancia desde los niños como titulares activos de derecho. *I Jornades de Politiques d'Infància a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Barcelona, 20 de novembre.
- Liebel, M. (2009). Los retos de la Educación. Dins M. Liebel i M. Martínez (coords.) *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía protagónica*. (pp. 155-167). Perú: lfejant.
- Liwski, N. (2006). El niño en su condición de participante activo en la sociedad. *Anales de la Educación común*, 5, 14-19.
- Llinares, L.I.; Molpeceres, M.A. i Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de psicología*, 17(2), 189-200.
- López, I. (2004). Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. Dins E.L. Lucio-Villegas (Coord.). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. (pp. 61-98). València: Nau Llibres.
- López-Cabanas, M. i Chacón, F. (1997). *Intervención psicosocial y servicios sociales. Un enfoque participativo*. Madrid: Síntesis.
- López, J.S. i Scandroglio, B. (2007). De la investigación a la intervención psicosocial: la metodología cualitativa y su integración con la metodología cuantitativa. Dins A. Blanco i J. Rodríguez (eds.). *Intervención psicosocial*. (pp. 555-606). Madrid: Pearson Educación.
- Lucas, R.E.; Diener, E. i Suh, E.M. (1996). Discriminant validity of well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- Luna, X. (2010). *Bienestar personal y satisfacción escolar en la adolescencia*. Treball de Recerca del DEA, per la Universitat de Girona.
- Lurbe, K. (2005). Movilidades en femenino: Retazos encarnados de mujeres estructuralmente viajeras. *Mobilités au féminin*, 1-22.
- McGee, R. i Williams, S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviors among adolescents? *Journal of Adolescence*, 23, 569-582.
- Mc Millan, B. i Chavis, D.M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Mac Neil, G.; Stewart, J.C. i Kaufman, A.V. (2000). Social support as a potential moderator of adolescent delinquent behaviours. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(5), 361-379.

- Makri-Botsari, E. (2000). Self-concept of adolescents and the significant others. *The journal of Hellenic Psychological Society*, 7(1), 88-113.
- Mallard, A.G.; Lance, C.E. i Michalos, A.C. (1997). Culture as a moderator of overall life satisfaction-life facet satisfaction relationship. *Social Indicators Research*, 40, 259-284.
- Malo, S. (2009). *Cultures mediàtiques adolescents: Un estudi psicosocial centrat en el telèfon mòbil*. Tesi doctoral. Departament de Psicologia. Universitat de Girona
- Malo, S.; Navarro, D.; Alfaro, J.; González, M.; Casas, F. i Viñas, F. (2009). Facilitating versus difficulting factors of personal well-being in adolescence from the point of view of 12 to 16 year-old secondary school students. *IX ISQOLS Conference*. Istituto degli Innocenti. Florència (Itàlia), 19-23 juliol de 2009.
- Manrique, M.; Cufino, E.; Benjumea, S. i Ricardo, R. (2006). *Hacia una escuela de calidad, amiga de las niñas y los niños. Ideas para la acción*. Colombia: UNICEF. Recuperat el gener de 2009, de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/escueladecalidad.pdf>
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Popular.
- Marsh, H.W. (1990). *Self-Description Questionnaire-II Manual*. Campbelltown (Australia): University of Western Sydney.
- Martínez Muñoz, M. y Martínez Ten, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Martínez Muñoz, M. (2004). Metodología de Programas desde un Enfoque de Derechos. Superando viejos estilos de programación. *Seminario Internacional Infancia y Drogas. La infancia es un presente que busca futuro*. Guatemala, juny del 2004. Recuperat el gener de 2009, de http://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/infancia/prograenfogderech h.pdf
- Martínez, A.E.; Inglés, C.; Piqueras, J.A. i Oblitas, L.A. (2010). Papel de la conducta prosocial y las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84. Recuperat el novembre de 2010, de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1338/1200>
- Mason, J. i Bolzan, N. (2009). Towards global acknowledgement of the child's right to participation. Dins J. Mason, N. Bolzan i A. Kumar (Eds). *Children's participation? Learning from children and adults in the Asia-Pacific region*. (pp. 1-10). Austràlia: Common Ground Publishing.
- Mason, J. i Urquhart, R. (2001). Developing a model for participation by children in research on decision making. *Children Australia* 26(4), 16-21.
- Massaguer, M. (2000). La escuela es nuestra. El diálogo y la confianza mutua, instrumentos para la

- convivencia y la disciplina en la escuela primaria. En *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. (pp. 63-69). Barcelona: Editorial Graó.
- Mata, M. (2006). Participar. *Revista Participación Educativa*, 1, 7. Monográfico: la participación en los consejos escolares de centro. Recuperat el juny de 2009, de http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_1/revista_1.pdf
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay: Nordan-Comunidad.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A. i Hoppenhayn, M. (1986). Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. *Development dialogue, número especial*, 9-93. Recuperat l'abril de 2009, de <http://www.ubolivariana.cl/santiago/wp-content/uploads/2008/12/desarrollo-sustentable.pdf>
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22, (2), 187-211.
- Mayer, J.D. i Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Menesini, E.; Codecasa, E.; Benelli, B. i Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Agressive Behaviour*, 29, 1-14.
- Michalos, A. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16, 347-413.
- Michalos, A. (1995). Introducción a la teoría de las Discrepancias Múltiples (TDM). *Intervención Psicosocial*, 4(11), 101-115.
- Miller, D.N.; Nickerson, A.B.; Chafouleas, S.M. i Osborne, K.M. (2008). Authentically happy school psychologist: applications of positive psychology for enhancing professional satisfaction and fulfillment. *Psychology in the Schools*, 45(8), 679-692.
- Mischel, W.; Cantor, N.; i Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. Dins E. T. Higgins i A. W. Kruglanski (Eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles*. (pp. 329-360). Nova York: Guilford.
- Montenegro M. (2004). La investigación Acción Participativa. Dins G. Musitu; J. Herrero; L.M. Cantera i M. Montenegro (Coord.). *Introducción a la psicología Comunitaria*. Barcelona: Editorial UOC.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), 387-400.
- Montero, M. (1994). Un paradigma para la psicología social. Reflexiones desde el que hacer en América Latina. Dins M. Montero (coord.). *Construcción i crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthropos.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Moran-Ellis, J.; Alexander, V.D.; Cronin, A.; Dickinson, M.; Fielding, J.; Sleney, J. i Thomas, H. (2006).

- Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6 (1), 45-59.
- Moreno, F. (2000). Criterios para la intervención psicológica con menores víctimas de la guerra. Dins J.M. Fernández i F. Millares (Eds.). *Sin lugar para ser humano: intervención psicológica en crisis humanitarias*. (pp. 115-132). España: Universidad Comillas.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: P.U.F.
- Munné, F. (1986). *La construcción de la psicología social como ciencia*. Barcelona: Alamex.
- Murillo, P. (2000). La problemática de la participación en los centros educativos: una experiencia de colaboración interprofesional. *VI Congreso interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Granada.
- Musitu, G.; Berjano, E. i Bueno, J.R. (1990). *Psicología comunitaria*. Valencia: Nau Llibres.
- Musitu, G. i Cava, M.J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 11(3), 1-14.
- Musitu, G.; Román, J.M. i Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Myers, D. i Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Nacions Unides (1989). *Convenció sobre els drets de l'infant*. Comissió de la infància de Justícia i Pau. Catalunya: Observatori de la infància i l'Adolescència de Catalunya, adscrit a la Secretaria de la Família del Departament de Benestar Social.
- Nakamura, J. i Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. Dins C.R. Snyder i S.J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. (pp.89-105). Nova York: Oxford University Press.
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, 36(1), 183-204.
- Navarro, D. (2009). La participación social de los niños, niñas y adolescentes: algunos elementos para su evaluación. *Congreso Nacional Políticas Locales de Infancia y Adolescencia*. Vitoria-Gasteiz, 2 de desembre de 2009.
- Navarro, R.; Álvarez, E. i Acosta, A. (2003). Experiencia de intervención para favorecer la convivencia en alumnos de ESO. Dins F.A. Muñoz, B. Molina i F.J. Bautista (Eds.). *Actas del I Congreso Iberoamericano de Educación y Cultura de Paz*. (pp. 563-572). Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Recuperat el setembre de 2009, de <http://servidor.ugr.es/%7Eneurocogweb/03-NAA-ACIECP.pdf>
- Nigel, T. (2007). Towards of theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. Recuperat el març de 2009, de <http://www.swetswise.com/eAccess/viewToc.do?yevold=2067019&titleID=103581>
- Nirenberg, O.; Brawerman, J. i Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós-Tramas Sociales.

- Nirenberg, O. (2006). Desarrollo de adolescentes y su participación en proyectos. *Revista electrònica Vertex, Vol. XVII - Nº 70*. Recuperat el març de 2009, de <http://www.editorialpolemos.com.ar/r70.htm>
- Novella, A.M. (2005). *La participació social de la infància a la ciutat: Estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat*. Tesis doctoral. Recuperat el juny de 2009, de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0125107-102247/>
- Novella, A.M. (2009). *La participació dels infants a la ciutat des del Consell d'Infants*. Barcelona. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya.
- O'Malley, K. (2004). *Children and Young People Participating in PRSP Processes. Lessons from Save the Children's experiences*. Londres: Fundació Save the Children. Recuperat el juny de 2010, de http://www.crin.org/docs/resources/publications/prsps_and_children_and_young.pdf
- Ortuño, E.A. (2006). La mediación escolar, una alternativa de resolución de conflictos que facilita la función educativa de la escuela. *Educación en el 2000*, 9, 121-123. Recuperat el maig de 2009, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01820063000121.pdf>
- Park, N.; Peterson, C. i Seligman, M.E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (5), 603-619
- Park, N.; Huebner, E.S.; Laughlin, J.E.; Valois, F. i Gilman, R. (2004). A cross-cultural comparison of the dimensions of child and adolescent life satisfaction reports. *Social Indicators Research*, 66, 61-79.
- Parmentier, B. (2008). Summary and conclusions. *Seminari europeu Towards a culture of child participation*. ChildONE European Network of National Observatories on Childhood. Florència, 31 de gener de 2008.
- Pastor, Y.; Balaguer, I. i García-Merita, M.L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Pavot, W.; Diener, E.; Calvin, C.R. i Sanvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.
- Peguero, S. (1997). *La cultura de la participació*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Percy-Smith, B. i Thomas, N. (2010). Conclusions: Emerging themes and new directions. Dins B. Percy-Smith i N. Thomas (Eds). *Handbook of children and young people's participation*. (pp- 356-366). Nova York: Routledge.
- Peterson, C. i Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pick, S. i Givaudan, M. (2006). "Yo quiero, yo puedo": estrategia para el desarrollo de habilidades y competencias en el sistema escolar. *Psicología de la Educación São Paulo*, 23(2), 203-221.

Recuperat el novembre de 2009, de

<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psie/n23/v23a11.pdf>

Pick, S.; Poortinga, Y.H. i Givaudan, M. (2003). Integrating intervention theory and strategy in culture-sensitive health promotion programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (4), 422-429. Recuperat el març de 2009, de

<http://www.imifap.org.mx/Imifap/portal/pdf/integratinginterventiontheoryandstrategy.pdf>

Pick, S. i Ruesga, C. (2006). Agencia y Desarrollo Humano: Una Perspectiva Empírica. *I Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre el Enfoque de Capacidades Humanas*. Universidad Iberoamericana, 2 d'agost del 2006. Recuperat el març de 2009, de

<http://201.134.218.12/articulos/Pick.Agencia%20y%20Desarrollo%20Humano.pdf>

Pick, S.; Sirkin, J.; Ortega, I.; Osorio, P.; Martínez, R.; Xocolotzin, U. i Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41 (3), 295-304. Recuperat el març de 2009, de

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/284/28441304.pdf>

Piédrola, A. i Coscolla, R. (2007). *Recerca-Acció sobre participació juvenil als centres de secundària de Catalunya*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Piédrola, A. (2007). La participación del alumnado como instrumento de mejora de la convivencia. Recuperat el setembre de 2008, de

<http://www.educaweb.com/noticia/2007/12/17/participacion-alumnado-como-instrumento-mejora-convivencia-12674.html>

Piessens, A. (2010). Conclusions Child in the City: on participation. *5th Edition Child in the City Conference*. Florència (Itàlia) 27-29 d'octubre del 2010. Recuperat el desembre de 2010, de

<http://www.childinthecity.com/Participation/page/5419/>

Pla, M. (1999). El rigor en la investigació qualitativa. *Revista de Atenció Primària*, 24(5), 295-300.

Pollard, E. i Lee, P.D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78.

Pons, J.; Grande, J.M.; Gil-Lacruz, M. i Marín, M. (1996). El sentido de la pertinencia: un análisis estructural y de sus relaciones con la participación comunitaria. Dins A. Sánchez i G. Musitu (Ed). *Intervención comunitaria: Aspectos científicos, técnicos y valorativos*. Barcelona: EUB.

Pons, J.; Marín, M. Grande, J.M. i Gil-Lacruz, M. (1996). Aproximación operativa a los conceptos de participación y sentido de pertinencia: estrategias de intervención en la comunidad. *Intervención psicosocial*, 5(13), 21-30.

Pope McHale, S. i Craighead, W.E. (1996). *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.

- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas. Un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperat el febrer de 2009, de http://www.rieoei.org/edu_val11.htm
- Psychosocial Working Group (2003) *Psychosocial Intervention in Complex Emergencies: A Conceptual Framework*, Working Paper.
- Puig, J.M. (2000) “¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educacão e Pesquisa*, 2, 55-69. Recuperat el juny de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a05v26n2.pdf>
- Puig, J.M.; Martín, X.; Escardíbul, S. i Novella, A. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats*. Barcelona: Graó.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. Dins J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta i H. Wintersberger (Eds). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. (pp.1-23). Viena: Avebury Press.
- Racionero, S. i Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.
- Rajani, R. (2001). *The participation right of adolescents: A Strategy approach*. Nova York: UNICEF.
- Raphael, D.; Rukholm, E.; Brown, I.; HillBailey, P. i Donato, E. (1996). The quality of life Profile- Adolescent Version: background, description and initial validation. *Journal of Adolescent Health*, 19, 366-375.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-21.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, (2), 121-147.
- Reddy, N. i Ratna, K. (2002). *A journey in children's participation*. Bangalore: The Concerned for Working Children. Recuperat el setembre de 2008, de <http://www.workingchild.org/>
- Riediger, M. i Freund, A.M. (2004). Interference and facilitation among personal goals: Differential associations with subjective well-being and persistent goal pursuit. *Personality and Social Psychology*, 30(12), 1511-1523.
- Rodríguez, G.; Gil, J. i García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Màlaga: Aljibe.
- Rodríguez, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 12, 65-88.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescents self-image*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Rossich, M. (1999). *El benestar psicològic dels nois i noies adolescents entre 12 i 14 anys: un estudi desenvolupat a Manresa (Bages)*. Tesi doctoral. Departament de Psicologia Social. Universitat de

Barcelona.

- Rozas, G. (1992). Desarrollo, participación i psicología comunitaria. *Revista de psicología*, 111(1), 51-56.
- Ruiz, J.I. i Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz de Azúa, S.; Rodríguez, A. i Goñi, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y Educación*, 17 (3), 225-238.
- Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. Dins J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental Perspectives on Motivation, Vol 40*. (pp.1-56). Lincoln NE: University of Nebraska Press.
- Ryan, R.M. i Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. i Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R.M.; Huta, V. i Deci, E. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C.D. i Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39. Recuperat l'abril de 2009, de <http://www.springerlink.com/content/rn62l1q716253m47/fulltext.pdf>
- Salovey, P. i Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez Alonso, M. (1986). *Metodología i práctica de la participación*. Madrid: Popular.
- Sánchez Vidal, A. (1991). *Psicología comunitaria*. Barcelona: PPU.
- Sánchez, E. i Pesquero E. (2000). La participación educativa: ¿cuestión de números o de calidad?. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 139-152.
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sastre, G. i Moreno, M. (2000). Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 123-135.
- Sastre, G.; Moreno, M. i Pavón, T. (1998). Cultura de género i diversidad en el razonamiento moral. *Educar*, 22, 141-153.
- Sastre, G.; Moreno, M. i Pavón, T. (2003). La construcción del razonamiento moral: el sentimiento de

- culpa. *Anuario de psicología*, Vol 34 (2), 191-201. Recuperat l'octubre de 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200009
- Save the Children (2002). *Promoviendo la participación en un mundo de derechos. La participación de niños, niñas y adolescentes y la sociedad civil en el proceso regional hacia la Sesión especial a favor de la infancia*. Lima: Save the children.
- Save the children (2008). *Haciendo lo correcto por las niñas y los niños*. Lima: Save the children. Recuperat el gener de 2009, de http://www.scslat.org/web/uploads/publicaciones/archivos/haciendo_lo_correcto_1245347474.pdf
- Schmutte, P.S. i Ryff, C.D. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549-559.
- Scholte, R.H.; Van Lieshout, C.F. i Van Aken, M.A. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 71-94.
- Schwartz, S.H. i Sagiv, L. (1995). Identifying culture specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116.
- Seligman, M. E. (1981). *Indefensión*. Madrid: Debate.
- Seligman, M.E. (2002). *Handbook of Positive Psychology*.
- Seligman, M.E. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman M.E. i Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Selman R. (1976), *El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica*. Nova York: Moral development and behaviour.
- Sequeira, M.C. (2007). *As avaliações da infância portuguesa sobre a sua qualidade de vida*. Treball de Recerca del DEA, per la Universitat de Girona.
- Sheldon, K.M. (2005). Positive value change Turing collage: Normative trends and individual differences. *Journal of Research in Personality*, 39(2), 209-223.
- Sheldon, K.M.; Kasser, T.; Smith, K. i Share, T. (2002). Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal-attainment and personality integration. *Journal of Personality*, 70, 5-31.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and Obligations. *Children and Society*, 15, 107-111. Recuperat el setembre de 2008, de <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/79503427/PDFSTART>
- Shier, H. (2010). Children as a public actors: navigating the tensions. *Children and Society*, 24, 24-37.
- Shor, I. (1994). *Empowering education: critical teaching for social change*. Londres: The University of

Chicago Press.

- Silva, C. (2004). *Percepción de empoderamiento juvenil en el colegio y el barrio, y relación con el autoconcepto, la orientación valórica y la participación social*. Santiago, Chile: TUC.
- Silva, C.L. i Martínez, L. (2007). Empoderamiento, participación y autoconcepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 129-138. Recuperat el novembre de 2009, de http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S0034-96902007000200003&script=sci_arttext
- Simovska, V. (2004). Student participation: a democratic education perspective-experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19(2), 198-207.
- Simovska, V. i Kostarova-Unkovska, L. (1998) Conceptual framework of the Macedonian HPS. Dins V. Simovska (ed.). *The European Network of Health Promoting Schools in Macedonia*. Skopje: Institute of Psychology.
- Singer, A.; King, L.; Green, M. i Barr, S. (2002). Personal identity and civic responsibility: "rising to the occasion" narratives and generativity in community action student interns. *Journal of Social Issues*, 58(3), 535-556.
- Smith, A.B. (2007a). Children as social actors: An introduction. *International Journal of Children's Rights*, 15, 1-4.
- Smith, A.B. (2007b). Children and young people's participation rights in Education. *International Journal of Children's Rights*, 15, 147-164.
- Snyder, C.R. i Rand, K.L. (2003). The case against false hope. *American Psychologist*, 58, 820-822.
- Soler, P.; Fullana, J.; Muñoz, G.; Pallisera, M.; Planas, A.; Vilà, A. i Vilà, M. (2009). *La participació dels estudiants en la universitat. Anàlisi de la situació a la Universitat de Girona*. Girona: Documenta Universitaria.
- Solomon, R.L. (1980). La teoría del Opositor-Proceso de la motivación adquirida: Los costes de placer y las ventajas del dolor. *Psicólogo americano*, 35(8), 691-712.
- Sureda, I. (1998). Autoconcepto y adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa. *Educació i cultura*, 11, 157-170. Recuperat el març de 2009, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/012199930009.pdf>
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Analysis of Happiness*. Warsaw: Polish Scientific Publishers.
- Taylor, S.J. i Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: Mimeo.
- Tenti, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira: Fundación OSSDE.

- Terjesen, M.D.; Jacofsky, M.; Froh, J. i DiGiuseppe, R. (2004). Integrating Positive Psychology into Schools: Implications for Practice. *Psychology in the schools*, 41(1), 163-172. Recuperat el novembre de 2008, de <http://www.interscience.wiley.com>
- Tholander, M. (2007). Student's participation and non-participation as a situated accomplishment. *Childhood* 14(4), 449-466.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218.
- Tomás, J.M. i Oliver, A. (2004). Análisis confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista interamericana de Psicología*, 38(2), 285-293.
- Topa, G. i Palací, F. (2005). Proactividad e identidad organizacional: un análisis multigrupo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58, 495-504.
- Torres, R.M. (2001). Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, 5-6 Octubre 2001.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108. Recuperat el març de 2010, de <http://www2.scielo.org.ve/pdf/sp/v10n1/art05.pdf>
- Trilla, J. i Novella, A.M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. Recuperat el maig de 2009, de <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people. Training manual, promoting involvement in decision-making*. Londres: Save the Children.
- UNICEF (2003). *The State of The World's Children (2003)*. Recuperat el novembre de 2008, de www.unicef.org
- UNICEF (2010). *A comprehensive toolkit to address children's rights in development cooperation and government programming*.
- Usui, W.M.; Keil, T.J. i Phillips, D.C. (1983). Determinants of life satisfaction: A note on a race-interaction hypothesis. *Journal of Gerontology*, 38(1), 107-110. Recuperat el setembre de 2010, de <http://geronj.oxfordjournals.org/content/38/1/107.full.pdf>
- Valdes, X. i Cepeda, A. (1992). *Trabajo social y educación popular en niños*. Lima: Celats.
- Valera, S. (2002). Gestión Ambiental e Intervención Psicosocial, *Intervención Psicosocial*, 11(3), 289-302.
- Vallés M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de intervención social: Reflexión, metodología y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vallés, M.S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Colección Cuadernos Metodológicos, nº 32. Madrid: Centro

de Investigaciones Sociológicas (3ª edició).

- Valois, R.F.; Zullig, K.J.; Huebner, E.S.; Kammermann, S.K. i Drane, J.W. (2002). Association between life satisfaction and sexual risk-taking behaviours among adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 11(4), 427-440.
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's scales of psychological well-being and its extensions with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-643.
- Vandenbroeck, M. i Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational Norms: A tensed negotiation. *Childhood*, 13, 127-143.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and intervention*. Nova York: Praeger.
- Vaux, A.; Phillips, J.; Holly, L.; Thomson, B.; Williams, D. i Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SS-A) Scale: studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14(2), 195-219.
- Vázquez, F. (1996). El análisis de contenido temático. Dins F. Vázquez. Objetivos y medios en la investigación psicosocial. Universitat Autònoma de Barcelona. (Document de treball).
- Vázquez, F. (2008). Entrevista grupal. Maestría de Ciencias Sociales: Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales. Universidad de Guadalajara. 8-12 septiembre de 2008.
- Veale, A. (2005) Creative methodologies in participatory research with children. A S. Greene i D. Hogan (Eds). *Researching Children's experience* (pp.253-272). London: Sage.
- Vecina, M.L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 9-17.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención psicosocial*, 3(9), 87-116.
- Veenhoven, R. (1996). Developments in satisfaction research. *Social Indicators Research*, 37, 1-46.
- Veenhoven, R. i Verkuyten, M. (1989). The well-being of only children. *Adolescence*, 24(96), 155-166.
- Velázquez, R. (1997). La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperat el febrer de 2009, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a03.htm>
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. A F. Casas (comp.), monogràfic sobre "La infancia en Europa", *Infancia y Sociedad*, 15, 37-60.
- Verhellen, E. (2002). La Convención sobre los derechos del niño. Transfondo, motivos, estrategias, temas principales. Amberes/Appeldoorn: Garant. (Versió castellana coordinada per Ferran Casas i Marta Sadurní).
- Vidal, T. (2006). La dimensió psicosocial de la participació. Dins T. Vidal i E. Pol (Eds.) *Participació per a la gestió i efecte Nimby*. Barcelona: Publicació de la UB. (document no publicat).

- Villagrasa, C. i Ravetllat, I. (2009). *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia: un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Barcelona: Bosch.
- Villasante, T.R.; Montañés, M. i Martí, J. (Coords.) (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Waterman, A.S. (1990). Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations. *Journal of Mind and Behavior*, 11, 47-74.
- Waterman, A.S. (1993). Two conceptions of happiness: contrast of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Waterman, A.S. (2004). Finding someone to be: Studies on the role of intrinsic motivation in identity formation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4, 209-228.
- Waterman, A.S. (2005). When effort is enjoyed: Two studies of intrinsic motivation for personally salient activities. *Motivation and Emotion*, 29, 165-188.
- Waterman, A.S.; Schwartz, S.J.; Goldbacher, E.; Green, H.; Miller, C. i Philip, S. (2003). Predicting the subjective experience of intrinsic motivation: The roles of self-determination, the balance of challenges and skills, and self-realization values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1447-1458.
- Waterman, A.S. Schwartz, S.J. i Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9, 41-79. Recuperat el juny de 2009, de http://www.sethschwartz.info/pdfs/Happiness_and_Intrinsic_Motivation.pdf
- Watson, D.; Clark, L.A. i Tellegen, A. (1998). Development and validation of brief measures of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Weber, C; Bacher, J. i Kepler, J. (2008). Participation in the context of family and school and the development of children's personality. *Congrès Child and Youth Research in the 21st century: A critical Appraisal*. Nicosia (Xipre) 28-29 maig.
- White, S. (2000). Depoliticising development: The uses and abuses of participation. Dins J. Pearce (ed.) *Development, NGOs and Civil Society*. pp142-156. Oxford: Oxfam Publication.
- White, S. i Choudhury, S. (2007). The politics of child participation in international development: The dilemma of agency. *The European Journal of Development Research*, 19(4), 529-550.
- Wilk, R. (1999). Quality of life and the anthropological perspective. *Feminist Economics*, 5, 91-93.
- Wilson, S.M. (2002). Student participation and school culture: a secondary school case study. *Australian Journal of Education*, 46(1), 79-102.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological bulletin*, 67, 294-306.

- Wilson, S.M.; Henry, C.S. i Peterson, G.W. (1997). Life satisfaction among low-income rural youth from Appalachia. *Journal of Adolescence*, 20, 443-459.
- Wink, P. i Dillon, M. (2003). Religiousness, spirituality, and psychosocial functioning un late adulthood: Findings from a longitudinal study. *Psychology and Aging*, 18(4), 916-924.
- Woodhead, M. (2004). Psychological impacts of child work: A framework for research, monitoring and interventions. *International Journal of children's rights*, 12, 321-377.
- Woodhead, M. i Faulkner, D.M. (2008). Subjects, objects or participants: Dilemmas of psychological research with children. Dins A. James i P. Christensen (eds). *Research with children*. London: Routledge.
- Yáñez, R.; Pérez, V. i Yáñez, C. (2005). La confiabilidad hacia los docentes por parte de los estudiantes y su influencia en la construcción de confianza y en la identificación organizacional hacia sus carreras. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 89-103.
- Youniss, J.; Bales, S.; Christmas-Best, V.; Diversi, M.; McLaughlin, M. i Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 121-148.
- Zigmond, A.S. i Snaith, R.P. (1983). The hospital anxiety and depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67, 361-379.
- Zimmermann, M.A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 581-599.
- Zimmermann, M.A. (2000). Empowerment theory. A J. Rappaport, i E. Seidman (Eds.). *Handbook of community psychology*. (pp 43-63). Nova York: Kluwer.
- Zullig, K.J.; Huebner, E.S. i Pun, S.M. (2007). Demographic Correlates of domain-based life satisfaction reports of college students. *Journal of Happiness Studies*, 10(2), 229-238.

Annexes



Un equip d'investigadors que treballem a la Universitat estem interessats en conèixer les opinions de persones de diferents grups d'edat en relació a un seguit de coses que poden agradar o satisfer, és a dir, que proporcionen benestar psicològic. També volem demanar informació sobre alguns aspectes que tenen a veure amb la vostra participació a l'institut.

Estarem molt agraïts si ens fas el favor de contestar aquest qüestionari. Et preguem que contestis amb tota sinceritat, tenint en compte que el qüestionari és ANÒNIM, és a dir, ningú sabrà què has contestat. No hi ha respostes bones ni dolentes, ens interessa **només** saber les teves opcions, opinions i avaluacions, de forma confidencial.

Et demanem que, a cada pregunta, facis una **rodoneta** al voltant d'aquella opció de resposta que millor correspongui a la teva situació o posició personal.

Curs: _____ Centre d'ESO: _____

Lloc: _____ Públic Concertat Privat

➤ La meua edat és de _____ anys.

➤ Sóc: Noi Noia

➤ Visc a la ciutat o poble de:

_____ (Comarca: _____)

Que té:

Menys de 2000 habitants Entre 2000 i 20000 habit. Més de 20000 habitants

➤ Vaig néixer a la ciutat de: (país:)

Que té:

Menys de 2000 habitants Entre 2000 i 20000 habit. Més de 20000 habitants

Data d'avui:/...../2009

1. Tot seguit et voldríem fer algunes preguntes sobre **la participació dels alumnes en l'institut**.

Saps com funcionen els consells escolars?	sí	no	Una mica
Saps qui són els teus representants al consell escolar?	sí	no	
Hi ha temes que et sembla que els nois/es del teu curs seria bo que poguéssiu donar la vostra opinió als professors després de parlar-ne entre vosaltres?	sí	no	No ho sé
Hi ha temes que podríeu fer alguna proposta de millora per a que l'institut funcionés millor?	sí	no	No ho sé
T'agradaria poder decidir més coses del funcionament del teu institut?	sí	no	No ho sé
T'agradaria poder decidir més coses del funcionament de la teva classe?	sí	no	No ho sé
Penses que hi hauria molts nois/es de la teva classe que també els agradaria decidir més coses del funcionament de la classe?	sí	no	No ho sé

2. Alguna vegada has arribat a parlar amb companys de fer alguna proposta per **millorar coses a l'institut o a la teva classe?**

Si **mai** has parlat amb els companys de fer una proposta, posa una creu aquí i passa a la pregunta següent

Si és que **sí**, a qui et sembla que caldria fer propostes d'aquest tipus?

Al Director	sí	no
A l'Associació de Mares i Pares (AMPA)	sí	no
Al Cap d'estudis	sí	no
Al Professor/a de la teva classe	sí	no
A d'altres persones (dir quines):		

3. Si el **director** us convidés a enviar-li suggeriments per **millorar algun aspecte de l'institut**, li escriuríes:

Tu mateix	sí	no
Conjuntament amb alguns companys	sí	no
Intentaries posar-vos d'acord tots els de la classe en una mateixa proposta	sí	no
Faries altres coses (dir quines):		

4. Actualment, fins a quin punt et trobes **satisfet o satisfeta** amb cadascuna d'aquestes **coses de la teva vida?**

0= Totalment insatisfet/a Totalment satisfet/a =10

Amb la teva salut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el teu nivell de vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que has assolit a la vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el segur o segura que et sents	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb els grups de gent dels quals formes part	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la seguretat pel teu futur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les teves relacions amb les altres persones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva espiritualitat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb els teus assoliments en els estudis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les coses que has après	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els companys/es de curs	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els professors/es	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el centre on estudies, en general	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva vida sentimental	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com t'entens amb el teu pare	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com t'entens amb la teva mare	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com utilitzes el temps	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com et diverteixes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb com et prepares pel futur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les teves relacions familiars	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb les relacions amb els teus amics/amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb l'exercici físic que realitzes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb el teu cos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva vida d'estudiant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la manera d'utilitzar el teu temps lliure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb la teva religió	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tu mateix/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amb tota la teva vida, considerada globalment	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Algunes persones tenen la sensació que posseeixen completa **llibertat d'elecció i control sobre les seves vides**, mentre que d'altres persones senten que no tenen un control real sobre el que els succeeix. Si us plau, respon a aquesta escala en la que 0 significa "gens" i 10 significa "molta" per indicar quanta llibertat d'elecció i control creus que tens sobre la forma en que es desenvolupa la teva vida.

Gens

Molta

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. Tot seguit tens cinc frases que reflecteixen com poden **pensar i sentir-se les persones respecte de la seva vida**. De 0 a 10, indica en quin punt et sents.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>No, de cap manera</i>	<i>No, gairebé gens</i>	<i>No gaire</i>	<i>Relativament no</i>	<i>Més no que sí</i>	<i>A mitges</i>	<i>Més sí que no</i>	<i>Relativament sí</i>	<i>Sí, força</i>	<i>Sí, molt</i>	<i>Sí, del tot</i>

La meua vida, en gairebé tot, es correspon amb allò a que aspiro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Les condicions en què visc són bones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estic satisfet o satisfeta amb la meua vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fins ara, he aconseguit coses que eren importants per a mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Si tornés a néixer, canviaria bastants coses en la meua vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Tot seguit trobaràs una llista de frases que descriuen maneres de ser i de comportar-se. Pensa **en quin grau et descriu a tu mateix o mateixa** cadascuna d'elles. Posa un cercle a la puntuació que et defineix millor.

Faig bé els treballs de l'institut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aconsegueixo amics o amigues fàcilment	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc molt criticat o criticada a casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc cura del meu físic	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors/es em consideren bon treballador/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc una persona amigable	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento feliç a casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em busquen per fer activitats esportives	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Treballo molt a classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Més difícil fer amics o amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meua família està decepcionada de mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em considero elegant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors/es m'aprecien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meua família m'ajudaria en qualsevol tipus de problema	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'agrada com sóc físicament	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc un o una bon/a estudiant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em costa parlar amb desconeguts/des	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus amics/gues m'aprecien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus pares em donen confiança	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc bo o bona fent esport	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors/es em consideren intel·ligent	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc molts amics o amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento estimat o estimada pels meus pares	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc una persona atractiva	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Tot seguit trobaràs una llista de frases que descriuen maneres de ser i de comportar-se. Pensa en quin grau et descriu a tu mateix o mateixa cadascuna d'elles. Posa un cercle a la puntuació que et defineix millor.

0 = Mai **Sempre = 10**

Faig bé els treballs de l'institut	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aconsegueixo amics o amigues fàcilment	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc molt criticat o criticada a casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc cura del meu físic	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors/es em consideren bon treballador/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc una persona amigable	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento feliç a casa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em busquen per fer activitats esportives	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Treballo molt a classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'és difícil fer amics o amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva família està decepcionada de mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em considero elegant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors/es m'aprecien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva família m'ajudaria en qualsevol tipus de problema	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M'agrada com sóc físicament	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc un o una bon/a estudiant	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em costa parlar amb desconeguts/des	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus amics/gues m'aprecien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus pares em donen confiança	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc bo o bona fent esport	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus professors/es em consideren intel·ligent	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tinc molts amics o amigues	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Em sento estimat o estimada pels meus pares	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc una persona atractiva	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Imagina que ja tens 21 anys: **En aquell moment** amb quina intensitat creus que t'agradaria que les altres persones valorin alguns aspectes teus?

0 = Gens **Moltíssim = 10**

La teva intel·ligència	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Les teves habilitats tècniques (pràctiques)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Les teves habilitats amb les persones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva força de voluntat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva competència professional	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva família	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El teu optimisme	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva simpatia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els teus diners	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El teu poder	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El teu sentit de l'humor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva imatge	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva coherència	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva solidaritat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva tolerància	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El teu sentit de la vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva alegria de viure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva humanitat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva riquesa espiritual	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva personalitat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La teva amabilitat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. A continuació hi ha una llista d'afirmacions sobre les **relacions amb la teva família i amics**. Indica si us plau si estàs d'acord o en desacord sobre si cada una d'ells és certa.

0 = Totalment en desacord **Totalment d'acord = 10**

Els meus amics em respecten	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva família es preocupa molt per mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva família em té en alta estima	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puc confiar en els meus amics	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sóc realment admirat/da per la meva família	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva família em té molt d'afecte ("cariño")	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus amics no es preocupen pel meu benestar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els membres de la meva família confien en mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sento forts lligams amb els meus amics	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus amics es preocupen per mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La meva família em respecta realment	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus amics i jo som molt importants els uns pels altres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No em sento unit/da als membres de la meva família	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Els meus amics i jo hem fet molt els uns per als altres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ!

Funcionament del Consell Escolar

1. En què consisteix la tasca de representant dels alumnes en el Consell Escolar?
2. Quina és la vostra tasca realment?
3. Quins temes es tracten al Consell Escolar?
4. Qui proposa aquests temes?
5. Cada quan es reuneix el Consell Escolar?
6. Com es recullen els suggeriments dels alumnes per fer-los arribar al Consell Escolar?
7. Si les idees que es proposen no semblen bé a la resta de membres del Consell, què passa?
8. Com es prenen les decisions en el Consell Escolar? (es fan votacions secretes, a mà alçada, els professors parlen abans de les votacions amb els alumnes per a què els donin suport ...).
9. Els representants del Consell Escolar us posàveu d'acord per fer propostes?
10. Com es realitza el traspàs de la informació a la resta d'alumnes de l'institut? Qui ho fa?
11. S'ha tractat el projecte de mediació que es porta a terme en aquest institut en el Consell Escolar?
12. Fins a quin punt els alumnes en general coneixen el funcionament del Consell Escolar i que hi ha alumnes que representen els seus interessos.

Valoració de l'experiència de participació

13. Què significa per tu participar?
14. Com valores, després de la teva experiència, el Consell Escolar del centre?
15. Estàs satisfet/a amb el seu funcionament? Per què? Creus que els alumnes en general n'estan satisfets?
16. Fins a quin punt consideres que has pogut aportar idees noves?
17. Si n'has aportat, fins a quin punt varen ser o són tingudes en compte?
18. Quins canvis proposaries per a què el funcionament del Consell Escolar millorés?
 - a. Els has proposat?
 - b. En cas afirmatiu: A qui?
 - c. En cas que no les hagi proposat, per què?
 - d. Quina ha estat la resposta dels altres membres del Consell Escolar?
19. Realment el Consell Escolar t'ha semblat un espai de participació?
20. Quines conseqüències et sembla que ha tingut el fet que tu hagi participat en el Consell Escolar? (a nivell d'institut, a nivell d'alumnes, i a nivell dels membres del propi Consell Escolar)?
21. Quins són les coses que més van facilitar la teva tasca com a representant i quines les que més la van dificultar?

Aspectes personals

22. Per què et vas presentar com a candidat?
23. Quan temps fa que ets representant dels alumnes al Consell Escolar? Per què ho vas deixar?
24. Com t'ha fet sentir a nivell personal participar en el Consell Escolar?
25. Consideres que les persones que participen en activitats del seu entorn senten més benestar? Per què?

Funcionament del Consell Escolar

1. Quins són els objectius del Consell Escolar per aquest curs?
2. Quins temes es tracten en el Consell Escolar?
3. Quins temes aporten els alumnes?
 - 3.1 S'hi dedica molt de temps en debatre'ls?
 - 3.2 Els representants d'alumnes aporten els temes dels alumnes o van a títol personal?
4. Quina actitud tenen els alumnes representants en el Consell?
5. Com es realitza la presa de decisions en el Consell Escolar?
6. Què passa si no hi ha acord en les propostes o les idees que aporta algun membre?
7. S'ha tractat el projecte de mediació que es porta a terme en aquest institut en el Consell Escolar?

Coneixement del Consell Escolar a nivell de l'alumnat

8. Fins a quin punt creus que els alumnes coneixen el funcionament del Consell i qui són el seus representants?
9. Cal o no cal que els alumnes tinguin més informació del funcionament del Consell Escolar?
10. Quins canvis proposaries per tenir més informació?

Valoració de l'experiència de participació

11. Què significa per vostè participar?
12. Com la valores a nivell personal la participació en el Consell?
13. Tu consideres que el Consell Escolar és un espai de veritable participació de tots els estaments?
14. Tu creus que hi ha relació entre participar en projectes i el benestar personal?
15. Quines conseqüències té a l'institut el fet de que els alumnes siguin representants?
16. Quines característiques personals creus que han de tenir els membres del Consell Escolar? (tant adults com alumnes).

Funcionament del Consell Escolar

1. Quins són els objectius del Consell Escolar per aquest curs?
2. Com s'escullen els alumnes representants al Consell Escolar?
 - 2.1. Quan dura el càrrec de representant dels alumnes?
3. Com està organitzat en la pràctica, que els alumnes, pares i professors del Consell Escolar siguin portants de les opinions/peticions dels membres de l'estament que representa?
 - 3.1. Com es recullen els suggeriments dels alumnes per fer-los arribar al Consell Escolar?
 - 3.2. Com es recullen els suggeriments dels professors per fer-los arribar al Consell Escolar?
 - 3.3. Com es realitza el traspàs de la informació a la resta de professors? Qui ho fa?
 - 3.4. Com es realitza el traspàs de la informació a la resta d'alumnes? Qui ho fa?
4. Quins temes es tracten en el Consell Escolar?
 - 4.1. S'ha tractat el projecte de mediació que es porta a terme en aquest institut en el Consell Escolar?
 - 4.2. Quins temes aporten els alumnes?
 - 4.3. S'hi dedica molt de temps en debatre'ls?
 - 4.4. Els representants d'alumnes aporten els temes dels alumnes o van a títol personal?
5. Com es realitza la presa de decisions en el Consell Escolar?
 - 5.1. Si les idees que proposen alguns membres del CE no semblen bé a la resta de membres, com es procedeix?
6. En la pràctica, quin és el grau de participació dels estaments representats al Consell Escolar (alumnes, pares i professors)?
 - 6.1. Fins a quin punt es tenen en compte les aportacions dels alumnes?
 - 6.2. Com és l'actitud dels alumnes al Consell Escolar? (activa o passiva)
7. Quin és el grau d'assistència dels representants del Consell Escolar a les reunions?
 - 7.1. Com es procedeix quan s'ha de cobrir vacants o suplències dels alumnes?
8. S'ha tractat el projecte de mediació que es porta a terme en aquest institut en el Consell Escolar?

Coneixement del Consell Escolar a nivell de l'alumnat

9. Per quines vies s'informa als alumnes de l'existència del Consell Escolar i de la forma que poden participar?
10. Fins a quin punt els alumnes en general coneixen el funcionament del Consell Escolar?
11. Considera que els alumnes en general coneixen que hi ha alumnes que representen els seus interessos?
12. Quins canvis proposaria per què els alumnes tinguessin més informació sobre el Consell Escolar?

Valoració de l'experiència

13. Com valora, segons la seva experiència, el Consell Escolar del centre?
14. Està satisfet/a amb el seu funcionament? Per què?
15. Quins canvis proposaria per a què el funcionament del Consell Escolar millorés?
16. El Consell Escolar li sembla un espai de participació?
17. Què significa per vostè participar?

18. Quines conseqüències li sembla que té, el fet que els alumnes en siguin membres? (a nivell d'institut, a nivell d'alumnes, i a nivell dels membres del propi Consell Escolar)
19. Quines característiques personals creu que han de tenir els membres del Consell Escolar? (tant adults com alumnes).
20. Considera que el fet de participar en el Consell Escolar pot proporcionar satisfacció als alumnes? I a vostè?
21. Quines són les coses que més faciliten la seva tasca com a representant? I quines les coses que més la dificulten?

Funcionament del Consell Escolar

1. Quins són els objectius del Consell Escolar per aquest curs?
2. Com està organitzat en la pràctica, que els alumnes, pares i professors del Consell Escolar siguin portanveus de les opinions/peticions dels membres de l'estament que representa?
 - 2.1. Com es recullen els suggeriments dels alumnes per fer-los arribar al Consell Escolar?
 - 2.2. Com es recullen els suggeriments dels pares i mares per fer-los arribar al Consell Escolar?
 - 2.3. Com es realitza el traspàs de la informació que genera el Consell Escolar a la resta de pares i mares? Qui ho fa?
 - 2.4. Com es realitza el traspàs de la informació a la resta d'alumnes? Qui ho fa?
3. Quins temes aporten els alumnes?
 - 3.1. S'hi dedica molt de temps en debatre'ls?
 - 3.2. Els representants d'alumnes aporten els temes dels alumnes o van a títol personal?
4. Com es realitza la presa de decisions en el Consell Escolar?
 - 4.1. Si les idees que proposen alguns membres del CE no semblen bé a la resta de membres, com es procedeix?
5. En la pràctica, quin és el grau de participació dels estaments representats al Consell Escolar (alumnes, pares i professors)?
 - 5.1. Fins a quin punt es tenen en compte les aportacions dels alumnes?
 - 5.2. Com és l'actitud dels alumnes al Consell Escolar? (activa o passiva)
6. Quin és el grau d'assistència dels representants del Consell Escolar a les reunions?
 - 6.1. Com es procedeix quan s'ha de cobrir vacants o suplències dels alumnes?
7. S'ha tractat el projecte de mediació que es porta a terme en aquest institut en el Consell Escolar?
8. Quin és el paper dels pares i les mares en el consell Escolar? Té una funció diferenciada de la resta de col·lectius?

Coneixement del Consell Escolar a nivell de l'alumnat

9. Per quines vies s'informa als alumnes de l'existència del Consell Escolar i de la forma que poden participar?
10. Fins a quin punt els alumnes en general coneixen el funcionament del Consell Escolar?
11. Considera que els alumnes en general coneixen que hi ha alumnes que representen els seus interessos?
12. Quins canvis proposaria per què els alumnes tinguessin més informació sobre el Consell Escolar?

Valoració de l'experiència de participació

13. Què significa per vostè participar?
14. Com valora, segons la seva experiència, el Consell Escolar del centre?
15. Està satisfet/a amb el seu funcionament? Per què?
16. Quins canvis proposaria per a què el funcionament del Consell Escolar millorés?
17. El Consell Escolar li sembla un espai de participació?

18. Quines conseqüències li sembla que té, el fet que els alumnes en siguin membres? (a nivell d'institut, a nivell d'alumnes, i a nivell dels membres del propi Consell Escolar)
19. Quines característiques personals creu que han de tenir els membres d'un Consell Escolar? (tant adults com alumnes).
20. Considera que el fet de participar en el Consell Escolar pot proporcionar satisfacció als alumnes que en són representants?
 - 19.1. I a vostè?
21. Quines són les coses que més faciliten la seva tasca com a representant?
22. I quines les coses que més la dificulten?

El projecte de mediació

- 1- D'on va sorgir aquest projecte de mediació dels nois i noies, els professors/es, o de forma conjunta?
- 2- Com es va elaborar el disseny del projecte?
- 3- El projecte rep suport econòmic d'alguna entitat o institució?
- 4 S'han introduït modificacions al llarg del temps? Per què?

El grup de mediació

- 5- Quins són els objectius del grup de mediació?
- 6- Per què l'any passat es van incorporar als i les estudiants en el projecte?
- 7- Què poden aportar els i les estudiants mediadors/es?
- 8- Quin grau de satisfacció hi ha entre els adolescents participants i les professores en aquest projecte?
- 9- Com valoreu la participació dels alumnes en aquest projecte?
- 10- Resultats esperats del grup de mediació? (tan en positiu com en negatiu)
- 11- Vau trobar algun resultat que no esperéssiu?

El projecte de mediació en el futur

- 12- Quines expectatives tens (què esperes) del grup de mediació?
- 13- Quines són les fases següents del projecte de mediació de cara al curs vinent?

El projecte de mediació en el context de l'institut

1. Què és per tu el projecte de mediació? Què significa?
2. Quin és el teu paper en el projecte de mediació?
3. Quins objectius té el projecte?
4. El programa de Mediació escolar que porteu a terme a l'institut, s'emmarca en el programa de convivència de la Generalitat?
5. Com funciona el Projecte de mediació? Com es desenvolupa?
 - Espais d'intercanvi d'informació entre alumnes/professores mediadores (ex. Reunions, etc.)
 - ✓ Estan planificades les reunions al llarg del curs?
 - ✓ Si la resposta és NO: Per què?
 - ✓ Sí la resposta és SÍ: Com estan planificades?
 - Com es recullen les propostes de les alumnes del grup de mediació? Es tenen en compte?
 - Està prevista l'avaluació del projecte? De quina manera es farà?
6. Com valoreu el projecte de mediació que es porta a terme en aquest institut?
7. Des de que els alumnes participen en aquest projecte, hi ha coses que estan canviant o han canviat en el centre?
Què?
 - Quines repercussions es poden considerar positives?
 - N'hi ha que no?
8. Com valoreu la participació dels alumnes en aquest projecte?
9. Què significa per tu que els nois i noies participin?
10. Penses que caldria que s'apuntessin més alumnes al grup de mediació?
 - Com es podria promoure?
11. Penses que la mediació s'utilitza poc/massa en el vostre centre?
12. El projecte de mediació, a més d'aconseguir implicació dels alumnes en la resolució de conflictes, penses que es pot considerar un espai de participació escolar (és a dir, participació dels alumnes en la dinàmica del centre?).
13. Penses que seria bo potenciar més la participació dels alumnes en general, a l'institut?
 - Per què?
 - De tots o només d'alguns?
 - Com?
 - Per això, caldria canviar actituds o maneres de pensar dels nois i les noies? Dels professors?

El grup de mediació

14. Penses que les persones que participen en el grup de mediació han de tenir algunes característiques concretes?
15. Què creus que porta a les alumnes a participar en el projecte de mediació?
16. Per què penses que hi ha alumnes que no han volgut participar-hi?
17. Per què creus que només s'han apuntant noies?
18. Quins canvis proposaries per què les alumnes del grup de mediació poguessin prendre més iniciatives en el

projecte?

El projecte de mediació en el futur

19. Quines expectatives tens (què esperes) del grup de mediació?
20. Quines són les fases següents del projecte de mediació de cara al curs vinent?

Participació i benestar

21. Consideres que el fet de participar en el projecte de mediació pot proporcionar satisfacció a les alumnes? I als professors/es?
22. Què en poden treure els nois i noies de participar en el projecte? I els professors/es?
23. Consideres que les persones que participen en activitats del seu entorn senten més benestar personal? Per què?

El projecte de mediació en el context de l'institut

1. Què és per vostè el projecte de mediació? Què significa?
2. Quins objectius té?
3. Com pot afectar aquest projecte de mediació al funcionament de l'institut?
4. Com valora la participació dels alumnes en general en aquest projecte?
5. Què significa per vostè que els nois i noies participin?
6. Pensa que caldria que s'apuntessin més alumnes al grup de mediació?
 - 6.1. Com es podria promoure?
7. Pensa que la mediació s'utilitza poc/massa en el vostre centre?
8. Pensa que seria bo potenciar més la participació dels alumnes a l'institut? Per què?
 - 8.1. Per això, caldria canviar actituds o maneres de pensar dels nois i les noies? Dels professors?
- 9- Què significa per vosaltres participar?

El grup de mediació

10. Pensa que les persones que participen en el grup de mediació han de tenir algunes característiques concretes?
11. Què creu que porta a les alumnes a participar en el projecte de mediació?
12. Per què pensa que hi ha alumnes que no han volgut participar-hi?
13. Per què creu que només s'han apuntant noies?
14. Fins a quin punt es tenen en compte les aportacions de les alumnes mediadores?
 - 14.1. Situacions que tenen en compte l'opinió de les mediadores
 - 14.2. Presa de decisions conjuntes entre mediadores i professors
15. Quins canvis proposaria per què les alumnes del grup de mediació poguessin prendre més iniciatives en el projecte?

El projecte de mediació en el futur

16. Quines expectatives té (què espera) del grup de mediació?
17. Quines són les fases següents del projecte de mediació ?

Participació i benestar

18. Considera que el fet de participar en el projecte de mediació pot proporcionar satisfacció a les alumnes? I als professors/es?
19. Què en poden treure els nois i noies de participar en el projecte? I els professors/es?
20. Considera que les persones que participen en activitats del seu entorn senten més benestar personal? Per què?

El projecte de mediació en el context de l'institut

1. S'han assolit els objectius que teníeu previstos per aquest curs?
2. Penses que la mediació s'ha utilitzat poc/massa durant el curs?
3. Creus que els alumnes en general n'estan satisfets del projecte de mediació? Per què?
4. Has trobat a faltar alguna cosa en el procés? Què?
5. Hi ha alguna cosa del projecte que es podria millorar? Què?
6. Des de que els alumnes participen en aquest projecte, hi ha coses que estan canviant o han canviat, tant per positiu com per negatiu, en el centre? Què?
 - En el seu funcionament (organització, normes, relacions professors-alumnes, etc.)
 - Entre els/les alumnes (companyarisme, relacions entre iguals, etc.).
7. Des de que les alumnes participen en aquest projecte, hi ha coses que estan canviant o han canviat, tant per positiu com per negatiu, a nivell personal dels propis alumnes i dels professors/es? Què?
8. Penses que al llarg del curs hi ha hagut un canvi en la manera de pensar dels nois i noies o els adults, que ha facilitat el poder participar més a l'institut?
9. S'han complert les expectatives que tenies a principi de curs, en relació al projecte de mediació?
10. Quins són les coses que més us han facilitat la vostra tasca com a mediadores i quines les que més l'han dificultada?

El grup de mediació com a espai de participació dels alumnes

11. El projecte de mediació, a més d'aconseguir la implicació dels alumnes en la resolució de conflictes, penses que es pot considerar un espai de participació escolar (és a dir, participació dels alumnes en la dinàmica del centre?).
12. Com valores la participació dels/les alumnes en general en aquest projecte?
13. Fins a quin punt s'han tingut en compte les aportacions de les alumnes mediadores?
14. Quins canvis proposaries per a què les alumnes del grup de mediació poguessin prendre més iniciatives en el projecte, i poguessin participar-hi més?
15. Després de l'experiència de que els alumnes participin en projectes de l'institut, penses que seria bo potenciar més la participació dels alumnes a l'institut?
 - 15.1. Per què?
 - 15.2. De tots o només d'alguns?
 - 15.3. Com?
 - 15.4. Per això, caldria canviar actituds o maneres de pensar dels nois i les noies? I dels professors?

Espais de participació dels adolescents a l'institut

16. Quins espais per participar els alumnes, considereu que hi ha a l'institut?
17. Quins projectes o espais per promoure la participació dels alumnes, es podrien engegar a l'institut?



Un equip d'investigadors que treballem a la Universitat de Girona estem fent un estudi sobre la participació dels alumnes de l'ESO (12-16 anys) en els IES. Estem interessats en conèixer la opinió dels alumnes que us heu apuntat en el **projecte de mediació entre iguals** que es porta a terme en el vostre institut.

Estarem molt agraïts si ens fas el favor de contestar aquest qüestionari. Et preguem que contestis amb tota sinceritat, tenint en compte que el qüestionari és anònim, per tant ningú sabrà què has contestat. No hi ha respostes bones ni dolentes, ens interessa només saber les teves opinions i avaluacions sobre aquest tema.

Curs: _____

Edat: _____ anys

Sóc: Noi Noia

Data: _____

1. Segons tu en què consisteix el projecte de mediació?

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

2. El curs passat quina era la informació que tenies sobre el projecte de mediació?

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

3. De qui va sortir la idea de que fossin uns alumnes qui fessin la mediació?

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

4. Per què creus que a partir de l'any passat els alumnes poden fer de mediadors?

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

5. Per què creus que majoritàriament us vareu apuntar alumnes de 1r. d'ESO?

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

6. Per què penses que altres nois i noies no han volgut apuntar-se a fer de mediadors?

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

7. Segons tu en què va consistir el curs de formació que vareu fer l'any passat sobre mediació?

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

8. Com values aquest curs de formació?

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

9. Què en penses del fet que sigueu vosaltres mateixos els que feu la mediació?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Com creus que podeu a tirar endavant aquest projecte?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Com repartiu els diferents casos entre els mediadors?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Segons tu les reunions són profitoses?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. Segons tu aquestes reunions s'haurien de fer més o menys sovint?

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

14. Algunes d'aquestes reunions hi hauria d'assistir d'altres persones o no cal? (quines?).....

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

15. Com es prenen les decisions: Són preses entre els professors i vosaltres, només els professors o només vosaltres?

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

16. Fins a quin punt consideres que si aportes idees noves els altres mediadors les tindran en compte?

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

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ!



Institut de Recerca
sobre Qualitat de Vida

ERÍDQV

Un equip d'investigadors que treballem a la Universitat de Girona estem fent un estudi sobre la participació dels alumnes de l'ESO (12-16 anys) en els IES. Estem interessats en conèixer la vostra opinió sobre el **projecte de mediació entre iguals** que es porta a terme en el vostre institut.

Estarem molt agraïts si ens fas el favor de contestar aquest qüestionari. Et preguem que contestis amb tota sinceritat, tenint en compte que el qüestionari és anònim, per tant ningú sabrà què has contestat. No hi ha respostes bones ni dolentes, ens interessa només saber les teves opinions i avaluacions sobre aquest tema.

Curs: _____

Edat: _____ anys

Sóc: Noi Noia

Data: _____

1. Segons tu en què consisteix el projecte de mediació?

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

2. El curs passat quina era la informació que tenies sobre el projecte de mediació?

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

3. De qui va sortir la idea de que fossin uns alumnes qui fessin la mediació?

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

4. Per què creus que a partir de l'any passat els alumnes poden fer de mediadors?

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

5. Per què creus que majoritàriament es van apuntar alumnes de 1r. d'ESO?

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

6. Per què penses que altres nois i noies no han volgut apuntar-se a fer de mediadors?

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

7. Què en penses del fet que siguin alumnes els que fan mediació?

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

8. Creus que els alumnes que no us van apuntar en el projecte podeu ajudar d'alguna manera als mediadors a millorar-lo? Com?

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

9. Creus que els alumnes que s'han apuntat a fer de mediadors aconseguiran que el projecte funcioni bé? Per què?

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

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ!

Presentació:

Fa unes setmanes, unes investigadores de la Universitat de Girona van venir a aquest institut a passar una enquesta sobre el projecte de mediació que s'està portant a terme.

Ja hem analitzat les respostes que vareu donar. Les respostes eren confidencials, per tant, no sabem què va respondre ningú en concret, però tenim algunes qüestions que ens agradaria preguntar-vos per comprendre millor el projecte de mediació i la vostra experiència com a mediadores. Per això, sol·licitem la vostra ajuda, tot demanant-vos col·laborar en els grups de discussió.

Es tracta d'organitzar una discussió en grup de més o menys una hora. Necessitarem gravar la discussió amb dues gravadores, per després analitzar amb calma el que s'ha dit, els acords i desacords amb el que s'ha dit, i per entendre millor el vostre punt de vista sobre cada qüestió. Ara bé, igual que en les enquestes, ningú sabrà qui ha dit què, perquè com a investigadores de la universitat us garantim, també ara, la nostra absoluta confidencialitat. Esteu d'acord?

En el grup de discussió, us presentarem algunes qüestions o preguntes perquè discutiu entre vosaltres què en penseu.

Gràcies per la vostra atenció i col·laboració.

Consignes prèvies a l'inici dels grups de discussió:

1. Els investigadors donarem, si cal, el torn de paraula per tal d'evitar que tots/es parlin alhora, fet que dificulta la transcripció de les seves converses.
2. Intenteu fer el menor soroll possible amb objectes.
3. No hi ha respostes bones, ni dolentes, el que es pretén és saber les diferents opinions o punts de vista.
4. Farem una roda de presentacions dels nois i noies que formen el grup, tot indicant els seus noms i l'edat.

1- A partir de les respostes de l'enquesta que vareu contestar fa uns dies hem vist que és important per vosaltres formar part del grup de mediació, i que hi poseu molta il·lusió i ganes per tirar el projecte endavant. Voldríem saber que suposa per vosaltres estar en el grup de mediació.

- 1- Per què us heu apuntat en el grup de mediació?
- 2- Què espereu del projecte de mediació?
- 3- Quin pes creieu que teniu les alumnes mediadores en aquest projecte?
- 4- Algunes idees que heu comentat en l'enquesta, els heu explicat en les reunions del grup de mediació? Quina resposta han tingut?. (*situacions que tenen en compte l'opinió de les mediadores*).
- 5- En les enquestes també comenteu que les decisions es prenen conjuntament entre els professors i vosaltres. Podeu posar algun exemple? (*presa de decisions conjuntes entre mediadores i professors*).
- 6- Qui proposa els temes que es toquen a les reunions?
- 7- Com pot afectar aquest projecte de mediació en el funcionament de l'institut?
- 8- Formar part del grup de mediació us fa sentir que participeu més a l'institut?
- 9- Què significa per vosaltres participar?
- 10- Com han de ser les persones que s'apunten al grup de mediació? (característiques pro-socials).
- 11- Per què creieu que només s'han apuntant noies?

2- De les enquestes que va contestar es desprèn que ajudar a d'altres persones fa sentir-se bé.

- 12- És així? Totes esteu d'acord amb això? Per què?
- 13- A la vostra edat quines altres coses us fan sentir bé?
- 14- Què considereu que és el benestar personal a la vostra edat?
- 15- Què és per vosaltres la satisfacció amb la vida? Quines coses us donen satisfacció?

3- Penseu que hi ha relació entre sentir-se bé i participar a l'institut?

- 16- Com us sentiu a nivell personal pel fet de participar en el projecte de mediació?
- 17- Considereu que les persones que participen en projectes i activitats del seu entorn senten més benestar? Per què?.
- 18- En les enquestes que vareu contestar algú va dir que és important exercir el dret a opinar. Considereu que exercir els vostres drets es relaciona amb el vostre benestar?.
- 19- Penseu que per poder participar més a l'institut, els nois i noies han de canviar la manera de pensar, o més aviat han de canviar els adults?
- 20- Considereu que participar és un dret dels adolescents?

Presentació:

Fa unes setmanes, unes investigadores de la Universitat de Girona van venir a aquest institut a passar una enquesta sobre el projecte de mediació que s'està portant a terme.

Ja hem analitzat les respostes que vareu donar. Les respostes eren confidencials, per tant, no sabem què va respondre ningú en concret, però tenim algunes qüestions que ens agradaria preguntar-vos per comprendre millor el projecte de mediació i saber les vostres opinions en relació a aquest projecte. Per això, sol·licitem la vostra ajuda, tot demanant-vos col·laborar en els grups de discussió.

Es tracta d'organitzar una discussió en grup de més o menys una hora. Necessitarem gravar la discussió amb dues gravadores, per després analitzar amb calma el que s'ha dit, els acords i desacords amb el que s'ha dit, i per entendre millor el vostre punt de vista sobre cada qüestió. Ara bé, igual que en les enquestes, ningú sabrà qui ha dit què, perquè com a investigadores de la universitat us garantim, també ara, la nostra absoluta confidencialitat. Esteu d'acord?

En el grup de discussió, us presentarem algunes qüestions o preguntes perquè discutiu entre vosaltres què en penseu.

Gràcies per la vostra atenció i col·laboració.

Consignes prèvies a l'inici dels grups de discussió:

5. Els investigadors donarem, si cal, el torn de paraula per tal d'evitar que tots/es parlin alhora, fet que dificulta la transcripció de les seves converses.
6. Intenteu fer el menor soroll possible amb objectes.
7. No hi ha respostes bones, ni dolentes, el que es pretén és saber les diferents opinions o punts de vista.
8. Farem una roda de presentacions dels nois i noies que formeu el grup, tot indicant els vostres noms i l'edat.

Temes de discussió:

1- A partir de les respostes de l'enquesta que vareu contestar fa uns dies hem vist que alguns de vosaltres us sembla bé que els alumnes siguin mediadors, perquè al tenir la mateixa edat ajuda a tenir-hi més confiança. Mentre que d'altres consideren que això anirà malament perquè els mediadors han de ser adults. Voldríem saber que en penseu vosaltres d'això.

- 1- Com creieu que han de ser les persones que fan mediació? Quines característiques personals han de tenir?
- 2- Què espereu del projecte de mediació?
- 3- Si es dóna el cas, faríeu servir el servei de mediació?
- 4- Com pot afectar aquest projecte de mediació en el funcionament de l'institut?
- 5- Considereu que les persones que formen part del grup que fan de mediadors participen més en la vida de l'institut?
- 6- Teniu experiència en participar en d'altres projectes fora de l'institut? Quins? Com us fa sentir?
- 7- Teniu experiència en participar en d'altres projectes dins de l'institut? Quins? Com us fa sentir?
- 8- Què significa per vosaltres participar?

2- De les enquestes que vareu contestar es desprèn que hi ha diferents raons per no formar part del grup que fan de mediadors.

- 9- És així? Esteu d'acord amb això? Com ho veieu? Per què?
- 10- Quines raons porten a alguns alumnes a formar part del projecte de mediació? (si no surt espontàniament, preguntar si el fet d'ajudar als altres pot motivar a formar part del grup de mediació, i això els fa sentir bé?)
- 11- A la vostra edat quines coses us fan sentir bé?
- 12- Què considereu que és el benestar personal a la vostra edat?
- 13- Què és per vosaltres la satisfacció amb la vida?
- 14- Quines coses us donen satisfacció?

3- Penseu que hi ha relació entre sentir-se bé i participar a l'institut?

- 15- Considereu que les persones que participen en projectes i activitats del seu entorn senten més benestar? Per què?
- 16- Penseu que per poder participar més a l'institut, els nois i noies han de canviar la manera de pensar, o més aviat han de canviar els adults?
- 17- Considereu que participar és un dret dels adolescents?
- 18- Considereu que exercir els vostres drets es relaciona amb el vostre benestar? Per què?
- 19- Coneixeu quins són els vostres drets? (per exemple el dret a opinar?).

Presentació:

Tal com varem quedar a principi de curs, ens tornem a trobar, per tal de que ens comenteu les vostres opinions sobre com ha anat el projecte de mediació que porteu a terme en aquest institut, i la vostra experiència com a mediadores al llarg del curs.

Per això, sol·licitem la vostra ajuda, tot demanant-vos col·laborar en el debat en grup sobre aquests temes i que tindrà una durada de més o menys una hora. Necessitarem gravar-lo amb dues gravadores, per després analitzar amb calma el que s'ha dit, els acords i desacords amb el que s'ha dit, i per entendre millor el vostre punt de vista sobre cada qüestió. Ara bé, ningú sabrà qui ha dit què, perquè com a investigadores de la universitat us garantim, la nostra absoluta confidencialitat. Esteu d'acord?

Gràcies per la vostra atenció i col·laboració.

Consignes prèvies a l'inici de l'entrevista grupal:

9. Els investigadors donarem, si cal, el torn de paraula per tal d'evitar que tots/es parlin alhora, fet que dificulta la transcripció de la sessió.
10. Intenteu fer el menor soroll possible amb objectes.
11. No hi ha respostes bones, ni dolentes, el que es pretén és saber les diferents opinions o punts de vista.
12. Farem una roda de presentacions dels nois i noies que formen el grup, tot indicant els seus noms i l'edat.

El projecte de mediació entre iguals

1. Com valoreu, després de la vostra experiència al llarg d'aquest curs, el projecte de mediació del centre?
2. Esteu satisfetes amb el seu funcionament? Per què?
3. Creieu que els alumnes en general n'estan satisfets del projecte de mediació? Per què?
4. Heu trobat a faltar alguna cosa en el procés? Què?
5. Hi ha alguna cosa del projecte que es podria millorar? Què?
 - 5.1. Ho heu proposat?
 - 5.2. En cas afirmatiu: A qui?
 - 5.3. En cas que no ho heu proposat, per què?
 - 5.4. Quina ha estat la resposta dels altres membres del projecte de mediació?
6. Des de que els alumnes participeu en aquest projecte, hi ha coses que estan canviant o han canviat, tant per positiu com per negatiu, en el centre? Què?
 - En el seu funcionament (organització, normes, relacions professors-alumnes, etc.)
 - Entre els alumnes (companyarisme, relacions entre iguals, etc.).
7. Des de que les alumnes participeu en aquest projecte, hi ha coses que estan canviant o han canviat, tant per positiu com per negatiu, a nivell personal? Què?
8. Penseu que al llarg del curs hi ha hagut un canvi en la manera de pensar dels nois i noies o els adults, que ha facilitat el poder participar més a l'institut?
9. S'han complert les expectatives que teníeu a principi de curs, en relació al projecte de mediació?
10. Quins són les coses que més us han facilitat la vostra tasca com a mediadores i quines les que més l'han dificultada?

El projecte com a espai de participació

11. El projecte de mediació us ha semblat un espai de participació?
12. Trobeu que heu tingut la informació necessària i suficient sobre el projecte de mediació?
13. Considereu que heu tingut l'oportunitat de comentar les vostres idees i que les han tingudes en compte?
14. Creieu que necessiteu espais de trobada per vosaltres soles i poder parlar sobre les idees que teniu respecte al projecte de mediació?
15. Fins a quin punt, treballeu de forma conjunta amb les professores mediadores i la coordinadora del projecte? (Per exemple espais de trobada per prendre decisions de forma conjunta)
16. Com us ha fet sentir a nivell personal, poder participar en el projecte de mediació (tenir un paper actiu en un projecte que es porta a terme a l'institut?)

Espais de participació dels adolescents a l'institut

17. Quins espais per participar els alumnes, considereu que hi ha a l'institut?
18. Quins projectes o espais per promoure la participació dels alumnes, es podrien engegar a l'institut?

Presentació:

Tal com varem quedar a principi de curs, ens tornem a trobar, per tal de que ens comenteu les vostres opinions sobre com ha anat el projecte de mediació que es porta a terme en el vostre institut.

Per això, sol·licitem la vostra ajuda, tot demanant-vos col·laborar en el debat en grup sobre aquests temes i que tindrà una durada de més o menys una hora. Necessitarem gravar-la amb dues gravadores, per després analitzar amb calma el que s'ha dit, els acords i desacords amb el que s'ha dit, i per entendre millor el vostre punt de vista sobre cada qüestió. Ara bé, ningú sabrà qui ha dit què, perquè com a investigadores de la universitat us garantim, la nostra absoluta confidencialitat. Esteu d'acord?

Gràcies per la vostra atenció i col·laboració.

Consignes prèvies a l'inici de l'entrevista grupal:

13. Els investigadors donarem, si cal, el torn de paraula per tal d'evitar que tots/es parlin alhora, fet que dificulta la transcripció de la sessió.
14. Intenteu fer el menor soroll possible amb objectes.
15. No hi ha respostes bones, ni dolentes, el que es pretén és saber les diferents opinions o punts de vista.
16. Farem una roda de presentacions dels nois i noies que formen el grup, tot indicant els seus noms i l'edat.

El projecte de mediació entre iguals

1. Com valoreu, el projecte de mediació del centre, tal com s'ha portat a terme aquest curs?
2. Esteu satisfets amb el seu funcionament? Per què?
3. Creieu que els alumnes en general n'estan satisfets del projecte de mediació? Per què?
4. Heu trobat a faltar alguna cosa en el procés? Què?
5. Hi ha alguna cosa del projecte que es podria millorar? Què?
 - 5.1. Ho heu proposat?
 - 5.2. En cas afirmatiu: A qui?
 - 5.3. En cas que no ho heu proposat, per què?
 - 5.4. Quina ha estat la resposta?
6. Des de que els alumnes participeu en aquest projecte, hi ha coses que estan canviant o han canviat, tant per positiu com per negatiu, en el centre? Què?
 - 6.1. En el seu funcionament (organització, normes, relacions professors-alumnes, etc.)
 - 6.2. Entre els alumnes (companyarisme, relacions entre iguals, etc.).
7. Penseu que al llarg del curs hi ha hagut un canvi en la manera de pensar dels nois i noies o els adults, que ha facilitat el poder participar més a l'institut?
8. S'han complert les expectatives que teníeu a principi de curs, en relació al projecte de mediació?
9. Quines coses creieu que han facilitat la tasca de les alumnes mediadores i quines les que l'han dificultada?
10. Heu fet servir el servei de mediació?
En cas afirmatiu: Què us ha semblat?
11. Us apuntareu al proper curs de formació per a ser mediadors/es? Per què?

Espais de participació dels adolescents a l'institut

12. El projecte de mediació us ha semblat un espai que dóna l'oportunitat als alumnes de participar a l'institut?
13. Trobeu que heu tingut la informació necessària i suficient del projecte de mediació?
14. Quins espais per participar els alumnes, considereu que hi ha a l'institut?
15. Quins projectes o espais per promoure la participació dels alumnes, es podrien engegar a l'institut?

Annex 16: Mitjanes i desviacions típiques de les variables del benestar personal per cada ítem de participació social

Pregunta 1: Saps com funcionen els Consells Escolars?

	Sí			No			Una mica		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>									
<i>la teva salut *</i>	8,60	1,837	276	8,26	1,979	456	8,54	1,854	723
<i>el teu nivell de vida *</i>	8,74	1,488	277	8,40	1,760	454	8,57	1,608	743
<i>les coses que has assolit a la vida *</i>	8,20	1,792	273	7,80	1,855	445	8,03	1,833	735
<i>el segur o segura que et sents *</i>	7,90	2,061	275	7,46	2,194	451	7,75	2,069	736
<i>els grups de gent dels quals formes part *</i>	8,57	1,782	274	8,20	2,191	448	8,59	1,893	736
<i>la seguretat pel teu futur *</i>	7,93	1,940	273	7,17	2,238	446	7,69	2,015	734
<i>les teves relacions amb les altres persones *</i>	8,34	1,983	273	7,93	2,961	451	8,34	1,790	735
<i>PWI 7*</i>	82,29	12,078	240	78,45	13,269	396	81,80	11,486	667
<i>la teva espiritualitat *</i>	7,05	2,630	276	6,37	2,988	434	6,70	2,668	717
<i>els teus assoliments en els estudis *</i>	7,26	2,385	275	6,47	2,502	452	7,05	2,383	739
<i>les coses que has après *</i>	8,22	1,860	274	7,67	2,054	450	8,05	1,775	733
<i>les relacions amb els companys/es de curs *</i>	8,35	2,010	276	7,87	2,345	454	8,42	1,965	739
<i>les relacions amb els professors/es *</i>	7,71	2,138	276	6,83	2,577	445	7,43	2,237	735
<i>el centre on estudies, en general *</i>	7,54	2,460	274	6,76	2,687	455	7,30	2,458	739
<i>la teva vida sentimental *</i>	7,63	2,559	270	6,81	2,900	446	7,28	2,780	734
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,87	2,781	272	7,67	2,837	442	7,97	2,645	735
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,44	2,297	273	8,30	2,235	449	8,55	2,077	738
<i>com utilitzes el temps *</i>	7,90	2,035	273	7,46	2,192	451	7,73	2,041	740
<i>com et diverteixes</i>	8,72	1,786	272	8,60	1,892	450	8,81	1,696	737
<i>com et prepares pel futur *</i>	7,83	1,991	274	6,87	2,392	449	7,54	2,089	739
<i>les teves relacions familiars *</i>	8,48	2,004	275	7,98	2,208	454	8,42	1,999	740
<i>les relacions amb els teus amics/amigues *</i>	8,80	1,589	274	8,54	1,946	447	8,80	1,733	740
<i>l'exercici físic que realitzes *</i>	7,82	2,482	273	7,31	2,782	452	7,74	2,429	737
<i>el teu cos *</i>	7,45	2,524	274	7,78	2,807	452	7,07	2,660	740
<i>la teva vida d'estudiant *</i>	7,36	2,257	275	6,48	2,606	453	7,05	2,375	729
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	8,15	1,875	271	7,82	2,029	454	8,00	1,958	737
<i>la teva religió *</i>	6,53	3,570	268	5,56	3,786	430	6,05	3,547	719
<i>tu mateix/a</i>	8,43	2,069	276	8,05	2,183	449	8,20	2,189	737
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,27	1,945	276	7,97	2,076	457	8,24	2,037	742
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la teva vida</i>	6,68	1,708	270	6,74	1,698	441	6,62	1,661	738
<i>SWLS *</i>	74,59	11,403	266	70,41	12,742	439	72,77	11,523	727

Nota: els ítems assenyalats amb un * són estadísticament significatius.

Pregunta 2: Saps qui són els teus representants al Consells Escolars?

	Sí			No		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>						
<i>la teva salut</i>	8,50	1,945	654	8,44	1,851	797
<i>el teu nivell de vida</i>	8,57	1,600	656	8,53	1,656	794
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	8,06	1,837	646	7,93	1,819	783
<i>el segur o segura que et sents</i>	7,72	2,082	649	7,68	2,127	789
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,48	1,993	647	8,45	1,959	788
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,57	2,083	647	7,59	2,073	783
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,28	1,909	648	8,17	1,917	787
<i>PWI 7</i>	81,17	12,244	577	80,55	12,289	708
<i>la teva espiritualitat *</i>	6,81	2,620	639	6,52	2,895	763
<i>els teus assoliments en els estudis</i>	7,05	2,338	652	6,81	2,507	789
<i>les coses que has après</i>	8,04	1,727	649	7,91	2,007	784
<i>les relacions amb els companys/es de curs</i>	8,29	2,058	655	8,19	2,160	790
<i>les relacions amb els professors/es *</i>	7,52	2,162	650	7,11	2,496	780
<i>el centre on estudies, en general *</i>	7,44	2,411	655	6,97	2,650	789
<i>la teva vida sentimental</i>	7,27	2,771	648	7,16	2,817	777
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,84	2,727	643	7,90	2,728	781
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,41	2,223	651	8,49	2,131	784
<i>com utilitzes el temps</i>	7,69	2,040	654	7,66	2,138	785
<i>com et diverteixes</i>	8,78	1,635	649	8,67	1,893	785
<i>com et prepares pel futur</i>	7,46	2,078	653	7,33	2,302	783
<i>les teves relacions familiars</i>	8,31	2,055	654	8,30	2,081	789
<i>les relacions amb els teus amics/amigues</i>	8,77	1,749	652	8,70	1,798	784
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,70	2,504	648	7,58	2,610	789
<i>el teu cos</i>	7,04	2,690	650	7,07	2,683	791
<i>la teva vida d'estudiant *</i>	7,13	2,276	645	6,78	2,571	787
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	7,95	1,925	648	7,99	1,987	789
<i>la teva religió *</i>	6,29	3,600	621	5,78	3,636	773
<i>tu mateix/a</i>	8,21	2,124	647	8,20	2,185	790
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,15	2,044	655	8,17	2,004	795
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la teva vida *</i>	6,79	1,607	639	6,58	1,732	785
<i>SWLS</i>	72,58	12,040	642	72,14	11,854	766

Pregunta 3: Hi ha temes que et sembla que els nois/es del teu curs seria bo que poguéssiu donar la vostra opinió als professors després de parlar-ne entre vosaltres?

	Sí			No			No ho sé		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>									
<i>la teva salut</i>	8,50	1,819	1006	8,20	2,220	95	8,47	1,976	360
<i>el teu nivell de vida</i>	8,61	1,552	1003	8,29	2,015	95	8,51	1,703	362
<i>les coses que has assolit a la vida *</i>	8,09	1,743	992	7,42	2,186	91	7,89	1,919	356
<i>el segur o segura que et sents</i>	7,75	2,064	1001	7,60	2,366	94	7,58	2,176	354
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,52	1,860	995	8,20	2,363	94	8,37	2,174	355
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,56	2,040	992	7,61	2,358	92	7,64	2,153	356
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,27	1,831	993	8,01	2,174	93	8,14	2,067	358
<i>PWI 7</i>	81,27	11,861	899	78,57	12,612	72	80,56	13,141	319
<i>la teva espiritualitat</i>	6,69	2,739	975	6,30	2,997	92	6,69	2,792	346
<i>els teus assoliments en els estudis *</i>	7,02	2,327	999	6,59	2,728	93	6,71	2,647	360
<i>les coses que has après *</i>	8,09	1,790	992	7,14	2,452	93	7,86	1,949	359
<i>les relacions amb els companys/es de curs *</i>	8,34	1,953	1003	7,58	2,732	93	8,10	2,322	359
<i>les relacions amb els professors/es *</i>	7,38	2,295	992	6,63	2,612	93	7,26	2,433	356
<i>el centre on estudies, en general *</i>	7,24	2,492	999	6,43	2,898	95	7,21	2,587	360
<i>la teva vida sentimental</i>	7,22	2,735	990	6,80	3,055	90	7,26	2,872	356
<i>com t'entens amb el teu pare *</i>	7,86	2,691	992	6,86	3,284	92	8,12	2,653	351
<i>com t'entens amb la teva mare *</i>	8,54	2,068	995	7,38	2,772	95	8,53	2,171	356
<i>com utilitzes el temps</i>	7,75	2,018	997	7,30	2,602	94	7,63	2,128	358
<i>com et diverteixes</i>	8,79	1,653	994	8,56	1,603	94	8,60	2,090	359
<i>com et prepares pel futur</i>	7,44	2,127	998	7,38	2,172	93	7,29	2,373	357
<i>les teves relacions familiars</i>	8,32	1,994	1003	7,85	2,522	95	8,39	2,148	357
<i>les relacions amb els teus amics/amigues</i>	8,78	1,699	997	8,37	2,165	94	8,68	1,848	357
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,64	2,467	996	7,81	2,710	95	7,55	2,766	357
<i>el teu cos</i>	7,02	2,636	999	7,45	2,571	95	7,09	2,873	357
<i>la teva vida d'estudiant *</i>	7,04	2,361	997	6,28	2,849	93	6,83	2,569	354
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	7,96	1,897	997	8,19	1,991	95	7,96	2,134	356
<i>la teva religió</i>	5,99	3,628	972	5,61	3,923	90	6,13	3,573	344
<i>tu mateix/a</i>	8,22	2,110	996	8,16	2,247	93	8,16	2,297	359
<i>tota la teva vida, considerada globalment *</i>	8,24	1,911	1007	7,72	2,395	95	8,09	2,240	359
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la vida</i>	6,74	1,637	985	6,60	1,876	92	6,52	1,738	357
<i>SWLS</i>	72,61	11,441	981	72,54	14,235	92	72,196	12,5641	347

Pregunta 4: Hi ha temes que podrieu fer alguna proposta de millora per a que l'institut funcionés millor?

	Sí			No			No ho sé		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>									
<i>la teva salut</i>	8,50	1,851	1048	8,18	2,306	119	8,50	1,801	295
<i>el teu nivell de vida</i>	8,55	1,640	1047	8,66	1,628	119	8,58	1,597	295
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	8,01	1,832	1032	7,90	1,782	115	8,00	1,855	294
<i>el segur o segura que et sents</i>	7,69	2,109	1040	7,58	2,309	117	7,80	2,030	293
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,49	1,962	1037	8,26	2,031	116	8,45	1,997	294
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,63	2,069	1033	7,31	2,265	115	7,60	2,014	293
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,22	1,930	1039	8,20	1,922	117	8,22	1,847	290
PWI 7	80,92	12,337	928	80,04	11,536	98	81,33	12,208	265
<i>la teva espiritualitat</i>	6,71	2,779	1014	6,21	3,061	114	6,74	2,562	286
<i>els teus assoliments en els estudis</i>	6,97	2,407	1041	6,58	2,784	118	6,91	2,420	294
<i>les coses que has après *</i>	8,06	1,826	1032	7,47	2,263	118	7,89	1,913	294
<i>les relacions amb els companys/es de curs</i>	8,25	2,079	1045	8,00	2,411	118	8,31	2,061	293
<i>les relacions amb els professors/es *</i>	7,36	2,300	1035	6,75	2,732	119	7,33	2,322	288
<i>el centre on estudies, en general *</i>	7,18	2,537	1044	6,69	2,757	118	7,44	2,431	293
<i>la teva vida sentimental</i>	7,28	2,736	1030	7,09	3,030	118	7,07	2,839	288
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,87	2,728	1035	7,71	2,770	117	7,93	2,703	285
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,47	2,181	1038	8,16	2,367	117	8,54	1,968	292
<i>com utilitzes el temps</i>	7,63	2,135	1041	7,64	2,074	117	7,88	1,948	291
<i>com et diverteixes</i>	8,80	1,706	1037	8,47	1,738	118	8,59	1,977	292
<i>com et prepares pel futur</i>	7,46	2,227	1041	7,07	2,403	118	7,31	2,006	289
<i>les teves relacions familiars</i>	8,26	2,104	1046	8,22	2,157	118	8,52	1,891	291
<i>les relacions amb els teus amics/amigues</i>	8,71	1,773	1041	8,88	1,561	118	8,69	1,868	291
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,65	2,515	1037	7,45	2,732	118	7,61	2,642	294
<i>el teu cos</i>	7,00	2,713	1043	7,56	2,358	117	7,03	2,747	292
<i>la teva vida d'estudiant</i>	6,97	2,418	1035	6,65	2,388	119	7,01	2,561	292
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	7,96	1,970	1039	8,09	1,923	117	7,99	2,021	293
<i>la teva religió</i>	5,95	3,680	1004	5,92	3,675	117	6,28	3,430	286
<i>tu mateix/a</i>	8,21	2,145	1043	8,17	2,270	116	8,25	2,145	291
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,18	2,036	1049	7,87	2,143	118	8,25	1,997	296
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la vida</i>	6,69	1,662	1029	6,79	1,804	117	6,58	1,683	289
SWLS	72,61	11,787	1024	73,91	13,061	113	71,44	12,054	285

Pregunta 5: T'agradaria poder decidir més coses del funcionament del teu institut?

	Sí			No			No ho sé		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>									
<i>la teva salut</i>	8,43	1,970	882	8,38	1,811	258	8,64	1,728	327
<i>el teu nivell de vida</i>	8,54	1,685	882	8,45	1,662	257	8,71	1,461	327
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	7,97	1,911	869	7,93	1,767	252	8,12	1,647	324
<i>el segur o segura que et sents</i>	7,71	2,099	873	7,53	2,257	255	7,81	2,015	326
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,38	2,068	868	8,45	1,974	256	8,69	1,698	326
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,58	2,121	869	7,60	2,081	251	7,62	2,004	325
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,22	1,905	872	8,11	1,960	256	8,31	1,885	322
<i>PWI 7</i>	80,88	12,502	783	79,77	12,599	219	81,99	11,079	291
<i>la teva espiritualitat</i>	6,78	2,732	850	6,44	2,894	251	6,57	2,777	317
<i>els teus assoliments en els estudis</i>	6,94	2,480	876	6,73	2,477	255	7,03	2,276	327
<i>les coses que has après</i>	7,99	1,882	875	7,81	2,058	250	8,09	1,742	324
<i>les relacions amb els companys/es de curs</i>	8,26	2,103	877	8,12	2,131	257	8,28	2,117	327
<i>les relacions amb els professors/es</i>	7,27	2,406	868	7,20	2,349	257	7,47	2,212	322
<i>el centre on estudies, en general</i>	7,11	2,585	882	7,08	2,578	255	7,48	2,410	323
<i>la teva vida sentimental</i>	7,26	2,843	868	7,00	2,836	253	7,26	2,573	320
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,88	2,710	868	7,74	2,865	254	7,93	2,667	319
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,48	2,194	876	8,31	2,285	255	8,57	1,910	321
<i>com utilitzes el temps</i>	7,68	2,132	877	7,71	2,043	254	7,71	1,975	323
<i>com et diverteixes</i>	8,77	1,791	871	8,61	1,695	257	8,69	1,828	324
<i>com et prepares pel futur</i>	7,36	2,253	876	7,37	2,246	253	7,53	1,983	324
<i>les teves relacions familiars</i>	8,29	2,097	877	8,21	2,136	257	8,47	1,914	326
<i>les relacions amb els teus amics/amigues</i>	8,72	1,790	871	8,66	1,838	256	8,79	1,689	325
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,63	2,595	873	7,55	2,640	256	7,68	2,391	325
<i>el teu cos</i>	7,07	2,694	876	7,02	2,643	256	7,06	2,746	325
<i>la teva vida d'estudiant</i>	6,91	2,528	871	6,74	2,561	253	7,19	2,113	325
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	8,03	1,943	875	7,94	1,983	253	7,83	2,013	326
<i>la teva religió</i>	5,97	3,678	848	5,96	3,680	250	6,19	3,486	313
<i>tu mateix/a</i>	8,22	2,241	877	8,19	2,210	257	8,16	1,923	320
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,14	2,101	882	8,16	1,987	258	8,25	1,894	327
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la vida</i>	6,70	1,703	867	6,51	1,645	252	6,72	1,659	321
<i>SWLS</i>	72,99	12,292	856	71,11	11,810	253	72,38	11,031	315

Pregunta 6: T'agradaria poder decidir més coses del funcionament de la teva classe?

	Sí			No			No ho sé		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>									
<i>la teva salut</i>	8,48	1,895	893	8,46	1,881	300	8,42	1,910	269
<i>el teu nivell de vida</i>	8,52	1,663	895	8,68	1,507	299	8,54	1,697	267
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	8,05	1,838	882	7,91	1,764	294	7,92	1,875	264
<i>el segur o segura que et sents *</i>	7,80	2,032	888	7,65	2,184	297	7,42	2,251	264
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,43	2,003	884	8,47	1,948	295	8,57	1,932	266
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,69	2,025	881	7,43	2,150	294	7,45	2,209	265
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,22	1,869	881	8,19	2,085	299	8,24	1,845	265
<i>PWI 7</i>	81,07	12,217	789	80,59	12,088	262	80,80	12,544	238
<i>la teva espiritualitat</i>	6,74	2,777	865	6,50	2,816	292	6,64	2,680	256
<i>els teus assoliments en els estudis *</i>	7,07	2,364	889	6,66	2,526	297	6,69	2,557	267
<i>les coses que has après</i>	8,02	1,905	886	7,85	1,975	292	8,00	1,727	266
<i>les relacions amb els companys/es de curs</i>	8,22	2,094	890	8,14	2,240	299	8,39	2,039	267
<i>les relacions amb els professors/es</i>	7,33	2,343	883	7,20	2,416	297	7,38	2,306	262
<i>el centre on estudies, en general</i>	7,18	2,568	893	7,17	2,579	296	7,24	2,463	266
<i>la teva vida sentimental</i>	7,25	2,832	879	7,04	2,864	297	7,32	2,514	260
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,92	2,657	879	7,69	3,062	295	7,87	2,582	262
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,49	2,164	887	8,33	2,368	297	8,56	1,844	263
<i>com utilitzes el temps</i>	7,74	2,093	889	7,69	1,996	295	7,52	2,150	265
<i>com et diverteixes</i>	8,77	1,803	884	8,68	1,795	298	8,62	1,713	265
<i>com et prepares pel futur</i>	7,44	2,248	888	7,40	2,066	297	7,29	2,156	263
<i>les teves relacions familiars</i>	8,29	2,111	891	8,33	2,050	298	8,34	1,998	266
<i>les relacions amb els teus amics/amigues</i>	8,71	1,775	884	8,81	1,702	297	8,67	1,873	266
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,66	2,577	883	7,67	2,518	297	7,47	2,544	269
<i>el teu cos</i>	7,07	2,681	887	7,13	2,750	299	6,95	2,676	266
<i>la teva vida d'estudiant</i>	7,03	2,468	885	6,77	2,399	295	6,84	2,458	264
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure *</i>	8,05	1,922	885	8,03	1,949	299	7,67	2,101	266
<i>la teva religió</i>	5,96	3,698	868	6,24	3,522	287	6,02	3,517	252
<i>tu mateix/a *</i>	8,34	2,057	892	8,13	2,323	294	7,84	2,324	263
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,23	2,033	894	8,07	2,025	299	8,05	2,065	269
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la vida</i>	6,68	1,697	879	6,75	1,677	293	6,54	1,634	263
<i>SWLS *</i>	73,33	11,796	874	72,21	12,069	286	69,95	12,074	260

Pregunta 7: Penses que hi hauria molts nois/es de la teva classe que també els agradaria decidir més coses del funcionament de la classe?

	Sí			No			No ho sé		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>									
<i>la teva salut *</i>	8,44	1,886	935	8,03	2,276	105	8,63	1,783	428
<i>el teu nivell de vida</i>	8,50	1,677	932	8,54	1,634	106	8,69	1,543	429
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	7,99	1,813	919	8,06	1,697	105	8,00	1,894	422
<i>el segur o segura que et sents</i>	7,72	2,031	925	7,74	2,373	104	7,64	2,198	426
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,45	1,953	919	8,09	2,469	105	8,60	1,879	427
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,52	2,060	917	7,65	2,162	104	7,73	2,122	425
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,29	1,780	924	7,83	2,497	103	8,17	2,007	424
<i>PWI 7</i>	80,88	11,982	825	79,45	14,225	91	81,40	12,225	378
<i>la teva espiritualitat</i>	6,66	2,791	900	6,58	3,014	101	6,73	2,666	418
<i>els teus assoliments en els estudis</i>	6,90	2,414	923	6,77	2,636	105	6,99	2,442	431
<i>les coses que has après</i>	7,91	1,927	924	8,14	2,016	105	8,08	1,768	421
<i>les relacions amb els companys/es de curs *</i>	8,35	1,916	931	7,62	2,782	105	8,13	2,296	426
<i>les relacions amb els professors/es</i>	7,30	2,342	920	6,86	2,482	106	7,42	2,342	422
<i>el centre on estudies, en general</i>	7,17	2,562	933	6,80	2,590	104	7,32	2,502	424
<i>la teva vida sentimental</i>	7,32	2,718	918	6,67	3,114	104	7,12	2,825	420
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,81	2,743	919	7,86	2,719	105	7,99	2,698	418
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,43	2,168	928	8,33	2,088	105	8,57	2,134	420
<i>com utilitzes el temps</i>	7,63	2,079	926	7,75	2,137	101	7,80	2,083	428
<i>com et diverteixes</i>	8,78	1,744	925	8,52	1,837	106	8,64	1,852	422
<i>com et prepares pel futur</i>	7,40	2,178	929	7,06	2,363	103	7,51	2,177	422
<i>les teves relacions familiars</i>	8,28	2,091	929	8,24	2,064	106	8,39	2,038	426
<i>les relacions amb els teus amics/amigues *</i>	8,75	1,703	925	8,31	2,058	104	8,76	1,847	424
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,56	2,554	925	7,76	2,545	104	7,76	2,564	426
<i>el teu cos</i>	6,94	2,696	927	7,39	2,721	104	7,23	2,668	427
<i>la teva vida d'estudiant</i>	6,92	2,436	921	6,79	2,621	104	7,04	2,442	425
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	7,99	1,899	924	7,93	2,223	105	7,96	2,033	426
<i>la teva religió</i>	6,03	3,655	900	5,72	3,798	101	6,06	3,541	412
<i>tu mateix/a</i>	8,21	2,121	926	8,20	2,370	103	8,19	2,217	426
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,20	1,996	933	8,00	2,178	106	8,15	2,084	429
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la vida</i>	6,67	1,660	916	6,90	1,850	103	6,61	1,683	422
<i>SWLS</i>	72,69	12,1780	907	72,922	11,8026	102	71,952	11,5263	416

Pregunta 8: Parlar amb els companys/es de fer propostes per millorar coses a l'institut o a la teva classe al director

	Sí			No		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>						
<i>la teva salut</i>	8,54	1,768	412	8,42	1,911	302
<i>el teu nivell de vida</i>	8,58	1,650	412	8,65	1,466	300
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	8,05	1,837	405	8,07	1,784	298
<i>el segur o segura que et sents</i>	7,87	2,012	408	7,68	2,019	297
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,59	1,870	404	8,44	1,964	297
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,72	2,003	406	7,66	1,986	300
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,36	1,782	408	8,28	1,875	300
<i>PWI 7</i>	81,82	11,947	364	80,86	11,803	268
<i>la teva espiritualitat</i>	6,77	2,866	399	6,93	2,425	295
<i>els teus assoliments en els estudis</i>	6,86	2,617	409	7,09	2,256	299
<i>les coses que has après</i>	8,01	1,913	405	7,97	1,830	296
<i>les relacions amb els companys/es de curs</i>	8,46	1,967	413	8,18	2,197	301
<i>les relacions amb els professors/es</i>	7,50	2,266	406	7,45	2,331	296
<i>el centre on estudies, en general</i>	7,28	2,512	410	7,50	2,326	301
<i>la teva vida sentimental</i>	7,44	2,697	407	7,36	2,626	294
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,89	2,775	400	7,76	2,686	297
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,52	2,138	407	8,51	2,081	300
<i>com utilitzes el temps</i>	7,64	2,061	405	7,77	1,949	297
<i>com et diverteixes</i>	8,77	1,729	411	8,68	1,745	294
<i>com et prepares pel futur</i>	7,51	2,256	404	7,46	2,070	297
<i>les teves relacions familiars</i>	8,27	2,101	408	8,34	1,912	299
<i>les relacions amb els teus amics/amigues</i>	8,80	1,693	406	8,67	1,791	296
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,82	2,398	402	7,57	2,728	300
<i>el teu cos</i>	7,17	2,626	407	6,99	2,760	298
<i>la teva vida d'estudiant</i>	6,99	2,481	407	7,12	2,297	300
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	8,05	1,826	409	8,00	1,984	296
<i>la teva religió</i>	6,03	3,611	395	6,50	3,446	293
<i>tu mateix/a</i>	8,44	2,028	408	8,18	2,201	297
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,18	2,007	412	8,15	2,137	301
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la teva vida</i>	6,70	1,631	405	6,68	1,653	296
<i>SWLS</i>	73,25	12,353	398	72,81	10,987	290

Pregunta 9: Parlar amb els companys/es de fer propostes per millorar coses a l'institut o a la teva classe a l'associació de pares i mares (AMPA)

	Sí			No		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>						
<i>la teva salut</i>	8,34	1,849	259	8,56	1,824	446
<i>el teu nivell de vida</i>	8,49	1,731	258	8,66	1,484	445
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	7,92	1,884	254	8,12	1,781	440
<i>el segur o segura que et sents</i>	7,66	2,137	257	7,87	1,920	439
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,43	1,905	253	8,56	1,929	439
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,68	1,975	253	7,72	1,999	444
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,24	1,949	254	8,36	1,761	445
<i>PWI 7</i>	80,42	13,040	230	81,93	11,165	394
<i>la teva espiritualitat</i>	6,67	2,766	251	6,91	2,652	435
<i>els teus assoliments en els estudis</i>	7,00	2,568	256	6,92	2,429	443
<i>les coses que has après</i>	8,07	1,812	254	7,94	1,929	438
<i>les relacions amb els companys/es de curs</i>	8,31	2,122	259	8,32	2,081	446
<i>les relacions amb els professors/es</i>	7,57	2,177	253	7,40	2,391	439
<i>el centre on estudies, en general</i>	7,40	2,501	258	7,36	2,420	444
<i>la teva vida sentimental</i>	7,37	2,595	252	7,37	2,745	439
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,95	2,705	253	7,75	2,763	436
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,46	2,337	255	8,54	2,015	443
<i>com utilitzes el temps</i>	7,80	2,012	254	7,65	2,025	440
<i>com et diverteixes</i>	8,69	1,831	257	8,75	1,690	439
<i>com et prepares pel futur</i>	7,59	2,113	254	7,43	2,224	438
<i>les teves relacions familiars</i>	8,36	2,089	256	8,27	1,985	442
<i>les relacions amb els teus amics/amigues</i>	8,78	1,704	255	8,70	1,809	438
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,73	2,534	252	7,71	2,550	441
<i>el teu cos</i>	7,01	2,725	255	7,16	2,667	441
<i>la teva vida d'estudiant</i>	7,17	2,413	255	6,97	2,430	443
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	8,04	1,872	256	8,04	1,905	441
<i>la teva religió</i>	6,24	3,504	250	6,23	3,580	432
<i>tu mateix/a</i>	8,31	2,147	255	8,34	2,090	442
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,16	2,024	258	8,16	2,102	446
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la teva vida</i>	6,63	1,670	254	6,73	1,612	437
<i>SWLS</i>	73,69	12,587	248	72,85	11,346	431

Pregunta 10: Parlar amb els companys/es de fer propostes per millorar coses a l'institut o a la teva classe al cap d'estudis

	Sí			No		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>						
<i>la teva salut</i>	8,41	1,874	405	8,59	1,738	302
<i>el teu nivell de vida</i>	8,58	1,639	404	8,64	1,489	301
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	8,05	1,856	400	8,08	1,744	296
<i>el segur o segura que et sents</i>	7,89	2,032	398	7,68	1,959	300
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,60	1,797	398	8,46	2,030	297
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,62	2,036	399	8,81	1,934	301
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,34	1,763	402	8,31	1,879	299
<i>PWI 7</i>	81,49	11,921	357	81,52	11,669	270
<i>la teva espiritualitat*</i>	6,65	2,809	393	7,07	2,503	295
<i>els teus assoliments en els estudis</i>	6,80	2,637	402	7,15	2,224	299
<i>les coses que has après</i>	7,91	1,950	399	8,08	1,789	295
<i>les relacions amb els companys/es de curs</i>	8,37	2,059	406	8,28	2,102	301
<i>les relacions amb els professors/es</i>	7,42	2,336	400	7,55	2,233	294
<i>el centre on estudies, en general</i>	7,25	2,526	403	7,56	2,298	301
<i>la teva vida sentimental</i>	7,39	2,697	396	7,41	2,643	297
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,78	2,816	396	7,94	2,588	295
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,58	2,049	399	8,46	2,191	301
<i>com utilitzes el temps</i>	7,73	2,008	400	7,67	2,040	296
<i>com et diverteixes</i>	8,71	1,765	399	8,80	1,616	298
<i>com et prepares pel futur</i>	7,45	2,271	397	7,57	2,019	297
<i>les teves relacions familiars</i>	8,28	2,058	401	8,37	1,957	299
<i>les relacions amb els teus amics/amigues</i>	8,79	1,687	396	8,70	1,79	299
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,70	2,485	398	7,73	2,623	297
<i>el teu cos</i>	7,07	2,721	399	7,15	2,620	299
<i>la teva vida d'estudiant</i>	6,99	2,424	402	7,14	2,380	298
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	8,10	1,850	402	7,96	1,949	296
<i>la teva religió</i>	6,05	3,560	393	6,43	3,558	289
<i>tu mateix/a</i>	8,37	2,102	401	8,31	2,079	298
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,12	2,053	406	8,25	2,045	300
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la teva vida</i>	6,69	1,619	397	6,67	1,647	297
<i>SWLS</i>	73,11	12,46	387	73,08	10,980	294

Pregunta 11: Parlar amb els companys/es de fer propostes per millorar coses a l'institut o a la teva classe al professor de
la teva classe

	Sí			No		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>						
<i>la teva salut</i>	8,46	1,813	553	8,47	1,984	160
<i>el teu nivell de vida</i>	8,61	1,552	551	8,51	1,671	160
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	8,11	1,764	541	7,95	1,915	159
<i>el segur o segura que et sents</i>	7,81	1,972	550	7,68	2,123	154
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,57	1,874	548	8,29	2,089	153
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,68	1,964	546	7,57	2,097	159
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,39	1,728	548	8,06	2,119	159
<i>PWI 7 *</i>	81,85	11,486	492	79,35	13,201	137
<i>la teva espiritualitat</i>	6,82	2,673	538	6,92	2,720	157
<i>els teus assoliments en els estudis *</i>	7,09	2,431	551	6,47	2,498	156
<i>les coses que has après</i>	8,03	1,876	544	7,78	1,898	159
<i>les relacions amb els companys/es de curs *</i>	8,43	1,972	553	7,96	2,410	160
<i>les relacions amb els professors/es</i>	7,55	2,194	547	7,14	2,663	153
<i>el centre on estudies, en general</i>	7,39	2,415	551	7,27	2,559	160
<i>la teva vida sentimental</i>	7,42	2,606	544	7,14	3,001	155
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,87	2,622	541	7,60	3,060	156
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,55	2,045	552	8,31	2,375	154
<i>com utilitzes el temps</i>	7,72	1,909	544	7,55	2,390	158
<i>com et diverteixes</i>	8,79	1,595	549	8,48	2,109	155
<i>com et prepares pel futur</i>	7,48	2,078	545	7,41	2,540	155
<i>les teves relacions familiars</i>	8,32	1,974	548	8,18	2,214	158
<i>les relacions amb els teus amics/amigues</i>	8,78	1,688	546	8,52	2,020	155
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,67	2,520	544	7,67	2,718	157
<i>el teu cos</i>	7,09	2,647	547	7,11	2,824	157
<i>la teva vida d'estudiant *</i>	7,15	2,351	547	6,65	2,613	158
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	8,00	1,814	548	7,99	2,243	158
<i>la teva religió</i>	6,09	3,524	535	6,60	3,669	152
<i>tu mateix/a</i>	8,34	2,067	547	8,25	2,271	156
<i>tota la teva vida, considerada globalment *</i>	8,26	1,970	552	7,86	2,332	160
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la teva vida</i>	6,66	1,613	543	6,75	1,708	157
<i>SWLS</i>	73,07	11,865	532	72,56	11,529	155

Pregunta 12: Si el director us convidés a enviar-li suggeriments per millorar algun aspecte de l'institut li escriuries tu mateix/a

	Sí			No		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>						
<i>la teva salut</i>	8,39	2,000	490	8,52	1,817	869
<i>el teu nivell de vida</i>	8,57	1,708	489	8,59	1,577	869
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	7,95	2,028	483	8,03	1,742	856
<i>el segur o segura que et sents</i>	7,87	2,114	489	7,64	2,114	859
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,42	2,026	481	8,48	1,982	862
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,62	2,215	482	7,62	2,000	860
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,22	2,084	485	8,22	1,827	863
<i>PWI 7</i>	80,59	13,041	423	81,18	11,811	775
<i>la teva espiritualitat *</i>	6,93	2,886	477	6,57	2,674	838
<i>els teus assoliments en els estudis</i>	6,84	2,585	488	7,00	2,365	862
<i>les coses que has après</i>	8,05	2,024	482	7,96	1,815	861
<i>les relacions amb els companys/es de curs</i>	8,08	2,360	486	8,30	2,000	867
<i>les relacions amb els professors/es</i>	7,20	2,564	483	7,41	2,253	856
<i>el centre on estudies, en general *</i>	7,05	2,738	487	7,35	2,407	865
<i>la teva vida sentimental</i>	7,18	2,949	481	7,23	2,715	852
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,91	2,798	480	7,84	2,715	858
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,55	2,192	485	8,45	2,130	860
<i>com utilitzes el temps</i>	7,76	2,240	481	7,67	2,012	868
<i>com et diverteixes</i>	8,67	1,959	486	8,75	1,684	860
<i>com et prepares pel futur</i>	7,50	2,364	481	7,38	2,116	864
<i>les teves relacions familiars</i>	8,32	2,164	484	8,30	2,028	870
<i>les relacions amb els teus amics/amigues</i>	8,63	1,881	486	8,77	1,749	859
<i>l'exercici físic que realitzes *</i>	7,83	2,509	487	7,53	2,576	860
<i>el teu cos</i>	7,21	2,709	484	6,95	2,708	865
<i>la teva vida d'estudiant</i>	6,90	2,538	482	7,01	2,409	861
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	8,03	2,104	489	7,97	1,891	859
<i>la teva religió</i>	6,11	3,804	476	5,94	3,534	837
<i>tu mateix/a</i>	8,33	2,313	486	8,16	2,066	861
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,15	2,226	488	8,20	1,905	871
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la vida</i>	6,57	1,847	486	6,74	1,561	849
<i>SWLS *</i>	74,01	12,899	475	71,85	11,312	845

Pregunta 13: Si el director us convidés a enviar-li suggeriments per millorar algun aspecte de l'institut li escriuries conjuntament amb alguns companys/es

	Sí			No		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>						
<i>la teva salut</i>	8,47	1,903	1065	8,46	1,819	316
<i>el teu nivell de vida</i>	8,59	1,617	1064	8,49	1,676	316
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	8,02	1,796	1051	7,92	1,942	309
<i>el segur o segura que et sents *</i>	7,77	2,069	1058	7,46	2,197	312
<i>els grups de gent dels quals formes part *</i>	8,53	1,930	1051	8,19	2,177	313
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,65	2,042	1049	7,45	2,146	314
<i>les teves relacions amb les altres persones *</i>	8,29	1,819	1055	7,95	2,220	314
<i>PWI 7 *</i>	81,36	11,865	939	79,35	13,257	280
<i>la teva espiritualitat</i>	6,73	2,759	1029	6,56	2,746	306
<i>els teus assoliments en els estudis</i>	6,98	2,401	1058	6,84	2,551	314
<i>les coses que has après</i>	8,02	1,876	1054	7,82	1,917	313
<i>les relacions amb els companys/es de curs *</i>	8,37	1,955	1062	7,78	2,532	313
<i>les relacions amb els professors/es</i>	7,38	2,296	1054	7,18	2,500	307
<i>el centre on estudies, en general</i>	7,29	2,493	1059	7,01	2,631	315
<i>la teva vida sentimental *</i>	7,33	2,684	1049	6,72	3,121	306
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,86	2,753	1051	7,94	2,658	309
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,48	2,152	1058	8,48	2,165	309
<i>com utilitzes el temps</i>	7,71	2,027	1058	7,64	2,292	312
<i>com et diverteixes</i>	8,76	1,699	1053	8,54	2,047	314
<i>com et prepares pel futur</i>	7,45	2,158	1054	7,31	2,327	313
<i>les teves relacions familiars</i>	8,30	2,100	1061	8,31	2,010	314
<i>les relacions amb els teus amics/amigues *</i>	8,84	1,673	1055	8,32	2,094	313
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,60	2,554	1058	7,71	2,572	311
<i>el teu cos</i>	7,01	2,689	1056	7,12	2,780	315
<i>la teva vida d'estudiant</i>	7,01	2,367	1050	6,82	2,700	315
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	7,96	1,944	1058	8,02	2,074	311
<i>la teva religió</i>	5,89	3,646	1027	6,25	3,597	305
<i>tu mateix/a</i>	8,23	2,114	1056	8,11	2,286	313
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,22	1,979	1065	8,02	2,148	316
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la teva vida</i>	6,67	1,649	1050	6,72	1,755	306
<i>SWLS</i>	72,12	11,867	1032	73,48	12,364	308

Pregunta 14: Si el director us convidés a enviar-li suggeriments per millorar algun aspecte de l'institut intentaríeu posar-vos d'acord tots els de la classe en una mateixa proposta

	Sí			No		
	Mitjana	Desviació Típica	N	Mitjana	Desviació Típica	N
<i>Satisfacció amb...</i>						
<i>la teva salut</i>	8,45	1,883	1022	8,47	1,950	349
<i>el teu nivell de vida</i>	8,59	1,650	1018	8,52	1,601	352
<i>les coses que has assolit a la vida</i>	8,02	1,808	1008	7,99	1,888	343
<i>el segur o segura que et sents</i>	7,68	2,098	1010	7,81	2,141	349
<i>els grups de gent dels quals formes part</i>	8,47	1,992	1010	8,41	2,026	345
<i>la seguretat pel teu futur</i>	7,58	2,079	1007	7,73	2,042	347
<i>les teves relacions amb les altres persones</i>	8,27	1,852	1012	8,05	2,093	347
<i>PWI 7</i>	81,17	12,419	912	80,30	11,742	298
<i>la teva espiritualitat</i>	6,63	2,747	983	6,91	2,714	344
<i>els teus assoliments en els estudis</i>	6,92	2,416	1017	7,00	2,508	345
<i>les coses que has après</i>	8,04	1,850	1009	7,84	1,965	347
<i>les relacions amb els companys/es de curs*</i>	8,39	1,940	1015	7,77	2,503	350
<i>les relacions amb els professors/es</i>	7,41	2,312	1005	7,15	2,472	346
<i>el centre on estudies, en general*</i>	7,33	2,438	1017	6,90	2,810	347
<i>la teva vida sentimental</i>	7,31	2,708	999	7,02	2,995	346
<i>com t'entens amb el teu pare</i>	7,88	2,709	1004	7,82	2,832	344
<i>com t'entens amb la teva mare</i>	8,51	2,098	1009	8,43	2,288	348
<i>com utilitzes el temps</i>	7,70	2,041	1013	7,75	2,194	348
<i>com et diverteixes</i>	8,74	1,733	1008	8,67	1,914	349
<i>com et prepares pel futur</i>	7,45	2,161	1011	7,33	2,314	346
<i>les teves relacions familiars</i>	8,32	2,088	1015	8,23	2,069	350
<i>les relacions amb els teus amics/amigues*</i>	8,80	1,738	1010	8,52	1,952	348
<i>l'exercici físic que realitzes</i>	7,63	2,531	1010	7,64	2,633	349
<i>el teu cos*</i>	6,94	2,722	1011	7,32	2,685	350
<i>la teva vida d'estudiant</i>	7,00	2,379	1009	6,82	2,679	345
<i>la manera d'utilitzar el teu temps lliure</i>	7,97	1,918	1014	8,03	2,087	346
<i>la teva religió</i>	6,02	3,576	983	5,92	3,779	340
<i>tu mateix/a</i>	8,26	2,115	1011	8,10	2,276	347
<i>tota la teva vida, considerada globalment</i>	8,22	1,952	1020	8,03	2,276	351
<i>Llibertat d'elecció i control sobre la teva vida</i>	6,68	1,638	1005	6,72	1,741	342
<i>SWLS</i>	72,35	11,897	991	72,90	12,155	342

EL MAL
ROTULLO

EL MAL
ROTULLO

AL (nom del cotxe)
EL MAL ROTULLO QUEDA
ENTRE
VINE A MEDIACIÓ
I FORA PREOCUPACIÓ

PROJECTE DE MEDIACIÓ PROPOSTES PEL CURS 2009-10

Aquest curs 2008-09, la mediació l'han dut a terme algunes professores conjuntament amb un grup d'alumnes de 2n i 3r que el curs van passat es van formar com a mediadores. Sempre han fet les mediacions una professora i dues alumnes, ja que estaven en període de "pràctiques".

Arran d'una trobada el 5 de maig de 2009 entre les alumnes i la psicopedagoga per veure com havia funcionat el procés i valorar allò a millorar, van sorgir diverses propostes que pensem que es poden dur a la pràctica el proper curs.

Les alumnes ja estan preparades per a tirar endavant les mediacions soles (sempre amb la supervisió d'un responsable del departament de diversitat) i també tenen propostes per tal d'impulsar la mediació dins el centre (normalment es fan moltes mediacions la principi però després costa més).

Per tant proposem:

.Disposar a consergeria de fulls a omplir per fer les mediacions (ja hi són)

.Penjar una bústia a l'entrada o a un lloc visible on poder-los posar un cop omplerts

.Donar a conèixer a través d'algun rètol al suro de l'entrada l'existència de la mediació i el nom de les alumnes mediadores

.A principi de curs (octubre) a part de treballar la mediació a partir de les tutories, les alumnes anirien classe per classe a explicar què fan, com s'han d'adreçar-s'hi...

.Fer les mediacions les alumnes mediadores amb la supervisió de la psicopedagoga

.Fer reunions periòdiques (1 hora del pati cada mes) per parlar de les mediacions dutes a terme, mesures per impulsar el projecte...

Caldria disposar d'un espai adequat per fer-hi les trobades.

.Celebrar el Dia de la Mediació (organitzat per les alumnes mediadores) i fer activitats al pati per motivar i impulsar el recurs (gener-febrer 2010).

Annex 19: Índex de taules, quadres, figures i gràfiques

		Pàg.
Quadre 1	<i>Interacció dels factors físics i psicosocials segons Glatzer i Mohr (1987)</i>	29
Gràfica 1	<i>Situació del flux segons l'activitat (Nakamura i Csikszentmihalyi, 2002)</i>	32
Figura 1	<i>Teoria de l'homeòstasi cultural de Cummins (2000) a nivell individual</i>	37
Quadre 2	<i>Relació de trets de la personalitat amb les dimensions del benestar psicològic de Ryff</i>	49
Figura 2	<i>Estructura conceptual del benestar psicosocial</i>	53
Quadre 3	<i>Models de la investigació de la infància</i>	81
Gràfica 2	<i>Evolució de la investigació científica en relació al benestar personal</i>	86
Gràfica 3	<i>Escala de Hart (1992)</i>	112
Gràfica 4	<i>Formes de participació infantil segons Trilla i Novella (2001)</i>	114
Quadre 4	<i>Fases i passos del desenvolupament del programa Delegats i delegades en 3D</i>	143
Gràfica 5	<i>Model dinàmic de Cantor i Sanderson (2003) sobre la relació de la participació en activitats diàries i el benestar personal</i>	165
Taula 1	<i>Relació entre agència, benestar i potenciació (Alkire, 2005)</i>	166
Figura 3	<i>Relació dels components de la perspectiva d'Alkire.</i>	167
Figura 4	<i>Relació entre capacitat d'agència, potenciació, participació social amb el benestar personal segons el nostre punt de vista.</i>	168
Taula 2	<i>Matriu de necessitats existencials i axiològiques de Max-Neef</i>	172-173
Figura 5	<i>Marc per a la potenciació agèntica (FENAE) basat en Pick, Poortinga i Givaudan (2003)</i>	178
Taula 3	<i>Conseqüències positives de la participació i negatives de la no-participació dels infants i adolescents</i>	184-185
Figura 6	<i>Compromís actiu amb el bé comú i la seva relació amb l'autoconcepte i la participació cívico-política (Silva i Martínez, 2007).</i>	195
Quadre 5	<i>Factors de desenvolupament i actituds personals del nou paradigma</i>	206
Quadre 6	<i>Quadre explicatiu del disseny de la recerca</i>	220
Quadre 7	<i>Dades dels centres d'Educació Secundària Obligatòria de la mostra</i>	224
Taula 4	<i>Distribució de la mostra d'adolescents per edat i gènere</i>	225
Quadre 8	<i>Disseny de la II fase qualitativa de la recerca</i>	231

Taula 5	<i>Participants en l'estudi del Consell Escolar</i>	232
Taula 6	<i>Participants en l'estudi del Projecte de mediació entre iguals</i>	233
Taula 7	<i>Formats grupals i formes de discussió</i>	239
Taula 8	<i>Relació d'entrevistes individuals realitzades a diferents agents socials en l'estudi del Consell Escolar</i>	245
Taula 9	<i>Temporització de la realització de les entrevistes individuals en profunditat amb les informants clau</i>	246
Taula 10	<i>Temporització de les entrevistes individuals realitzades als professorat mediador</i>	246
Taula 11	<i>Nombre d'estudiants que s'ha passat el qüestionari de preguntes obertes en relació al curs.</i>	248
Taula 12	<i>Temporització de les entrevistes grupals amb adolescents els primers mesos del curs i a final de curs</i>	249
Taula 13	<i>Mitjanes i desviacions típiques de la satisfacció amb els diferents àmbits de la vida inclosos dins del PWI</i>	260
Taula 14	<i>Mitjana i desviació típica del PWI-7</i>	260
Taula 15	<i>Mitjanes i desviacions típiques del llistat complementari de satisfacció amb àmbits de la vida (Casas et al., 2007)</i>	262
Taula 16	<i>Mitjana i desviació típica de la satisfacció amb la vida considerada globalment</i>	263
Taula 17	<i>Mitjana i Desviació Típica de la Llibertat d'elecció i control</i>	264
Taula 18	<i>Ítems que conformen les tres dimensions de l'escala de Suport Social Percebut</i>	265
Taula 19	<i>Mitjana i desviació típica de l'Escala de Benestar Subjectiu de Diener</i>	266
Taula 20	<i>Mitjana i desviació típica de l'Índex Benestar Subjectiu de Diener</i>	267
Taula 21	<i>Ítems que conformen les quatre dimensions de l'escala Multidimensional d'autoconcepte AF5</i>	268
Quadre 9	<i>Resum dels principals resultats referents a les variables de benestar personal</i>	269
Taula 22	<i>Percentatges de coneixement del funcionament del Consell Escolar i dels representants dels adolescents en el Consell Escolar</i>	270
Taula 23	<i>Percentatges dels ítems relacionats amb la motivació per la participació social dels adolescents</i>	271
Taula 24	<i>Percentatges de a qui caldria fer arribar les propostes de millora de l'institut</i>	273

	<i>o de la classe presentades pels adolescents</i>	
<i>Taula 25</i>	<i>Percentatges de participació social individual o amb el grup d'iguals</i>	<i>273</i>
<i>Taula 26</i>	<i>Percentatges de la preferència de participació social</i>	<i>274</i>
<i>Quadre 10</i>	<i>Resum dels principals resultats referents als ítems de participació social</i>	<i>275</i>
<i>Quadre 11</i>	<i>Resum dels principals resultats referents als ítems de participació social i el benestar personal</i>	<i>291-292- 293-294</i>
<i>Taula 27:</i>	<i>Factors que ajuden a augmentar i disminuir el benestar personal des de la perspectiva dels adolescents</i>	<i>432</i>
<i>Quadre 12</i>	<i>Articulació dels resultats quantitius i qualitius sobre el benestar personal</i>	<i>434</i>
<i>Quadre 13</i>	<i>Articulació dels resultats quantitius i qualitius sobre la participació social</i>	<i>442</i>
<i>Quadre 14</i>	<i>Funcions bàsiques que els representants dels estudiants del Consell Escolar haurien d'assumir relacionades amb les que assumeixen els representants dels estudiants del Consell Escolar estudiat</i>	<i>447</i>
<i>Quadre 15</i>	<i>Articulació dels resultats quantitius i qualitius sobre el benestar personal i la participació social</i>	<i>474</i>
<i>Figura 7</i>	<i>Seqüència funcional del posicionament personal dels adolescents davant de la participació social</i>	<i>479</i>
<i>Quadre 16</i>	<i>Interrelació dels tres factors que tenen a veure en la influència de la participació social en el benestar personal dels adolescents</i>	<i>483</i>

