

# TREBALL FINAL DE MÀSTER



**Títol:** Aprenentatges i beneficis percebuts per joves universitaris que participen en projectes de mentoria social. El cas del Projecte Rossinyol a Tarragona

**Autor:** Xavier Alarcón Galindo

**Tutor:** Jaume Trilla Bernet

**Data presentació:** 5/09/2017

## Índex

Resum .....	2
Introducció.....	3
Presentació i Bases Teòriques del Projecte Rossinyol .....	4
Contextualització i Origen dels Projectes Rossinyol.....	4
El Projecte Rossinyol a Tarragona .....	5
Marc Teòric .....	8
Participació social juvenil i voluntariat .....	8
Beneficis derivats de la participació en projectes de mentoria social .....	9
Aprentatge Servei i el Projecte Rossinyol .....	10
Objectius i Metodologia de la recerca .....	13
Resultats .....	16
Objectiu General.....	16
Objectius Específics .....	20
Discussió i Conclusions.....	21
Bibliografia.....	23
Webgrafia .....	24

## Resum

En aquest article es realitza una aproximació als beneficis o aprenentatges que extreuen els voluntaris que participen en projectes de mentoria social. Aquests projectes normalment tenen una major necessitat d'expressar l'impacte que tenen en la població objectiu que hi participa. Però per altra banda, existeixen uns voluntaris que extreuen quelcom d'incorporar-se en aquests projectes. Donada la participació voluntària en projectes de voluntariat per un alt nombre de joves, es considera d'especial interès profunditzar en aquelles avantatges que extreuen els que participen en aquesta tipologia d'iniciatives. Alguns dels joves universitaris que participen en el Projecte Rossinyol de Tarragona, dut a terme per l'Associació Quilòmetre Zero, esmenten una sèrie de competències o beneficis percebuts. Per tant, a través d'aquest article podem comprendre amb major especificitat totes aquestes aportacions que es desprenen de la participació com a voluntari. Gràcies a la metodologia d'aprenentatge de l'Aprenentatge Servei s'aconsegueix categoritzar tota una sèrie de competències que estan vinculades a aquesta pedagogia i que, a més a més, aquests voluntaris identifiquen. Finalment, es plantegen algunes diferències en quant als ítems contemplats per l'avaluació del Projecte Rossinyol de Tarragona com a beneficis per als mentors i mentores que hi participen. Per tal de donar visibilitat amb major facilitat a tots aquests aprenentatges i beneficis percebuts.

Paraules clau: Joventut, Aprenentatges, Beneficis, Voluntariat, Aprenentatge Servei i Mentoria Social

## **Introducció**

Aquest article està orientat a donar resposta a la següent pregunta d'investigació: Quins són els beneficis i els aprenentatges que extreuen els joves universitaris que participen com a voluntaris en un projecte de mentoria social?

Per tal d'assolir aquest resposta, cal en primer lloc, definir que s'entén per mentoria. La mentoria és una estratègia de suport social ben establerta basada en l'evidència que pot millorar els resultats acadèmics, socials, personals i professionals dels destinataris (MacCallum, 2003). Un mentor, en el sentit tradicional, és qualsevol persona afectuosa i madura que formi una relació individual amb algú que ho necessiti (Dondero, 1997). Dins del que es coneix com a mentoria formal, es a dir, aquella que requereix de professionals que supervisin la relació, s'estableix una relació personalitzada i horitzontal entre mentor i mentorat<sup>1</sup> guiada per un equip tècnic.

La intenció de l'estudi és donar visibilitat a l'impacte, en relació als beneficis percebuts i als aprenentatges, en joves universitaris que participen com a voluntaris en projectes de mentoria social. En concret, en aquest article ens centrarem en el Projecte Rossinyol de Tarragona. Desenvolupat a diversos barris d'aquesta ciutat i municipis propers al territori.

El projecte té dos objectius generals definits. Per una banda, incidir en el desenvolupament personal i social dels nens, nenes i adolescents afavorint la integració social, cultural i lingüística d'aquests. Per altra banda, la creació d'una comunitat d'aprenentatge que faciliti el desenvolupament d'habilitats socials i pedagògiques. Alhora que es destaca que el contacte entre joves universitaris i/o alumnat de cicles formatius amb nens i nenes de diferents cultures i contextos socials és una oportunitat per a la cohesió social, donat que la interacció que es crea afavoreix l'entesa i el respecte a la diversitat en el nou context social multicultural generat en les darreres dècades. Explicitant també que es pretén que l'experiència beneficiï als nens i nenes, a les seves famílies, al centre escolar, a l'alumnat universitari i a la pròpia Universitat (Projecte Rossinyol Tarragona, 2017).

Per tant, segons aquests objectius, s'entén que des del projecte, es pretén incidir d'una manera molt concreta en els joves universitaris que participen com a mentors i mentores. Quelcom que pot passar desapercebut en reiterades ocasions, ja que la població objectiu de la intervenció són els nens i nenes. Per aquest motiu és necessari destacar aquests beneficis i aprenentatges. Els resultats obtinguts a través de les enquestes aplicades pel projecte no acaben d'explicitar quins són els beneficis i/o aprenentatges que es deriven de la participació voluntària en el projecte, així doncs, s'ha realitzat un estudi qualitatiu que pretén, per una banda especificar-los, i per altra, replantejar els ítems a tindre en compte a l'avaluació quantitativa, desenvolupada pels tècnics de l'entitat, en quant a beneficis percebuts pels mentors i mentores.

En el present article, per tant, podrem veure una primera part orientada a introduir al lector en aspectes vinculats als projectes de mentoria social i al seu origen (Presentació i Bases Teòriques del Projecte Rossinyol). Posteriorment el marc teòric referent a estudis relacionats als beneficis o als aprenentatges que es desprenen d'aquests projectes. A continuació, els objectius i la metodologia emprada per dur a terme les especificitats d'aquesta investigació. I per concloure, els resultats i la discussió i conclusions derivats de dit estudi.

---

<sup>1</sup> Aquells participants que són a mentoritzats per un referent voluntari.

## Presentació i Bases Teòriques del Projecte Rossinyol

### Contextualització i Origen dels Projectes Rossinyol

Des de fa dècades els governs de països occidentals han assumit la mentoria social com a metodologia per emprendre iniciatives enfocades a abordar les problemàtiques derivades dels contextos d'exclusió social existents. La mentoria va aparèixer per primera vegada a la literatura acadèmica a finals dels anys setanta. Moltes investigacions la associaven a un fenomen esporàdic i amb un caràcter informal (Colley, 2002). Tot i que ja al 1904 existeixen vestigis d'aquesta tipologia de voluntariat. Ernest Coulter, secretari de la cort de Nova York, en aquella època, funda el moviment organitzat del Big Brother a la mateixa ciutat. Obté 39 voluntaris, cadascun dels quals realitza un acord relacionat a fer un acompanyament informal amb algun dels nois que cometien delictes i que Ernest veia constantment a la sala de tribunals en la que treballava (BBBS, 2017). Avui en dia, si observem el seu transcurs des de llavors, podem observar com s'ha elevat a un grau d'organització sistemàtica i oficial destacable.

Un dels projectes que es situa des de varies iniciatives relacionades a la mentoria social com a punt de partida és el Perach Project, sobretot des de les vinculades a voluntariat juvenil i/o universitari,. Aquest, és un programa que va néixer al 1973 de les mans del Dr. Rooney Atar, en aquell moment estudiant de doctorat en ciències de la computació a l'Institut de Ciències Weizmann, a Rehovot, Israel. Aquest va presentar el projecte Perach al Ministeri d'Educació d'Israel, prenent ser un programa que aprofités un gran número d'estudiants universitaris com a recurs per establir vincles amb nens i nenes de la població en situació de vulnerabilitat, alhora que aquesta participació els garantia una parcialitat de la matrícula a la universitat (Perach Project, 2015). El projecte va aparèixer amb una dotzena de parelles i paulatinament es va estendre a diverses universitats del país, convencent gradualment al govern de construir iniciatives similars a nivell nacional.

Posteriorment, altres estats com Canadà, Anglaterra, Suècia o Austràlia van començar a implementar projectes a través d'aquesta metodologia. Per exemple, als anys noranta, a Anglaterra, la mentoria juvenil neda a contracorrent de les polítiques governamentals, més aviat conservadores en quant a educació i orientació, fins que el govern laboralista, al 1997, comença a assumir amb entusiasme aquestes iniciatives i apareixen com a ingredient principal en tot tipus de programes relacionats a la transició juvenil (Colley, 2002). De la mateixa manera, als Estats Units, a l'any 2000, el Big Brother Big Sister i el Gear-Up<sup>2</sup> tenen més d'un milió de mentors voluntaris en tot el país, plantejant-se com a objectiu duplicar el seu voluntariat en les següents dècades (Miller 2002).

Seguint la mateixa trajectòria, a Europa, a l'any 1998, la Universitat de Malmö, a Suècia, adopta un projecte similar anomenat *Näktergalen*, basant-se en l'experiència a Israel. Centrant-se en les característiques de la ciutat, la qual, en aquella època, contava amb una població estrangera de al voltant del 52%. Es tracta de pal·liar les problemàtiques de desigualtat i d'exclusió d'aquests col·lectius. La voluntat, per tant, era establir relació i diàleg entre els estudiants de la Universitat i l'alumnat de col·legis de primària del mateix territori. Posteriorment, aquest projecte es comença a desenvolupar a nivell Europeu, establint-se d'aquesta manera la *Xarxa Nightingale* Europea (Projecte Rossinyol UDG, 2017). És en aquest context en el que a l'última

---

<sup>2</sup> Un altre programa de Mentoria social que neix al 1998 per iniciativa del Departament d'Educació dels EE.UU amb l'objectiu de millorar les aspiracions dels estudiants, així com la seva autoestima, les habilitats d'estudi i l'actitud cap a l'escola (GearUp).

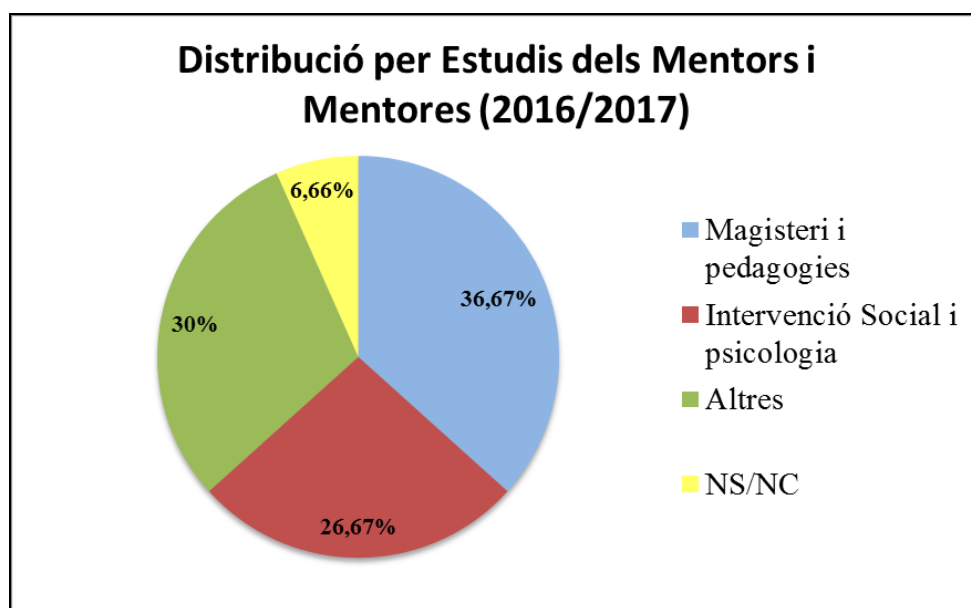
dècada, els projectes relacionats a la mentoria social a través voluntariat universitari, comencen a estendre's. Actualment, arreu de l'Estat Espanyol, existeixen varies iniciatives des de universitats i entitats del territori que realitzen el Projectes Rossinyol i que formen part de la Xarxa Nightingale; el Projecte Rossinyol de la Universitat de Girona, el Proyecto Ruiseñor de la Universidad de Navarra, el Proyecto Ruiseñor de SOS Racismo a Guipuzkua, el Projecte Rossinyol de la Fundació Privada Servei Solidari a Barcelona i el Projecte Rossinyol de l'Associació Quilòmetre Zero a Tarragona. És en aquest últim, en el qual aquest projecte d'investigació centrarà els seus objectius.

### El Projecte Rossinyol a Tarragona

El Projecte Rossinyol a Tarragona s'impulsa des de l'Associació Quilòmetre Zero, una entitat d'iniciativa social sense ànim de lucre que neix al 2013. El Projecte va iniciar-se en el curs escolar 2014-2015 amb la primera edició-pilot i amb 12 parelles de mentoria social, les quals estaven formades per voluntariat universitari i alumnat del col·legi de Bonavista de Tarragona. Actualment, a la tercera edició del projecte, durant el curs escolar 2016-2017, s'ha ampliat en quant a número de mentors, mentorats i centres educatius participants, conformant un total de 30 parelles de mentoria. La finalitat del projecte és facilitar la integració social de nens i nenes de diferents contextos socioculturals i influir en el seu creixement perquè els hi sigui més fàcil desenvolupar-se personalment, proporcionant als infants suport social, cultural i lingüístic, consell, amistat, reforç i un exemple positiu. A més a més promoure una relació entre persones que voluntàriament s'ofereixen per proporcionar un recolzament individual a una altra persona que es troba en una situació de dificultat o risc d'exclusió per la manca de recursos econòmics i suport social.

El projecte es realitza durant el curs lectiu, és a dir, de Setembre a Juny. Actualment al projecte es treballa en 5 municipis o barris de Tarragona diferents: La Canonja, Vila-Seca, Bonavista (Tarragona), Camp Clar (Tarragona) i St. Salvador (Tarragona). Gràcies a la col·laboració i coordinació dels centres educatius de cada barri i municipi es facilita el contacte amb les famílies i els alumnes susceptibles de participació (Memòries Projecte Rossinyol, 2017). Els quals corresponen a perfils de nens i nenes nouvinguts/des al territori o immigrants de segona generació, que ja sigui pel context familiar o acadèmic i la manca de recursos poden beneficiar-se de tindre un mentor com a referent. Aquests nens, nenes i adolescents, són alumnes dels últims cursos de l'educació primària (5é o 6é) o de primer cicle de l'Educació Secundària Obligatòria, degut a que la incidència d'un mentor en el canvi d'etapa acadèmica pot ser un suport rellevant per al seu desenvolupament (Associació Quilòmetre Zero, 2017). Per altra banda, els mentors i mentores, són alumnes de diversos estudis universitaris o de cicle formatiu, els quals, donada la seva condició d'estudiant i de jove, poden esdevenir un referent que estableixi una relació de confiança significativa per al mentorat (Feu, J. et al, 2013). Per tal de tenir una primera idea dels perfils de joves universitaris que participen, a la següent gràfica s'exposa una distribució per estudis dels mentors de la darrera edició (Memòria Projecte Rossinyol, 2017):

Gràfica 1



Font: Memòria Projecte Rossinyol Tarragona 2017

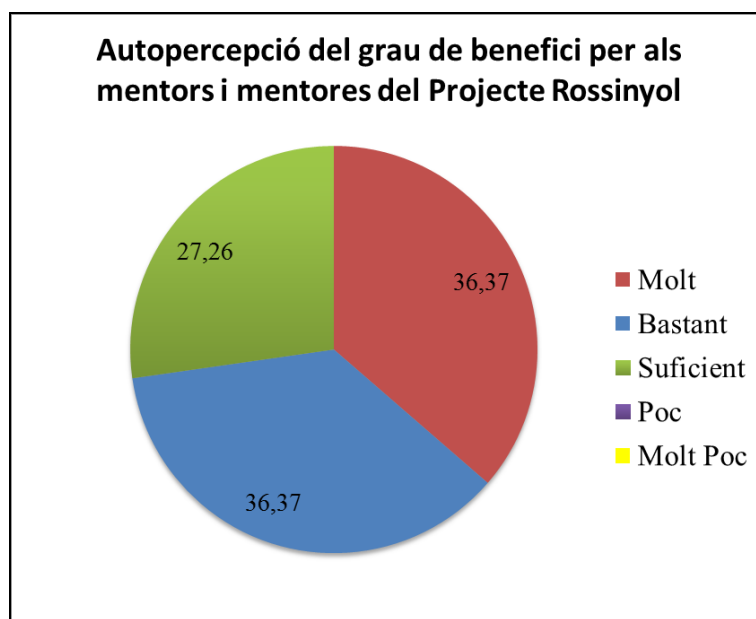
Els estudis inclosos en el grup *Altres* són molt variats. Hi ha alumnes de medicina, comunicació i audiovisuals i dret, entre d'altres. Per altra banda, destacar que d'aquests 30 joves que han participat al Projecte Rossinyol de Tarragona a l'edició 2016-2017, el 20% pertanyien al sexe masculí i el 80% restant al femení. En relació a l'edat, la mitjana era de 21 anys, sent només 3 persones majors de 25 anys i la resta amb edats compreses entre els 18 i els 25.

El projecte s'inicia entre els mesos de Setembre i Octubre i es realitza una difusió a través de xerrades explicatives, de les xarxes socials i tríptics informatius per tal captar als diversos voluntaris. Un cop els estudiants mostren interès pel projecte i es posen en contacte, els tècnics realitzen una entrevista amb ells per tal de poder realitzar els aparellaments entre els voluntaris i els alumnes participants, tenint en compte aspectes vinculats als seus interessos, l'origen, la disponibilitat, etc. Posteriorment es realitza la formació en mentoria social de 10 hores, en la qual s'aborden temàtiques vinculades a l'acompanyament com a voluntari del projecte, algunes nocions d'interculturalitat i aspectes vinculats a l'educació en el lleure, entre altres. És doncs quan s'inicia la relació de mentoria social. El punt de partida és una festa d'inici que es realitza al Novembre als diversos centres educatius, per tal que voluntaris, familiars, professorat i nens i nenes es coneguin. Durant el curs escolar, els mentors/es i mentorats/des que participen desenvolupen una relació basada en el temps lliure i l'oci, dedicant entre 2 i 3 hores a la setmana durant 6 mesos. Cal destacar, que durant el curs es realitzen varies sessions de seguiment que permeten als voluntaris resoldre dubtes i problemàtiques sorgides. Finalment, després dels sis mesos que dura la relació de mentoria formal es realitza una festa de tancament per tal d'acomiar de la millor manera possible aquesta relació esdevinguda (Pla de Voluntariat AQM, 2016).

Un cop finalitzada l'edició (2016-2017), es realitza una recollida de dades per avaluar el desenvolupament del projecte. Els mentors realitzen unes enquestes que permeten als coordinadors reformular objectius o males praxis en el desenvolupament d'aquest, de tal manera que es recullen opinions derivades de la seva pràctica com a voluntaris. Entre aquestes preguntes, es troben dues dades quantitatives relacionades als beneficis percebuts pels mentors i mentores. Per un costat: "Consideres que el temps que vas

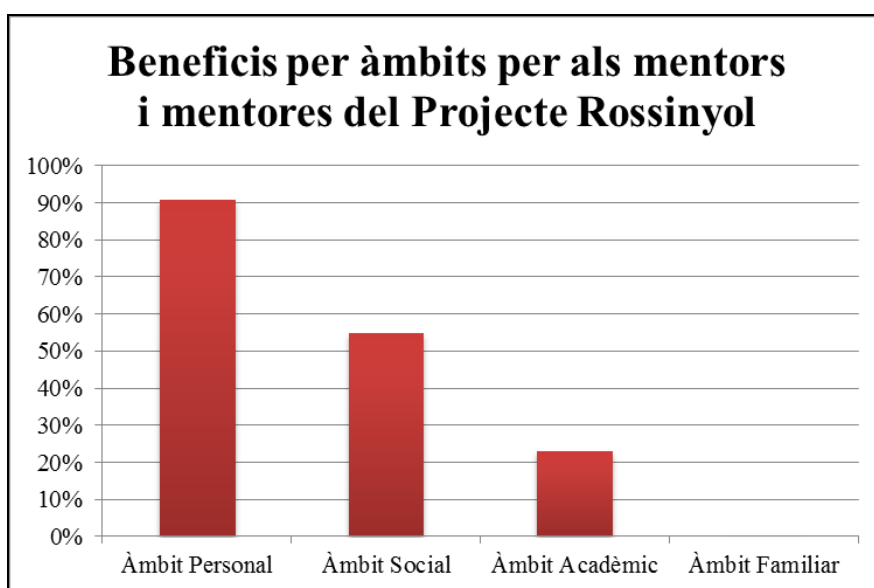
passar amb el teu mentorat va ser d'ajuda per a tu?" En la qual hi ha una opció de resposta per graus de satisfacció: molt, bastant, suficient, poc i molt poc. Per l'altre costat: "Per a què creus que va ser d'ajuda per a tu?" Amb una opció multi-resposta que permet assenyalar quatre àmbits: personal, social, acadèmic i/o familiar. Per tant, la utilització d'aquestes dades secundàries pertanyents a la coordinació del Projecte Rossinyol ha afavorit la creació d'un punt de partida quantitatiu per al desenvolupament d'aquest estudi. Aquestes dades es poden observar a les següents gràfiques:

Gràfica 2



Font: Memòria Projecte Rossinyol Tarragona 2017

Gràfica 3



Font: Memòria Projecte Rossinyol Tarragona 2017

Per tant, d'aquestes dades s'ha pogut extreure que al voltant del 73% dels mentors i mentores han rebut un benefici en un grau de percepció prou alt (*molt i bastant*). A més



a més, cap d'ells va indicar un grau inferior (*poc i molt poc*). Tanmateix la gran majoria de mentors/es consideren l'àmbit personal i l'àmbit social els sectors en els quals s'han vist majoritàriament beneficiats, sent l'acadèmic el menys nombrat i el familiar el que ningú ha destacat.

## **Marc Teòric**

### **Participació social juvenil i voluntariat**

Un altre temàtica a destacar, la qual crea cert debat i controvèrsia entorn a ella, és la participació dels joves en entitats socials a través de voluntariat. És quelcom que no pot quedar al marge d'aquest article, ja que al cap i a la fi, quan s'esmenten aspectes respecte els beneficis o aprenentatges derivats del voluntariat, estem parlant respecte la participació social, tot i existir innumerables formes de esdevenir aquesta.

La participació voluntària pot anar més enllà del que suposa participar a una associació, ja sigui juvenil o no, com va succeir en el suport dels voluntaris a l'organització dels Jocs Olímpics. A l'actualitat, la participació en el Servei de Voluntariat Europeu, per exemple, suposa una implicació juvenil a gran escala. Evidentment, existeixen diferències, donat que cada entitat de voluntariat genera major o menor implicació a l'entorn per part dels voluntaris i si es tractés de comparar amb formes de participació diferents, passaria el mateix. Per tant, no es poden mesurar de la mateixa manera totes les accions que es poden donar per part dels joves. L'activisme o la participació en equipaments juvenils, serien altres formes, per exemple. Però en quant a voluntariat, s'han generat algunes friccions, donat el concepte de voluntari, el qual esdevé un nivell de participació diferenciat del que suposa ser soci, amb una legislació que regula els drets i deures d'aquests<sup>3</sup>, es comenta que l'ús de voluntaris es similar a la utilització de mà d'obra barata, al externalitzar els seus serveis, i també, es qüestiona el fet que les motivacions per formar part d'un voluntariat siguin més aviat professionals i no altruistes (Merino, 2006).

En aquest sentit, alguns autors es centren també, en com es reconeix aquesta participació, es a dir, si esdevé de manera formal, a través d'algun tipus d'acreditació o si es més aviat informal, es a dir, es reconeix una transferència de competències per al mercat de treball. La qual cosa es reconeguda pels actors socials. És en aquest punt, on es centra el debat respecte si les motivacions derivades de la participació cada cop són més instrumentals i menys expressives (Merino, 2006). De fet, aquesta situació facilita que la participació en projectes de voluntariat ja no sigui una senyal de distinció que permet visualitzar la utilitat personal o social derivada de l'acreditació que es rep al participar, si no que al generalitzar-se cada cop més, aquesta participació es devalua (Callejo, 1999). Sigui com sigui, el fet de que es plantegin aquests debats ratifica el fet que participar com a voluntari d'un projecte fomenta l'adquisició de competències, aprenentatges i/o beneficis concrets, la qual cosa és el interès d'aquesta investigació.

Per altra banda, en quant a participació social, es destaca que aquesta, pot generar potencial per a que les institucions, els contextos escolars, els barris i la comunitat siguin responsius de cara a les necessitats de les persones i de les famílies. Entre els beneficis de la participació ciutadana s'ha notat que millora la qualitat dels entorns i dels programes, ja que els participants contribueixen amb el seu coneixement. Així mateix, la participació augmenta els sentiments de control sobre l'ambient (Florin i Wandersman, 1988) i ajuda a les persones a desenvolupar plans que s'ajustin de millor manera a les seves necessitats. A més a més, la participació social augmenta els

---

<sup>3</sup> Carta del Voluntariat de Catalunya, 1996.

sentiments d'eficàcia i responsabilitat i disminueix els sentiments d'alineació i anonimat (Wandersman i Florin, 2000).

Per últim, destacar que la disponibilitat d'oportunitats de participació existents en una comunitat, generen oportunitats de contribució al benestar dels altres, afavorint la identificació amb el bé comú i el desenvolupament d'actituds prosocials. La participació en activitats de millora de les mancances de la comunitat és un bon predictor d'implicació cívica. El desenvolupament d'actituds cíviques, està estretament lligat a les oportunitats presents a l'entorn per desenvolupar aquestes pràctiques. D'aquesta manera, generar aquestes oportunitats en l'entorn pot brindar als joves opcions per desenvolupar les seves habilitats, al mateix temps que dona a la societat l'oportunitat d'acumular capital social (Hart et al., 1998).

### Beneficis derivats de la participació en projectes de mentoria social

Són moltes les investigacions que recolzen que la participació en projectes que apliquen la metodologia de la mentoria social beneficien als mentorats. De fet, un estudi destacat, promogut per la Coordinadora de Mentoria Social<sup>4</sup> i realitzat per l'Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona en els projectes de mentoria social Projecte Coach, Programa Referents i Projecte Rossinyol, contempla com a través de la relació de mentoria, els mentorats solen augmentar el seu capital social, no només directament, a través del seu mentor o mentora, sinó també a través de les xarxes socials que aquests els proporcionen. En aquest sentit, la mentoria afavoreix l'accés a oportunitats i nous recursos i a tot un nou entorn gràcies a haver conegut al mentor o mentora. A més a més, esmenta que dins de l'àmbit emocional, el mentor es converteix en transmissor de valors i d'una moral importants, que causen un impacte efectiu i positiu en el mentorat. El mentor promou el desenvolupament emocional dels joves a través de l'augment de l'autoconfiança i l'autoestima (Feu J. et. al, 2013). Per tant, s'entén que, com comenten varis estudis, aquest espai que es desenvolupa entre mentors i mentorats serveix per expressar-se d'una manera oberta i compartir els propis interessos, alhora que es desenvolupen les pròpies aptituds de cada membre de la parella (Brady, B, 2015), els mentors voluntaris poden percebre algun tipus de benefici o aprenentatge de la relació de mentoria, es a dir, no només els mentorats.

En algunes ocasions, els projectes de mentoria social defineixen la tipologia de mentoria que utilitzen com una mentoria entre iguals, entenent-la com una relació d'ajuda en que dos individus d'edat i experiència similars es reuneixen de manera continuada, pel que un dels atributs principals es que s'estableix una relació recíproca, la qual implica una mutualitat d'intercanvi social i personal, en lloc d'una relació que s'efectua de manera unidireccional, per tant mentor i mentorat es beneficien de la relació (Haggard et. al., 2011). Probablement, el Projecte Rossinyol, s'allunya d'aquest tipus de mentoria, donada la distància acadèmica i l'edat entre ambdós membres de la relació, però en aquesta línia de pensament hi ha nombrosos estudis que han desenvolupat evidències dels beneficis percebuts pels mentors en altres projectes de mentoria social. Aquests han mostrat resultats personals, com ara una sensació de satisfacció i assoliment a través de l'ajuda a altres (Shrestha, 2009), un augment de la consciència i la confiança (Heirdsfield, 2008) i fins i tot els mentors també han esmentat una millora de les seves habilitats professionals i organitzatives que han començat a desenvolupar en els seus estudis (Calder 2004).

---

<sup>4</sup> Plataforma que acull com a entitat paraigües altres organitzacions que desenvolupen projectes de mentoria dirigits a col·lectius en situació de vulnerabilitat.

De fet, a un programa de mentoria de la Universitat de Curtin, Austràlia, desenvolupat entre joves que inicien els seus estudis universitaris i d'altres que estudien el mateix però en cursos superiors, es va realitzar una investigació orientada a donar visibilitat als beneficis percebuts pels mentors després de la seva participació al projecte. Els coordinadors d'aquest projecte, així com succeeix en altres projectes de mentoria, recullen informació relacionada a dades d'avaluació destinades a millorar el projecte, com ara visions de la formació, de comunicació amb els coordinadors, de frustracions amb el programa i de beneficis percebuts per als mateixos mentors. En relació a aquest última pregunta, entre 2009 i 2010, les dades es van agrupar per obtenir una comprensió més àmplia dels resultats positius percebuts pels mentors. Les respostes contenien múltiples beneficis, els quals es van dividir i es van codificar per separat, de manera que la quantitat de beneficis (1.285 beneficis separats codificats) era superior als participants. Es van produir debats i refinaments fins que es va produir un acord i es va desenvolupar un sistema de codificació detallat. La majoria de les respostes es van integrar en quatre grans categories: Altruista (47%), Cognitiu (17,8%), Social (14,7%) i Creixement Personal (14%) (Beltman, 2012).

Dins de cada categoria principal, hi ha diverses subcategories que especifiquen a què es refereixen aquests beneficis més concretament. En relació als *beneficis vinculats a aspectes socials* es mencionen les següents subcategories: gaudir de conèixer i interactuar amb els estudiants, desenvolupar una amistat i mantenir el contacte, treballar en xarxa amb altres mentors i beneficis socials en general. En relació al *creixement personal*: els hi hauria agradat tenir un/a mentor/a al reflexionar respecte les seves pròpies experiències com a nou estudiant, desenvolupament de confiança, desenvolupament d'empatia cap als estudiants i apreciar o tenir en compte les seves dificultats o problemes, sentiment de participació i/o contribució a la universitat, ser referent o inspirar a altres, orgull i/o sentiment d'assoliment propi, sentit de responsabilitat i creixement personal en general. En relació a la categoria d'*altruisme* les següents: satisfet d'haver ajudat a nous estudiants amb dificultats o problemes, el fet de transmetre experiència o coneixements propis, apreciar la retroalimentació i rebre una resposta positiva dels mentorats, marcar una diferència i tenir un impacte, estar disponible si és necessari i orgull pels assoliments dels mentorats. Per últim, en quant a *l'àmbit cognitiu*: habilitats i experiència en el lideratge, habilitats comunicatives, aprenentatge dels recursos de la universitat, utilitat de la formació, habilitats i experiència organitzacional, desenvolupament professional i/o material útil per al CV, habilitats interpersonals, habilitats socials i competències adquirides en general (Beltman, 2012). Cal dir que es mencionen les subcategories que es contempnen en aquesta investigació de la Universitat de Curtin per què s'han identificat com a referència a l'hora d'elaborar el guió d'entrevista i desenvolupar la categorització dels beneficis i aprenentatges. Alhora que esclareix la divisió entre beneficis percebuts en l'àmbit personal i en l'àmbit social, donat que s'utilitzaven dues categoritzacions que en primera instància poden ser molt similars (aspectes socials i creixement personal), però al definir-les amb claredat és segreuen amb relativa facilitat.

### Aprenentatge Servei i el Projecte Rossinyol

Tanmateix, s'ha de tenir en compte que quan es parla del Projecte Rossinyol i de la mentoria social, alhora estem abordant un altre metodologia, no una metodologia d'intervenció, si no d'aprenentatge, la qual està més vinculada a aquells coneixements o competències que aprenen els joves quan participen en aquest projecte.

L'Aprentatge Servei s'entén com una proposta educativa que, a través d'un projecte amb certa estructura, es desenvolupen dos processos de manera combinada, un d'aprenentatge i un de servei a la comunitat. Com a metodologia, garanteix un valor afegit als dos eixos esmentats (aprenentatge i servei) i crea nous efectes positius en els joves que hi participen. L'aprenentatge servei, el que pretén es obrir-se a les necessitats reals de la comunitat, trencant l'aïllament que es dona a vegades en els centres universitaris i la llunyania de la realitat que existeix a alguns programes (Puig, 2011). La relació de paternariat que es dona en aquesta tipologia de iniciatives, entesa com l'obertura de les facultats al seu entorn, la recerca d'espais de servei i les tasques de connexió amb les entitats socials que tenen com a última finalitat aconseguir la col·laboració entre institucions educatives i socials, facilita l'accés a espais de servei a la comunitat per part de la universitat (Jacoby, 2003). Les quals, gràcies a entitats del territori, poden desenvolupar aquestes pràctiques educatives. De fet, és la relació que s'estableix entre la Universitat Rovira i Virgili i la UOC amb l'Associació Quilòmetre Zero, promotora del Projecte Rossinyol a Tarragona.

Cal destacar que aquesta pedagogia, tot i ser quelcom que a l'actualitat moltes entitats socials o centres educatius duen a terme, prové d'una llarga trajectòria. L'expressió *service-learning* va ser utilitzada per primera vegada al 1966 a través de pràctiques acadèmiques. De fet, ja existeixen vestigis a la segona meitat del s. XIX. Per tant, existeix un alt contingut de material teòric de reflexions respecte aquestes propostes pedagògiques. En concret, s'identifiquen tres tipologies diferents d'itineraris que fonamenten la vinculació d'un projecte o iniciativa de qualsevol índole a l'aprenentatge servei. Per una banda, existiria la més vinculada a la filosofia de *servir per a aprendre*, anomenada la via de l'aprenentatge, donat que té un caràcter netament pedagògic i aquest èmfasis en la primera par del binomi es dona perquè l'objectiu principal és aconseguir un aprenentatge eficaç. Per altra banda, s'esmenta la segona tipologia com la via del servei, entesa com *aprendre per a servir*. En aquesta, la voluntat de contribuir en la millora de la societat, és a dir, el servei, és la finalitat, mentre que el fet de formar-se esdevé un mitjà o condicionant per a poder realitzar la tasca amb eficàcia. Pe últim existeix l'anomenada *tercera via*, de la qual es podria dir, a mode de síntesi, que la definició del aprenentatge o del servei com a una clara finalitat prioritària és inexistent (Trilla, 2009). En el cas que ens pertoca en aquest article, el Projecte Rossinyol, podríem dir, per les característiques d'aquest, que està més vinculat a la segona tipologia d'itineraris (la via del servei). Pel que cal tenir en compte, de cara als resultats d'aquest article i a la concepció de la tipologia d'aprenentatges que es poden extreure'n, el fet de que per a participar en el projecte existeixi el requeriment d'assistir a sessions prèvies de formació ja garanteixen l'adquisició d'alguns aprenentatges. El pertànyer a aquest itinerari també serveix per justificar perquè existeixen joves universitaris pertanyents a diversos estudis i genera la reflexió de com aquests, per aquesta condició, poden percebre diferències en la tipologia d'aprenentatges.

En concordança amb el que s'ha esmentat amb anterioritat, en un altre projecte d'acompanyament d'infants i joves, pertanyent a l'AFEV<sup>5</sup>, s'esmenta que el fet de que existeixi un lligam entre els coneixements impartits a l'aula i l'experiència pràctica d'acompanyar, en el que a tasques professionals de pedagogs, educadors socials o treballadors socials es refereixen, facilita l'adquisició d'habilitats socials imprescindibles per poder realitzar feines d'aquestes característiques, donat el fet de tenir que establir una relació personal positiva. Es destaca des dels propis voluntaris la

---

<sup>5</sup> Entitat que neix a França a l'any 1991, amb l'objectiu de lluitar contra les desigualtats socials mitjançant un moviment d'educació no formal i de mobilització de l'alumnat universitari. Aquesta inicia la tasca l'any 2008 a Barcelona.

pacència que requereix establir una relació d'aquestes característiques, la confiança entesa com a un eix vertebrador de cada parella i l'empatia, la qual fonamenta qualsevol procés de comprensió i acceptació de l'altre. Per altra banda, es destaquen competències imprescindibles per a dur terme la tasca de manera coordinada (voluntaris i tècnics de seguiment). Es posen a prova les actituds dels voluntaris i dels participants per posar en marxa aquesta tasca comuna. Per últim, conjuntament al desenvolupament d'habilitats socials, competències relacionals i de treball en equip, el projecte destaca l'aspecte organitzatiu que requereix el fet de programar les activitats i preveure els objectius que s'ha d'anar assolint. És a dir, serveix d'aprenentatge de programació d'activitats i de la seva aplicació (Lòpez i Pàez, 2011).

Si ens centrem en l'aprenentatge que es desprèn de la participació voluntària en un projecte d'Aprenentatge Servei, de manera transversal, integradora i vàlida per als diversos projectes que realitzen aquesta metodologia pedagògica, podríem destacar una sèrie de competències consensuades que no només estarien lligades a continguts, sinó que transcendeixen més enllà, entenent els aprenentatges com competències per a la vida i atenent a les diverses dimensions de la persona. Aquesta classificació servirà en el present article per articular uns indicadors clarament definits que serviran com a categories per a la tipologia d'anàlisis que es realitzarà. A continuació es presenten dites competències (Rubio, 2009).

- **Competències personals:** són les vinculades a que els joves que hi participen siguin capaços de construir una personalitat madura, autònoma i responsable. Això facilita, alhora, que els joves es coneguin a ells mateixos, així com desenvolupar criteris propis que els permetin actuar en consonància. Per tant, el que permeten és, també, la construcció i el control de la manera de viure d'un mateix, aconseguint una visió positiva d'un mateix. De la mateixa manera, els joves acaben desenvolupant una implicació compromesa i responsable, actuant respecte aquelles qüestions que els interpel·len. En definitiva, incideix en aquests per a que es desenvolupin de manera autònoma i pugin dur a terme accions amb iniciativa i criteri.
- **Competències interpersonals:** la gran diferència amb l'anterior és la dimensió social dels joves, per tant, aquestes estan vinculades al fet de compartir espais amb altres d'una manera harmònica. Per tant, la idea es que es deslliguin d'actituds individualistes i egocèntriques, adquirint cert nivell de perspectiva social i d'empatia. Aquestes aptituds el que faciliten es que participin com a membres de la comunitat, afavorint la convivència amb els demés. D'aquesta manera, s'abandonen postures antisocials i es comença a desenvolupar una actitud prosocial.
- **Competències per al pensament crític:** aquestes estan relacionades a poder desenvolupar un esperit crític, el qual faciliti comprendre amb totes les seves complexitats el món que ens envolta. De tal manera que puguin ser partícips d'un canvi. Per tant, aquestes competències el que faciliten es un comportament vinculat a la cerca d'informació que sigui de interès, anant a l'arrel dels problemes i entenent les diverses perspectives existents davant una problemàtica. Això permet als joves emetre judicis i actuar de manera crítica.
- **Competències per a la realització de projectes:** vinculades a la capacitació per a prendre iniciatives en la definició i creació de projectes col·lectius i personals de caràcter social. Per tant, estan relacionades a actituds i comportament dirigits a la presa de decisions i a la resolució de problemes amb iniciativa, creativitat i

emprenedoria. Facilitant la creació d'actituds que generin la capacitat de proposar, analitzar, decidir, actuar i avaluar. A més a més d'estar relacionades a l'adquisició d'habilitats relatives al treball en equip.

- Competències per a la ciutadania i la transformació social: aquestes pretenen formar ciutadans actius, respectuosos i solidaris. Això facilita l'aparició d'actituds vinculades a tindre la voluntat de formar part dels agents actius implicats en els territoris. Per tant, s'entenen, també, com la capacitat d'exercir una ciutadania responsable i participativa. Alhora que es pren consciència de les principals problemàtiques i reptes socials, la necessitat de canvi i les accions polítiques que es desprenen.

- Competències vocacionals i professionals: aquestes suposen *l'exploració de les diferents opcions del mercat laboral, així com la revisió dels propis interessos i de les aptituds per al desenvolupament d'una professió* (Rubio, 2009, p.100). Enfortint la seva capacitat i eficàcia per a realitzar una tasca o feina. A més a més, permet adquirir majors coneixements per a poder decidir respecte el futur laboral.

### **Objectius i Metodologia de la recerca**

Un cop recollides les dades pertanyents a l'avaluació del projecte, s'ha desenvolupat una part més qualitativa, a través d'entrevistes, que permeten especificar quins són aquests beneficis o aprenentatges percebuts pels mentors, contemplant preguntes centrades en els tres àmbits esmentats amb anterioritat i en els que els mentors perceben algun benefici degut a la participació en el projecte (àmbit personal, social i acadèmic).

Taula 1. Objectius, instruments i població

<b>Objectiu General</b>	<b>Objectius Específics</b>	<b>Instruments</b>	<b>Població</b>
Especificar quins són els beneficis i aprenentatges que es deriven de la participació voluntària en el Projecte Rossinyol de Tarragona.	a) Analitzar que comprenen els mentors/es per benefici en els diversos àmbits proposats a l'enquesta d'avaluació del Projecte Rossinyol. b) Redefinir els ítems de l'avaluació que es realitza al Projecte Rossinyol de l'Associació Quilòmetre Zero relacionats a l'impacte que té en els voluntaris participar en aquest.	Anàlisi de contingut a través d'entrevistes.	N= 5 joves (entre 18 i 25 anys)  Joves universitaris que han participat en el Projecte Rossinyol de Tarragona, provinents de diferents estudis.

Font: Elaboració propia

L'objectiu general pretén, per tant, especificar a través de les competències exposades a continuació, quins són els aprenentatges o beneficis que perceben els mentors i mentores del projecte.

En un nivell més concret estan els objectius específics. Els quals corresponen a l'avaluació realitzada pels tècnics de l'Associació Quilòmetre Zero en quant als beneficis que suposa per als voluntaris participar en el Projecte Rossinyol. Les opcions de resposta que es donen en l'anomenada enquesta poden ser malenteses, donat que, per

exemple, és probable que quelcom que algú percep com un benefici en *l'àmbit social*, per a un altre sigui en *l'àmbit personal*. És per aquest motiu que la revisió de les dades extretes de l'avaluació ha donat servei a aquest article. Ja que ha permès definir la orientació de les preguntes realitzades a l'entrevista. A més a més, ha estat necessari per revisar les dades extretes d'aquesta avaluació i examinar si els mentors i mentores perceben algun benefici o aprenentatge, donat que en cas contrari, aquest article mancava de sentit. Posteriorment, en cas de concloure que hi ha diversitat de percepcions i malentesos respecte als ítems proposats per l'entitat (Àmbit Personal, Social, Acadèmic i Familiar), es plantejaran de nous.

Per tal de poder analitzar el contingut i realitzar la codificació dels beneficis i aprenentatges que perceben els mentors de la participació al projecte, s'ha tingut en compte la proposta dels principals aprenentatges dels projectes d'aprenentatge servei<sup>6</sup> recollits per Laura Rubio (2009, p. 99):

Taula 2. Competències i aprenentatges al aprenentatge servei.

<p><b>Competències personals.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconeixement i autoestima</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Compromís i responsabilitat</li> <li>• Esforç i constància</li> <li>• Eficàcia personal y apoderament.</li> <li>• Lideratge.</li> <li>• Tolerància a la frustració, resiliència.</li> </ul>	<p><b>Competències Interpersonals.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicació i expressió.</li> <li>• Perspectiva social i empatia.</li> <li>• Diàleg.</li> <li>• Resolució de conflictes</li> <li>• Sentiment de pertinença a la comunitat</li> <li>• Prosocialitat i hàbits de convivència.</li> </ul>
<p><b>Competències per al pensament crític.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiositat i motivació davant la realitat complexa i canviant.</li> <li>• Consciència i comprensió de reptes i problemes socials complexos.</li> <li>• Anàlisi i síntesi de la informació.</li> <li>• Revisió de causes i conseqüències.</li> <li>• Obertura crítica i judici reflexiu.</li> <li>• Superació de prejudicis preconcebuts.</li> <li>• Presa de decisions independents en qüestions morals.</li> <li>• Connexió de l'aprenentatge amb l'experiència personal.</li> </ul>	<p><b>Competències per a la realització de projectes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imaginació i creativitat per al disseny de projectes.</li> <li>• Emprenedoria i implicació per planificar: organitzar, desenvolupar i avaluar propostes.</li> <li>• Treball en equip.</li> <li>• Iniciativa en la recerca i implementació de respostes o solucions.</li> <li>• Reflexivitat en els processos, conclusions i possibilitats de millora.</li> <li>• Difusió i transferència d'idees i projectes.</li> </ul>
<p><b>Competències per a la ciutadania i la transformació social.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciència i comprensió de qüestions socials i accions polítiques.</li> <li>• Coneixement de la riquesa del context</li> </ul>	<p><b>Competències vocacionals i professionals.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciència de les opcions vocacionals</li> <li>• Habilitats professionals concretes pròpies de l'acció de servei</li> </ul>

<sup>6</sup> Elaborada a partir de les aportacions d'Eyler i Gilers, la classificació de la *Fundación SES (Sustentabilidad, educación y solidaridad, www.fundses.org.ar)*, basada en els quatre pilars de l'educació presentats a l'Informe Jacques Delors i finalment, la proposta de apareix a la Guia de butxaca: aprenentatge servei, del *Centre Promotor de Catalunya (www.aprenentatgeservei.org)*.

<p>comunitari compromès a la transformació.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participació a la comunitat i qüestions públiques.</li> <li>• Compromís amb el servei comunitari.</li> <li>• Responsabilitat ciutadana.</li> <li>• Aficions i capacitats per al servei d'altres.</li> <li>• Importància de la igualtat.</li> <li>• Justícia social i necessitat de canvi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparació per al món del treball</li> <li>• Comprensió de l'ètica del treball.</li> </ul>
---	---

Font: Laura Rubio, 2009

Per tant, a través de l'anàlisi de contingut s'han pogut preestablir 6 grans categories, de les quals es desprenen fins a 40 subcategories. Les quals es corresponen amb les competències i aprenentatges específics de la Taula 2. A través de la quantificació de codis analitzats per l'autor s'ha desenvolupat la Taula 4 que permet visualitzar els resultats, així com una explicació i anàlisi més qualitius referent als codis destacables de les entrevistes. Per tal de realitzar aquesta codificació s'han transcrit les entrevistes, la qual cosa ha facilitat la detecció de frases o paràgrafs, els quals s'han agrupat en categories en una primera instància i posteriorment en les subcategories de la Taula 1. A través d'un anàlisi que va d'un nivell descriptiu fins a un de inferencial, permetent d'aquesta manera sintetitzar la informació extreta de les entrevistes. Per tant, donat que s'ha utilitzat una llista inicial amb categories i subcategories que faciliten la codificació, s'ha emprat quelcom similar a una tècnica de codificació inductiva. Aquesta, alhora que dona lloc a una visió més amplia que permet sensibilitzar-se amb el contingut i interpretar el que els entrevistats mencionen tenint en compte el context, també està vinculada a la necessitat de fer el lligam amb la teoria o constructes ja esmentats (Miles i Huberman, 1994).

Les entrevistes s'han realitzat amb 5 mentors/es del projecte, els quals responen a perfils de joves universitaris diferents. Aquesta mostra no és significativa, però si exposarà uns resultats exploratoris dels diversos perfils de població jove universitària que participa en el Projecte Rossinyol de Tarragona. Aquests pertanyen a grups diferents d'estudis i cadascun d'ells ha estat seleccionat, a més a més, pel fet d'estar a un municipi o barri diferent realitzant el projecte. No és quelcom significatiu, però si més no, el fet de percebre el projecte des de diferents territoris i des de diferents bagatges acadèmics ha pogut afectar a la seva percepció. A continuació s'ha realitzat una taula de referència respecte dades personals dels entrevistats:

Taula 3. Perfil de mentors/es entrevistats/des

	<b>Sexe</b>	<b>Edat</b>	<b>Estudis</b>	<b>Barri/Municipi on ha fet el Projecte Rossinyol</b>
Entrevistat 1 (E1)	Femení	23	Medicina	Bonavista
Entrevistat 2 (E2)	Femení	23	Comunicació i Audiovisuals	La Canonja
Entrevistat 3 (E3)	Masculí	25	Treball Social	Camp Clar
Entrevistat 4 (E4)	Femení	19	Psicologia	Vilaseca
Entrevistat 5 (E5)	Femení	18	Educació infantil	St. Salvador

Font: Elaboració pròpia



## Resultats

### Objectiu General

Les entrevistes realitzades han permès especificar quins són els beneficis i aprenentatges que es deriven de la participació voluntària en el Projecte Rossinyol de Tarragona, l'objectiu general de la investigació realitzada.

A continuació es mostra la taula amb les competències esmentades amb anterioritat i que és corresponen a les categories emprades a l'anàlisi. A més a més, s'ha afegit una categoria més, la qual no estava contemplada en les fases prèvies a l'anàlisi. Per tant, es consideren fins a 7 grans categories. Aquesta última s'ha introduït per què els entrevistats perceben altres beneficis o aprenentatges que no es corresponien a cap de les altres categories:

Taula 4. Freqüència de competències esmentades pels entrevistats

	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E5</b>	<b>Total</b>
<b>Competències personals</b>	6	2	5	5	3	21
<b>Competències interpersonals</b>	10	8	9	5	3	35
<b>Competències per al pensament crític</b>	2	0	2	4	0	8
<b>Competències per a la realització de projectes</b>	0	1	0	1	0	2
<b>Competències per a la ciutadania i la transformació social</b>	1	1	0	1	0	3
<b>Competències vocacionals i professionals</b>	1	0	1	3	1	6
<b>Beneficis vinculats al coneixement de l'entorn i/o els espais d'oci</b>	1	1	1	1	2	6
<b>Total</b>	21	13	18	20	9	81

Font: Elaboració pròpia

Per tant, al ampliar les categories s'han ampliat les subcategories fins a 43, les quals fan referència a beneficis vinculats al coneixement de l'entorn i/o els espais d'oci. En concret són; coneixement d'aspectes culturals no propis, augment del coneixement d'espais d'oci i/o del temps de lleure i augment de la xarxa social. Un exemple d'aquestes són els següents:

*“He après bastant, sobretot de la cultura marroquina. [...] La Maria sempre ballava i cantava i ens ensenyava com ho feien allà els gitanos.”(E5)*

*“Anàvem a llocs que no havia vist mai i que no pensava que hi seguessin a Camp Clar”(E3)*

Com es pot observar a la Taula 4, a través de les entrevistes s'ha obtingut una majoria destacable en quant a codis vinculats a l'aprenentatge en competències personals i

interpersonals. De fet, més de la meitat d'aquests pertanyen a aquestes dues grans categories. En concret, a la subcategoria d'*Autoconeixement i autoestima* (11) per una banda, i per altra a les de *Perspectiva social i Empatia* (10) i *Prosocialitat i hàbits de convivència* (10). Es destaquen alguns exemples a continuació.

- **Autoconeixement i Autoestima:** Enteses com les capacitats de coneixes i reconeixes en situacions diverses, desenvolupant una concepció positiva d'un mateix i construint la pròpia forma d'esser.

*“A mi m’ha ajudat a entendre una mica més les meves actituds. Per exemple, si jo adoptava certa actitud i em semblava que estava sent una estúpida, veure-ho en altres persones, nens i mentors m’ajudava a entendre’m una mica millor a mi mateixa”.*(E1)

*“He extret moltes coses positives durant el voluntariat a nivell personal. I penso que d’alguna manera he pogut influir en els nois”.*(E3)

*“He millorat moltes coses. M’ha fet créixer com a persona, m’ha fet obrir els ulls, m’ha fet canviar cap a millor”.* (E5)

- **Perspectiva social i empatia:** Enteses com les capacitats per superar postures individualistes i egocèntriques, interaccionant amb els iguals i altres persones del entorn i desenvolupant el sentit d'alteritat.

*“M’ha aportat ser capaç d’identificar-me amb sentiments que potser son més típics de l’adolescència i que ara els tenia una mica oblidats”.* (E1)

*“A mi, el Projecte Rossinyol, em va ajudar a veure una realitat que tenim molt a prop i que potser pel nostre entorn o per la gent amb la que ens relacionem la tenim com invisible, però realment passa aquí al costat. M’ha fet veure un punt de vista d’un nen molt petit amb una maduresa que no li pertoca.”* (E4)

*“No només aprenen ells, aprenem nosaltres. [...] a ser més empàtics. Son nens amb problemes econòmics, familiars... Cada persona es un món. Els seus problemes son encara pitjors del que esperaves”.* (E5)

- **Prosocialitat i hàbits de convivència:** Enteses com les capacitats per al desenvolupament d'actituds prosocials (contraposades a les antisocials), no només interactuant i tenint espais d'intercanvi amb altres persones, si no que, a més a més, creant actituds favorables de convivència cap a aquestes.

*“A mi sempre em costa molt conèixer gent nova i al començar una nova relació sempre soc una mica distant. Llavors, tot i que elles em van ajudar molt, havia de fer l’esforç de conèixer una persona nova, parlar amb ella... I crec que ho vaig fer bastant bé”.*  
(E1)

*“A mi em va ajudar molt a ser sociable amb persones que no coneixia de res i fins i tot amb persones d’altres races. Per què jo tenia dos nenes musulmanes i fins ara no havia tingut un tracte tant íntim amb musulmà. Em va servir per conèixer la seva cultura, com passen ells el seu dia a dia...”* (E2)

*“de sobte havia d’establir una relació que havia de saber com definir-la i ells també havien de participar en aquesta definició. Ha estat un procés que ha sigut recíproc en*

*tot moment. Sempre he intentat estar al mateix nivell que ells, que no hi hagués una jerarquia.”(E3)*

A banda, s’han esmentat altres subcategories pertanyents a les competències personals i interpersonals, com l’autonomia, el compromís i la responsabilitat, l’esforç i la constància, l’eficàcia personal i l’apoderament, la tolerància a la frustració i la resiliència, la comunicació i l’expressió, el diàleg i la resolució de conflictes. A continuació s’exposen alguns exemples.

- Autonomia: Capacitat de tindre i actuar basant-se en criteris propis.

*“m’ha aportat eines que des de el pla personal m’han ajudat a resoldre altres situacions, amb la timidesa en el meu cas, manca de seguretat...”(E3)*

- Compromís i Responsabilitat: Capacitat per implicar-te de manera responsable en la teva pròpia vida i en qüestions socials que t’interpel·len.

*“ha sigut el primer any en el que he realment he estructurat la meua vida. Com havia de quadrar les hores amb ell, les activitats, quanta estona... I com també li ajudava molt a ell, he acabat quadrant el meu horari.” (E4)*

- Esforç i constància: Capacitat de participar de manera continuada i implicada en aspectes propis o que t’interpel·len.

*“He sapigut gestionar-ho, buscar un temps. Abans era una persona que començava les coses però no les acabava. Amb ella ho hem acabat, ho hem gaudit i també ens hem acomiadat.” (E1)*

- Eficàcia personal i poderament: Capacitat d’actuar de manera autònoma, de tal manera que es puguin dur a terme accions amb major iniciativa i criteri.

*“M’he adonat de que, potser, amb 3 hores a la setmana pots provocar una incidència molt fort sobre una persona que potser se sent sola.”(E4)*

- Tolerància a la frustració i la resiliència: Capacitat per tolerar i superar situacions adverses i sortir-ne enfortit.

*“Estic content perquè no he tingut enrabiades. Al principi pensava que tindria més llios. Però he pogut trobat la manera de fer-me entendre, amb paciència.”(E3)*

- Comunicació i Expressió: Capacitats vinculades a la interacció i l’intercanvi amb altres persones.

*“M’ha ajudat a obrir-me amb gent d’aquestes edats. Al meu poble que tracto amb nens de vegades em passava que me entrebancava i no sabia parlar amb ells... I ara no em costa tant parlar-hi amb ells”.(E2)*

- Diàleg: Capacitat vinculada a la creació d’actituds favorables i a la convivència en general.

*“M’ha ajudat a canviar de perspectiva... Per exemple, jo portava a les nenes a casa i al meu company de pis no li agradava que portés desconeguts. Jo li he fet veure que no es tant dolent, que no tothom es dolent en aquesta vida.” (E2)*

- Resolució de conflictes: capacitat per gestionar i dialogar en situacions conflictives, per tal de generar una convivència saludable i harmònica.

*“De vegades jo m’enfadava amb elles i alhora elles s’enfadaven amb mi. Algun cop elles feien quelcom indegut i com els hi deia que no podien fer-ho s’enfadaven. Clar... Aquestes situacions són difícils i tampoc tenim aquesta autoritat per dir “castigades!” ni la volem tenir però... Al final sempre ho sabíem gestionar.” (E1)*

Per altra banda, en menor mesura, però expressades per quasi tots els entrevistats, les competències per al pensament crític i les competències vocacionals i professionals. Alguns exemples són els següents:

- Comprensió i judici reflexiu: Capacitat per considerar els diferents elements que estan en joc i estar en disposició d’emetre judicis i actuar críticament al respecte.

*“Crec que des de l’escola haurien de fer quelcom... Pots no ser bon estudiant, però no et poden categoritzar tant... Potser no serà el millor estudiant del món però també se li ha de dir que fa coses bé. Perquè ell es creu que no pot estudiar perquè al cole ja li han dit que no ho fa bé. I no només a ell... A totes les persones.”(E4)*

- Superació de prejudicis preconcebuts: Capacitats vinculades a la comprensió i al fet de contrastar perspectives preconcebudes, a través d’obtenir informació sobre realitats concretes.

*“Em vaig sorprendre molt al principi però... Son capaços d’entendre. Moltes vegades pensem que son nens i no entenen... Però si et fas entendre de una forma tranquil·la, no cal cridar.”(E3)*

- Consciència de les opcions vocacionals: Exploració de les diferents opcions del mercat laboral, revisant els propis interessos i aptituds per al desenvolupament d’una professió.

*“he començat a plantejar-me treballar en l’àmbit d’infància/adolescència perquè m’ha agradat l’experiència i m’agradaria poder col·laborar. [...] Fins ara anava bastant perdut sobre cap a on orientar-me professionalment. Però aquest es un àmbit que, des del voluntariat m’ha agradat molt. I si jo puc aportar professionalment alguna cosa positiva m’agradaria intentar-ho.”(E3)*

- Habilitats professionals concretes pròpies de l’acció de servei: vinculat a ser conscient de la formació rebuda per tal de realitzar una tasca o desenvolupar una feina de manera eficaç.

*“Perquè a la meva professió si que tracta de tractar amb gent, a més de parlar de coses dures, i elles precisament tenien aquesta necessitat d’algú amb qui parlar i confiar... Una d’elles en concret m’explicava els seus problemes familiars i poder parlar d’aquestes coses amb ella crec que si que m’ha sigut útil pel meu futur professional.”(E1)*

Per últim, les categories de *competències per a la realització de projectes i competències per a la ciutadania i la transformació social* són les menys destacades. De fet, només tres dels entrevistats esmenten quelcom vinculat a aquestes. Alguns exemples són:

- Reflexivitat en els processos, conclusions i possibilitats de millora: comportaments dirigits a la presa de decisions i a la resolució de problemes o mancances amb iniciativa i creativitat.

*“Crec que el P.R. tal i com està plantejat em sembla bé. Però com tot voluntariat, te la part en la que, al final el nen es queda amb la espineta. Es com donar-li un regal que no continuarà de cap manera... Si el P.R. es pugues seguir amb el cole, si seguís amb una persona per curs que cada setmana parlés amb el nen un cop... No sé. Com si al principi fos com el P.R. però tingués continuïtat d’alguna manera, crec que pel nen seria millor.” (E4)*

- Compromís en el servei comunitari: estar en disposició per exercir una ciutadania responsable i participativa.

*“Es el primer voluntariat que faig i m’he adonat de que fent molt poquet pots ajudar realment a persones. Sona molt tòpic, però realment ho penso així. Tres hores a la setmana no es res, i amb això he tingut un munt d’incidència sobre ell i he pogut beneficiar-lo molt. [...] he trobat molt beneficis i he vist que puc aportar... M’ha animat a fer-ne mes.” (E4)*

Per finalitzar amb aquest apartat, destacar que E5 és l’entrevistada que ha esmentat menys aspectes vinculats a aprenentatges i beneficis. La resta de participants demostren aprenentatges relativament similars o perceben el mateix nombre de beneficis aproximadament.

### Objectius Específics

a) Analitzar que comprenen els mentors i mentores per benefici en els diversos àmbits proposats a l’enquesta d’avaluació del Projecte Rossinyol.

En relació a aquest objectiu específic de la investigació, a través de les preguntes pertanyents a l’entrevista, les quals estaven orientades a comprendre específicament que entenen els mentors pels diversos àmbits de benefici proposats per les enquestes d’avaluació del projecte, hem pogut comprovar que hi ha molta diversitat d’opinions. A la taula següent s’exposen els codis pertanyents a les categories proposades en aquest article en relació a les preguntes específiques de cada àmbit.

Taula 5. Freqüència de competències per ítems proposats pel Projecte Rossinyol

	Àmbit Personal	Àmbit Social	Àmbit Acadèmic
<b>Competències personals</b>	7	1	0
<b>Competències interpersonals</b>	7	2	2
<b>Competències per al pensament crític</b>	1	2	0
<b>Competències per a la realització de projectes</b>	0	1	0
<b>Competències per a la ciutadania i la transformació social</b>	0	0	0
<b>Competències vocacionals i professionals</b>	0	1	3
<b>Beneficis vinculats al coneixement de l'entorn i/o els espais d'oci</b>	1	1	0

Font: Elaboració pròpia a través de les entrevistes

Per tant, tal i com es pot observar a la Taula 5, quan es pregunta als entrevistats respecte els beneficis que poden extreure en l'àmbit personal, expliciten aprenentatges vinculats a competències personals i interpersonals majoritàriament. En canvi, respecte a l'àmbit social, expressen una gran diversitat de competències. Respecte a l'àmbit acadèmic, tots ho associen a competències interpersonals i competències vocacionals i professionals. Aquestes dades es discutiran a l'apartat final de Conclusions.

b) Redefinir els ítems de l'avaluació que es realitzen al Projecte Rossinyol de l'Associació Quilòmetre Zero relacionats a l'impacte que té en els voluntaris participar en aquest.

Aquest objectiu específic es debatrà a l'apartat de Conclusions, donat que cap dels resultats obtinguts està orientat directament a dit objectiu, sinó que pretén ser una proposta basada en els resultats esmentats en els subapartats anteriors d'aquest article.

### **Discussió i Conclusions**

En aquest apartat s'exposaran i comentaran les limitacions del estudi, els aspectes més rellevants de la investigació i les futures investigacions que es podrien desenvolupar a partir d'aquest punt de partida. Així com es plantejarà com abordar l'últim objectiu del treball, el qual està vinculat a redefinir els ítems de l'enquesta d'avaluació utilitzada al Projecte Rossinyol Tarragona.

Les pròpies constriccions existents, donades les condicions en les que es desenvolupa aquest estudi, han dificultat realitzar una investigació més exhaustiva. La manca de temps i recursos econòmics i humans ha fet que els objectius de l'estudi fossin poc ambiciosos o que la mostra utilitzada per a la investigació no sigui el total de voluntaris participants. Per desenvolupar un estudi més significatiu s'haurien d'haver realitzat estudis de casos amb entrevistes inicials als mentors i unes de posteriors, les quals permetessin contrastar les variàncies en les competències i beneficis adquirits pels mentors. Tenint en compte a tots els joves universitaris del projecte. Per altra banda, poder tindre un grup de control que permetés fer comparacions entre biografies de vida similars hauria ajudat a consolidar l'estudi.

Tot i així, considero que aquest estudi és un bon punt de partida per a poder realitzar estudis similars en projectes vinculats a la metodologia de la mentoria social o al voluntariat amb joves. Per una banda, ha permès comprovar de manera específica quins

són els aprenentatges i beneficis que perceben una petita població dels voluntaris del Projecte Rossinyol a Tarragona, els quals coincideixen en reiterades ocasions. Per altre, confirma aspectes destacats al Marc Teòric. Donat que les competències proposades per Rubio L. (2009) han estat d'utilitat per identificar uns aprenentatges concrets en els mentors i per realitzar una proposta més acurada dels ítems a incorporar en futures avaluacions.

En relació a aquest últim aspecte destacat, esmentar que com confirma l'article en l'apartat de resultats, existeix molta diversitat en quant a la comprensió per part dels mentors de les especificitats que suposa indicar que el Projecte Rossinyol te beneficis cap al voluntariat en l'àmbit personal, social i/o acadèmic. De fet, aquests associen l'àmbit personal a una gran quantitat de subcategories contemplades en les competències personals i interpersonals. La qual cosa significa que no basen la seva resposta en la gran diferència existent entre aquestes, la dimensió social de les competències interpersonals (Rubio, 2009). Provablement, el fet de no definir aquests àmbits dificulta l'enteniment per part dels mentors, la qual cosa no succeeix a l'estudi de la Universitat de Curtin, Austràlia, destacat al marc teòric de l'article, el qual si identifica una sèrie de subcategories que segreguen les categories d'*aspectes socials i creixement personal* amb certa claredat. De la mateixa manera, en l'àmbit social succeeix que es detecten aprenentatges o beneficis de quasi totes les categories proposades, la qual cosa fa que, tot i que els mentors indiquin que participar en el Projecte Rossinyol els ha servit d'ajuda en l'àmbit social, no es compregui de cap manera quin és el significat que li atribueixen en general. En canvi, en relació a l'àmbit acadèmic, la gran majoria han coincidit en donar-li per una banda, el significat vinculat a les *Competències Vocacionals i Professionals* que es contemplen en aquest estudi, i per altra, alguns mencionen *Competències Interpersonals*. La qual cosa te sentit, donat que una de les finalitats del projecte es promoure la creació d'una comunitat d'aprenentatge que faciliti el desenvolupament d'habilitats socials i pedagògiques (Projecte Rossinyol Tarragona, 2017). A més a més, el propi servei que donen els voluntaris està fortament vinculat a aquestes competències, els quals, com s'ha demostrat en aquesta investigació, destaquen habilitats relacionades a àmbits professionals com el Treball Social o la Psicologia. De fet, el que sorprèn en aquest sentit, és que persones d'altres estudis, com Medicina, identifiquin també l'adquisició d'habilitats pròpies de la professió com un dels aprenentatges adquirits com a voluntària en el projecte.

Llavors es pot concloure que, tot i que dos dels tres àmbits (personal i social) destacats com als principals beneficis dels participants, no existeix una comprensió comuna per part dels voluntaris. La qual cosa dificulta que es puguin confirmar aquests beneficis com a verídics. Per tant, la proposta que és dona des d'aquest article es incorporar 4 ítems diferents; *competències personals, competències interpersonals, competències per al pensament crític i competències vocacionals i professionals*. Tenint en compte les subcategories pertanyents a dites categories, les quals permeten comprendre millor el significat d'aquestes. Així com seria d'interès permetre expressar altres beneficis, contemplats en aquest article com els *Beneficis vinculats al coneixement de l'entorn i/o els espais d'oci*. S'ha realitzat una tria d'aquestes al ser les més destacades pels entrevistats en aquest estudi. Donat que segurament les altres dues competències restants (*competències per ala realització de projectes i les competències per a la ciutadania i la transformació social*), són significativament complexes, en el sentit de que un projecte de voluntariat que realitza una incidència en els participants de 6 mesos amb relativa implicació setmanal (3 hores), difícilment permetrà desenvolupar uns aprenentatges tan ambiciosos.

## **Bibliografía**

- Beltman S. i Schaeben M. (2012): “Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors.” *The International Journal of the First Year in Higher Curtin*. University, Perth, Australia. Volume 3, Issue 2, pp. 33-44.
- Brady, B., Dolan, P. y Canavan, J (2015): “He told me to calm down and all that: a qualitative study of forms of social support in youth mentoring relationships.” *Child & Family Social Work*.
- Calder, A. (2004): “Peer interaction in the transition process.” *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association*, 23, 4-16.
- Callejo J. (1999): “Voluntariado estratégico en un contexto no elegido: una hipótesis sobre el creciente acercamiento de los jóvenes a las ONGs.” *Revista de Estudios de Juventud*, n. 45, 21-31.
- Colley, H. (2002): “A ‘Rough Guide’ to the history of mentoring from a Marxist feminist perspective.” *Journal of Education for Teaching* 28 (3) 247-263.
- Dondero, G. (1997): “Mentors: Beacons of hope.” *Adolescence*, 32(128), 881-886.
- Feu J., Prieto O. y Mondejar, E., (2013): “Resultats de l’estudi d’avaluació de l’impacte dels programes de mentoria social.” *Coordinadora Mentoria per a la Inclusió*. Universitat de Girona, Institut de Recerca Educativa.
- Florin, P. i Wandersman, A. (1988): “Cognitive social learning and participation in community development.” *American Journal of Community Psychology*, 12, 689-708.
- Haggard, D., Dougherty, T., Turban, D., & Wilbanks, J. (2011): “Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research.” *Journal of Management*, 37(1), 280-304.
- Hart, D., Atkins, R. & Ford, D. (1998): “Urban America as context for the development of moral identity in adolescence.” *Journal of Social Issues*, 54, 513-530.
- Heirdsfield, A., Walker, S., Walsh, K., & Wilss, L. (2008): “Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors.” *Mentoring & Tutoring*, 16(2), 109-124.
- Jacoby, B. (2003): “Fundamentals of service-learning partnerships.” *Building partnerships for service-learning*, 1-19.
- Lòpez i Paez (2011): “Compromís cívic i aprenentatge a la universitat.” *Experiències i institucionalització de l’aprenentatge servei*. (65 a 71).
- MacCallum, J., i Beltman, S. (2003): “Bridges and barriers in Australia's youth mentoring programs.” *Reconstructing context, community and culture through mentoring: Global perspectives*, 73-103.
- Merino R. (2006): “Participación y asociacionismo de los jóvenes en Europa. Tendencias sociales y retos sociopolíticos.” *Universitat Autònoma de Barcelona. Revista Internacional de Sociologia (RIS) Vol. LXIV, n° 43, Enero-Abril, 193-215*.
- Memoria Projecte Rossinyol (2017): Associació Quilòmetre Zero. Tarragona.



- Miles, M. B. i Huberman A. M. (1994): “Qualitative data analysis.” *An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.
- Miller, A. (2002): “Mentoring For Students and Young People.” *A Handbook of Effective Practice*. London, Kogan Page.
- Pla de Voluntariat AQM (2016): Associació Quilòmetre Zero. Tarragona
- Puig J. M., Escofet A. i Freixa M. (2011): “Aprentatge servei: una metodologia per a la universitat.” *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l’aprenentatge servei*, 11-20.
- Rubio L. (2009): “El aprendizaje en el aprendizaje servicio.” *Aprendizaje Servicio, Educación y compromiso cívico*. 91-105
- Shrestha, C., May, S., Edirisingha, P., Burke, L., & Linsey, T. (2009): “From face-to-face to e-mentoring: Does the “e” add any value for mentors?” *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 116-124.
- Trilla J. (2009): El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. *Aprendizaje Servicio, Educación y compromiso cívico*. 33-51.
- Wandersman, A. i Florin, P. (2000): “Citizen participation and community organizations.” *Handbook of community psychology*, 247-272.

### Webgrafia

- Associació Quilòmetre Zero (2017): AQM. Tarragona, Espanya. Recuperat de <http://www.kilometrezero.cat>
- Big Brother and Big Sister (2017): BBBS. EE.UU. Recuperat de <http://www.bbbs.org>
- Projecte Rossinyol UDG (2017): Projecte Rossinyol. Girona, Espanya. Recuperat de <https://projecterossinyol.org>
- Projecte Rossinyol TGN (2017): Projecte Rossinyol. Tarragona, Espanya. Recuperat de <https://projecterossinyoltarraco.wordpress.com>
- The Perach Tutorial Project (2017): Perach Project. Israel. Recuperat de <http://www.perach.org.il>
- The Nightingale Network (2017): Nightingale Mentoring. Recuperat de <http://nightingalementoring.org>