



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

**INTERVENCIÓ EDUCATIVA
VERS ELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA
ALS CENTRES D'ESO**

TESI DOCTORAL

REALITZADA PER: CARME NEGRILLO FALCÓ

DIRIGIDA PER: MERCÈ GISBERT CERVERA

Tarragona, Abril de 2002

En agraïment:

A la Mercè Gisbert, al Joan Gràcia i a la Tere Benito per la seva perseverància i il·lusió en la tasca educativa de cada dia. Gràcies pel vostre exemple i per totes les vostres aportacions que han esdevingut en tot moment un repte encoratjador.

Al Michael, al Gerson i als meus pares pel seu suport incondicional.

A tot l'equip docent i tots els alumnes de l'IES Bonavista per la seva paciència i col·laboració.

Als companys de l'escola Torroja i Miret de Vila-seca, pel seu interès en reflexionar sobre l'educació per la convivència.

Als companys de l'ICE i dels CRP per la seva ajuda constant.

Als amics per les hores compartides de recerca, de debat i de reconstrucció d'il·lusions.

Que la il.lusió retorni del seu exili.



El retorn del fill pròdig. Pintura de Rembrandt (1606-1609) Museu de l'Ermitage. Sant Petesburg.

“El retrobament, tant temps esperat entre el pare i el fill, és un moment d'èxtasi i d'alivi...”

El fill amb el cap damunt del cor del pare i les mans d'aquest recolzades a l'esquena són una il.lustració del moment tant intens i proper entre tots dos”

(Mannering, 1981:79)

“Es hora de construir una pedagogia que no enseñe a guardar silencio sobre lo que se piensa y se siente. Es hora de impulsar una práctica y teoría educativa que, para formar la convivencia, permita que la palabra retorne de su exilio”

(Guiso, 1998)

ÍNDEX:

PRESENTACIÓ DE LA TESI	1
JUSTIFICACIÓ DE LA TESI	5
1ª PART: ELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA I LA SEVA INTERVENCIÓ EDUCATIVA ALS CENTRES D'ESO COM OBJECTE D'ESTUDI	7
1. Els problemes de convivència com objecte d'estudi	7
1.1. La descripció dels problemes de convivència.	7
1.1.1. La descripció dels problemes de convivència des del punt de vista psicopedagògic i sociològic.	7
1.1.2. La descripció dels problemes de convivència des del punt de vista jurídic ..	38
1.1.3. Els problemes de convivència als centres d'ESO com objecte d'estudi.....	46
1.2. Maneres d'estudiar diferents problemes de convivència.	49
1.3. Indicadors per estudiar els problemes de convivència.	56
1.4. Els problemes de convivència a l'etapa de la ESO.	66
1.4.1. L'etapa evolutiva a la ESO.	66
1.4.2. Característiques d' ESO que condicionaran els problemes de convivència....	70
2. Intervenció educativa vers els problemes de convivència als centres d'ESO. ..	74
2.1. Els enfocaments de la intervenció educativa vers els problemes de convivència. ..	75
2.2. Funcions educatives respecte als valors de convivència en el marc dels centres escolars.	78
2.3. Objectius que determinaran la intervenció vers els problemes de convivència.	83
2.4. El desenvolupament moral i el plantejament educatiu dels valors de convivència..	89
2.5. El paper de l'educador/a en la intervenció vers els problemes de convivència.	91
2.6. El grup-classe com a context en la intervenció vers els problemes de convivència.	97
2.7. Mesures legals com a marc d'intervenció vers els problemes de convivència.	105
2.8. Els recursos i les estratègies d'actuació educatives vers els problemes de convivència.	111
2.8.1. Estratègies de regulació emocional i per aprendre a controlar l'estrès.	111
2.8.2. Estratègies de regulació externa i d'autorregulació.	121

2.8.3. Estratègies vers els conflictes dins un grup-classe.	132
2.9. Anàlisi de la cultura organitzativa de centre: indicadors de reflexió i prevenció..	143
2.10. Plans d'actuació vers els problemes de convivència.	149
2.10.1. Plans generals.	149
2.10.2. Plans específics.	150
3. Conclusions de la revisió teòrica.	160

2ª PART : ESTUDI DELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA EN CENTRES D'ESO DE LES COMARQUES DE TARRAGONA172

Plantejament d'aquesta investigació.	172
1.1. Introducció.	172
1.2. Els paradigmes d'investigació.	173
1.3. Elements bàsics per a l'enregistrament de dades.	177
1.4. L'anàlisi de les dades.	185

Estudi dels problemes de convivència en una mostra de centres d'ESO de les comarques de Tarragona.	188
2.1. Plantejament de la recollida i l'anàlisi de les dades.	188
2.1.1. Objectius.	188
2.1.2. Mostra.	189
2.1.3. Instruments de la recollida de dades.	190
2.1.4. Temporalització.	195
2.2. Estudi dels problemes més freqüents als centres d'ESO.	196
2.3. Estudi dels problemes més greus d'ESO.	208
2.4. Causes que condicionen l'aparició dels problemes de convivència.	218
2.5. Estudi de les estratègies educatives vers els problemes de convivència utilitzades als centres d'ESO.	219
2.6. Conclusions.	225

Estudi de casos d'alumnes d'ESO amb problemes de convivència.	228
3.1. Plantejament de la recollida i l'anàlisi de les dades.	228

3.1.1. Objectius.	228
3.1.2. Elecció dels subjectes.	228
3.1.3. Instruments per a la recollida de dades.	232
3.2. Descripció de casos.	235
3.3. Anàlisi de casos.	247
3.4. Conclusions.	255
Disseny i experimentació d'un programa d'habilitats de resolució positiva de conflictes a l'ESO.	262
4.1. Disseny i construcció del programa experimental per a millorar els problemes de convivència a la ESO: Programa de desenvolupament d'habilitats per a la resolució positiva de conflictes.	262
4.2. Plantejament de l'experimentació del programa: finalitat, objectius, mostra d'experimentació, temporalització,...	269
4.3. Anàlisi dels resultats de l'experimentació.	275
3ª PART: CONCLUSIONS GENERALS D'AQUESTA TESI	286
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	310
ANNEXOS	328

ÍNDIX DE TAULES:

- Taula 1: Relació dels factors de personalitat de diferents autors, extret de Scott Acton (2000: Publicació electrònica)12
- Taula 2: Els estadis de desenvolupament moral de Kolhberg, extret de Kolberg (1981) a Marchesi (1986: 374-377)24
- Taula 3: Delimitació conceptual dels problemes de convivència35
- Taula 4: Delimitació de problemes de convivència des de diferents punts de vista.46
- Taula 5: Diferents maneres de plantejar l'estudi dels problemes de convivència49
- Taula 6: Trastorns relacionats amb les relacions interpersonals segons el DSM IV.50
- Taula 7: Manifestacions conductuals d'alguns transtorns socials del DSM IV51
- Taula 8: Causes personals, familiars, socials,... que poden generar problemes de convivència52
- Taula 9: Tipologia de conductes considerades com problemes de convivència, segons el Decret 266/1997 de 17 d'octubre dels Drets i Deures dels alumnes53
- Taula 10: Tipologia de problemes de convivència segons diferents aspectes funcionals del centre55
- Taula 11: Descripció dels indicadors personals, generadors de problemes de convivència58
- Taula 12: Altres indicadors personals, generadors de problemes de convivència ...60
- Taula 13: Descripció dels indicadors familiars, generadors de problemes de convivència61
- Taula 14: Descripció dels indicadors escolars, generadors de problemes de convivència62
- Taula 15: Descripció dels indicadors socials, generadors de problemes de convivència64
- Taula16: Capacitats a desenvolupar durant l'Etapa d'Educació Secundària73
- Taula 17: Descripció de diferents enfocaments d'intervenció vers els problemes de convivència75
- Taula 18: Funcions educatives en la intervenció vers problemes de convivència ..79
- Taula 19: Finalitats d'intervenció pedagògica per a crear un clima de convivència 81
- Taula 20: Objectius de desenvolupament de les habilitats emocionals83
- Taula 21: Objectius de desenvolupament de les habilitats cognitives relacionades amb els problemes de convivència85

▪ Taula 22: Objectius de desenvolupament de les habilitats socials específiques	86
▪ Taula 23: Objectius de desenvolupament de les habilitats d'autorregulació de la pròpia conducta	88
▪ Taula 24: Perfil descriptiu del professor autocràtic/dominant i del professor democràtic/integrador segons Brunet i Negro (1984:47)	95
▪ Taula 25: Interpretació de conductes no verbals en la comunicació	103
▪ Taula 26: Efectes de la interacció amb el grup d'iguals en el desenvolupament d'habilitats socials personals	104
▪ Taula 27: Mesures correctores per a les conductes contràries a les normes de convivència	106
▪ Taula 28: Mesures correctores per a les conductes perjudicials per a la convivència del centre	107
▪ Taula 29: Indicadors d'estrès en nens i adolescents: signes i causes	117
▪ Taula 30: Estratègies per desenvolupar la relaxació	118
▪ Taula 31: Tècniques de regulació externa.....	123
▪ Taula 32: Tècniques d'autorregulació de la conducta	125
▪ Taula 33: Exemple de guió de reflexió guiada per a un conflicte entre dos companys del centre	126
▪ Taula 34: Un model de full d'autoobservació	127
▪ Taula 35: Exemple d'un contracte de conducta de l'alumne/a	128
▪ Taula 36: Model de "Tolerància 0" de reforç continu	129
▪ Taula 37: Model de seguiment exhaustiu	129
▪ Taula 38: Estil educatiu dels professors en l'aplicació de tècniques de regulació de conductes	131
▪ Taula 39: Exemples de diferents tipus de conflictes interpersonals entre alumnes i professors a l'ESO	133
▪ Taula 40: Estratègies per a la prevenció de conflictes de poder	134
▪ Taula 41: Funcions dels docents en relació als conflictes entre alumnes	135
▪ Taula 42: Elements dels conflictes, útils per a la intervenció pedagògica del docent en relació als mateixos	136
▪ Taula 43: Normes de funcionament de l'assemblea de classe	140
▪ Taula 44: Requisits per a ser un bon mediador/a.....	141
▪ Taula 45: Passos per practicar una bona mediació	142

▪ Taula 46: Indicadors organitzatius de centre per a la prevenció dels problemes de convivència	144
▪ Taula 47: Conductes de referència del centre	145
▪ Taula 48: Fitxa d'enregistrament d'estratègies d'intervenció vers a un alumne amb problemes de convivència	147
▪ Taula 49: Prevenció de situacions problemàtiques	148
▪ Taula 50: Passos generals en els plans per a la intervenció vers els problemes de convivència	149
▪ Taula 51: Activitats segons l'etapa de desenvolupament	151
▪ Taula 52: Activitats de prevenció i millora de conflictes interpersonals al grup-classe	153
▪ Taula 53: Continguts individuals d'anàlisi en l'estudi d'un subjecte amb problemes de convivència	161
▪ Taula 54: Continguts d'anàlisi de context d'un subjecte amb problemes de convivència	162
▪ Taula 55: Tipologies diferents de problemes de convivència	163
▪ Taula 56: Indicadors d'anàlisi segons l'àmbit d'intervenció	164
▪ Taula 57: Problemes habituals de l'etapa de l'adolescència	165
▪ Taula 58: Objectius i estratègies de regulació externa i d'autorregulació	167
▪ Taula 59: Estratègies d'intervenció vers els conflictes interpersonals en el grup-classe	168
▪ Taula 60: Resum d'activitats diverses per l'elaboració de programes específics d'intervenció vers els problemes de convivència a l'ESO	170
▪ Taula 61: Elements dels paradigmes d'investigació qualitativa i quantitativa	174
▪ Taula 62: Etapes del procés d'investigació	177
▪ Taula 63: Tècniques d'obtenció d'informació proposades per Del Rincon i altres (1995: 36)	179
▪ Taula 64: Recull de tècniques de recollida de dades utilitzades en aquesta investigació	184
▪ Taula 65: Procés d'elaboració i d'aplicació d'un qüestionari, aportat per Davison i citat per Del Rincon i altres (1995: 209)	191
▪ Taula 66: Classificació de les preguntes del formulari segons la tipologia aportada per Tuckman, citat per Del Rincon i altres (1995: 212)	192

▪ Taula 67: Distribució temporal de les tasques relacionades amb la recollida d'informació sobre els problemes de convivència als centres d'ESO de la Demarcació de Tarragona	195
▪ Taula 68: Problemes més freqüents observats pels professors als centres d'ESO	196
▪ Taula 69: Dades relatives a les interrupcions durant les sessions de classe	198
▪ Taula 70: Tipus de conflictes observats entre alumnes d'ESO	200
▪ Taula 71: Els conflictes observats entre alumnes i professors a l'ESO	202
▪ Taula 72: Tipus de problemes relacionats amb el deteriorament de materials, mobiliari i dependències del centre	204
▪ Taula 73: Tipus de conductes contràries a les normes de convivència observades als centres d'ESO	205
▪ Taula 74: Els problemes més freqüents segons el tipus d'entorn del centre	207
▪ Taula 75: Els problemes més freqüents segons la grandària del centre	207
▪ Taula 76: Els problemes més freqüents segons el nivell de rendiment	208
▪ Taula 77: Tipus de problemes greus observats als centres d'ESO	209
▪ Taula 78: Tipus de problemes greus distribuïts per nivell educatiu	211
▪ Taula 79: Tipus de problemes greus distribuïts per sexes	212
▪ Taula 80: Tipus de problemes greus segons el tipus d'entorn	213
▪ Taula 81: Tipus de problemes greus segons el tipus d'entorn. Percentatges	214
▪ Taula 82: Tipus de problemes greus segons la grandària del centre	214
▪ Taula 83: Tipus de problemes greus segons la grandària del centre. Percentatge	215
▪ Taula 84: Tipus de problemes greus segons el nivell de rendiment del centre	215
▪ Taula 85: Tipus de problemes greus segons el nivell de rendiment del centre. Percentatges	216
▪ Taula 86: Tipus de problemes greus concrets (bullying o possessió d'armes) als centres d'ESO	216
▪ Taula 87: Causes dels problemes greus als centres d'ESO	218
▪ Taula 88: Casos de subjectes amb problemes de convivència greus	230
▪ Taula 89: Selecció definitiva de casos amb problemes greus de convivència	231
▪ Taula 90: Categories d'indicadors per a l'estudi de casos	233
▪ Taula 91: Estratègies d'anàlisi en l'estudi de casos	247
▪ Taula 92: Tipus de casos (divergents o extrems) significatius per a l'estudi	249
▪ Taula 93: Anàlisi d'indicadors més freqüents en els casos d'estudi	249

▪ Taula 94: Indicadors coincidents entre els casos del tipus 1 i no coincidents en els del tipus 2	249
▪ Taula 95: Descripció de les activitats-tipus del programa de desenvolupament d'habilitats per a la resolució positiva de conflictes	265
▪ Taula 96: Enfocament d'avaluació de programes educatius	269
▪ Taula 97: Objectius d'experimentació del programa	271
▪ Taula 98: Instruments d'avaluació de programes educatius	273
▪ Taula 99: Transformació del valor nominal en valor numèric	275
▪ Taula 100: Aprenentatges assolits pels alumnes en relació a la resolució positiva de conflictes interpersonals	276
▪ Taula 101: Aprenentatges assolits pels alumnes en relació a altres habilitats més generals	277
▪ Taula 102: Transformacions nominals en numèriques	278
▪ Taula 103: Valoració de la millora del clima grupal després de l'aplicació del programa	278
▪ Taula 104: Valoració dels alumnes de 1r. Cicle d'ESO sobre l'aprenentatge d'habilitats de resolució positiva dels conflictes	279
▪ Taula 105: Valoració dels alumnes de 2n. Cicle d'ESO sobre l'aprenentatge d'habilitats de resolució positiva dels conflictes	279
▪ Taula 106: Valoració dels professors sobre l'adequació del programa en relació al tipus d'objectius que proposa i les necessitats del grup	280
▪ Taula 107: Valoració dels professors sobre la millora dels problemes de convivència després de l'aplicació del programa	283
▪ Taula 108: Relació dels indicadors significatius de la fitxa d'estudi de casos amb les habilitats dels 5 pensaments de Spivack i Shure (1974)	288
▪ Taula 109: Indicadors significatius per a l'estudi de casos amb problemes de convivència als centres d'ESO	301
▪ Taula 110: Proposta d'intervenció per a casos de subjectes amb problemes de convivència	303
▪ Taula 111: Proposta d'intervenció grupal per millorar o prevenir situacions conflictives	304
▪ Taula 112: Proposta de programa de formació per al professorat sobre la intervenció vers els problemes de convivència als centres d'ESO	307

ÍNDIX DE GRÀFICS:

▪ Gràfic 1: Problemes més freqüents als centres d'ESO	197
▪ Gràfic 2: Problemes més freqüents als centres d'ESO. Percentatges	197
▪ Gràfic 3: Problemes d'interrupcions durant les sessions de classe	198
▪ Gràfic 4: Problemes d'interrupcions durant les sessions de classe. Percentatges ..	199
▪ Gràfic 5: Tipus de conflictes entre els alumnes d'ESO.	200
▪ Gràfic 6: Tipus de conflictes entre els alumnes d'ESO. Percentatges	201
▪ Gràfic 7: Tipus de conflictes entre alumnes i professors	202
▪ Gràfic 8: Tipus de conflictes entre alumnes i professors. Percentatges	203
▪ Gràfic 9: Tipus de problemes de deteriorament de materials, mobiliari,	204
▪ Gràfic 10: Tipus de problemes de deteriorament de materials, mobiliari, ... Percentatges	204
▪ Gràfic 11: Tipus de conductes contràries a les normes de convivència	205
▪ Gràfic 12: Tipus de conductes contràries a les normes de convivència. Percentatges.....	206
▪ Gràfic 13: Tipus de problemes observats en els centres d'ESO	209
▪ Gràfic 14: Tipus de problemes observats en els centres d'ESO. Percentatges	210
▪ Gràfic 15: Tipus de problemes greus en els centres d'ESO distribuïts per nivells educatius	211
▪ Gràfic 16: Tipus de problemes greus en els centres d'ESO distribuïts per nivells educatius. Percentatges	211
▪ Gràfic 17: Tipus de problemes greus en els centres d'ESO distribuïts per sexes. Percentatges	213
▪ Gràfic 18: Casos de bullying observats als centres d'ESO	217
▪ Gràfic 19: Casos d'armes detectades als centres d'ESO	217
▪ Gràfic 20: Causes dels problemes de convivència als centres d'ESO	218
▪ Gràfic 21: Estratègies d'intervenció utilitzades vers els problemes de convivència a l'ESO	220
▪ Gràfic 22: Finalitats educatives de les estratègies vers els problemes de convivència a l'ESO	222
▪ Gràfic 23: Línia comuna d'intervenció vers els problemes de convivència	223
▪ Gràfic 24: Documents orientadors de la intervenció vers els problemes de convivència	224

- Gràfic 25: Valoració general de les activitats del programa281
- Gràfic 26: Valoració general de les activitats del programa pels professors de 1r. Cicle d'ESO282
- Gràfic 27: Valoració general de les activitats del programa pels professors de 2n. Cicle d'ESO282

ÍNDIX D'ANNEXOS:

- Annex 1: Mostra inicial de centres i professors per aportar dades sobre els problemes de convivència als centres d'ESO de la demarcació de Tarragona.
- Annex 2: Mostra final de centres i professors per aportar dades sobre els problemes de convivència als centres d'ESO de la demarcació de Tarragona.
- Annex 3: Qüestionari inicial de "*L'estudi dels problemes de convivència als centres d'ESO*".
- Annex 4: Llistat d'experts consultats per l'avaluació del qüestionari "*Estudi dels problemes de convivència als centres d'ESO*" i model de registre per a la revisió de l'esmentat qüestionari.
- Annex 5: Qüestionari definitiu de "*L'estudi dels problemes de convivència als centres d'ESO*".
- Annex 6: Llistat d'experts consultats per l'avaluació de la fitxa d'estudi: "*Model multifactorial d'estudi i intervenció vers els problemes de convivència*" i model de registre per a la revisió de l'esmentada fitxa.
- Annex 7: Fitxa inicial del "*Model multifactorial d'estudi i intervenció vers els problemes de convivència*".
- Annex 8: Fitxa definitiva del "*Model multifactorial d'estudi i intervenció vers els problemes de convivència*".
- Annex 9: Fitxa –resum d'estudi de cas.
- Annex 10: Recull d'indicadors detectats en els casos estudiats.
- Annex 11: Programa d'activitats per a desenvolupar habilitats per a la resolució positiva de conflictes.
- Annex 12: Llistat d'experts i registre del model de revisió del programa: "*Habilitats per a la resolució positiva de conflictes*".
- Annex 13: Qüestionari d'avaluació de les activitats del programa: "*Habilitats per a la resolució positiva de conflictes*".
- Annex 14: Questionari n. 2 de valoració del programa: "*Habilitats per a la resolució positiva de conflictes*".
- Annex 15: Anàlisi de la mostra del professorat i dels grups-classe que han col.laborat en l'experimentació del programa: "*Habilitats per a la resolució positiva de conflictes*".

PRESENTACIÓ DE LA TESI

Si hi ha una manera senzilla de recollir els aspectes més importants que es poden assenyalar del contingut d'aquesta investigació és mitjançant **la història del fill pròdig**. Aquesta història és com una **metàfora educativa** que il·lustra alguns punts de la intervenció d'un educador vers els problemes de convivència, analitzats en aquest estudi.

Sovint he imaginat al fill pròdig, qüestionant els consells del seu pare i agafant l'herència econòmica i cultural de la família per anar-la perdent progressivament al intercanviar-la per altres experiències vitals. Així l'alumne amb problemes de convivència també rebutja els patrons de conducta considerats com referents de relació i adaptació al context social proper que l'educador li proporciona.

He imaginat també al pare de la nostra història com un home generós, respectuós, valent, pacient i sobretot molt positiu. **Generós** perquè regala les seves riqueses i part dels seus recursos personals al seu fill sense esperar res a canvi. **Respectuós** perquè malgrat no comprendre la decisió del seu fill de marxar lluny del seu costat, l'accepta. **Valent** perquè deixa allunyar-se al seu fill, confiant que algun dia recordi tot el que va rebre d'ell i vulgui tornar en adornar-se del valor d'allò que ha compartit amb el seu progenitor. **Pacient** perquè espera cada dia la seva tornada. I sobretot **positiu** perquè festeja el seu retorn com un gran guany i es concentra en organitzar una nova oportunitat per al seu futur.

Però allò realment destacable d'aquesta història és **el moment en que es retroben el noi i el seu pare**. El fill pròdig representa el noi que es rebel·la contra els referents socials-culturals que hereta del medi proper. És el noi que vol trobar els valors que han de guiar la seva vida. En aquest sentit aquest noi esdevé el protagonista del seu aprenentatge, després de tot un procés d'experimentació i d'autoanàlisi personal, descobreix per ell mateix les pautes més adequades que orientaran la seva manera de ser i de viure per arribar a integrar-se al seu context social. És aquest **moment pedagògic** el que pot festejar l'educador, amb una gran abraçada...a la fi, s'ha aconseguit aquell difícil aprenentatge.

Aquest treball d'investigació vol reflexionar al voltant del **tema de l'educació per a la convivència**, a partir de l'estudi dels problemes de convivència i les estratègies d'intervenció vers els mateixos que es donen habitualment als centres educatius d'ESO ja que aquests són un punt que preocupa força als docents de les nostres comarques (Juanpere, 1997), de Catalunya (Cuesta, 1998; Diaz Prieto, 1998), d'Espanya (Garcia Correa, 1997b; López, 1996; De Sandoval, 2001) i d'altres països de la U.E. o els E.E. U.U (Garcia Correa, 1996 i 1997a).

En aquest sentit s'ha partit d'una anàlisi teòrica de com es descriuen els problemes de convivència des de diferents enfocaments psicopedagògics, sociològics i jurídics del segle XX, així com es planteja la intervenció vers aquests problemes des d'aquests enfocaments per arribar a recollir i proposar diferents estratègies educatives per millorar-los en el context de l' ESO.

En un pla més concret, aquest estudi comença **analitzant les percepcions** que té una mostra de professors d'ESO de la demarcació de Tarragona **sobre els problemes de convivència als centres i les estratègies educatives** que s'utilitzen per donar resposta als mateixos. D'aquesta manera s'intenta contrastar les propostes teòriques amb les actuacions del context proper.

Un altre apartat recull **l'estudi longitudinal de 6 nois/es amb diversos problemes de convivència** que cursaven estudis d'ESO en un mateix centre educatiu. Al llarg de 3 cursos escolars s'han analitzat diferents indicadors de diversos àmbits (personal, familiar, escolar i social) relacionats amb l'aparició i evolució positiva o negativa de les situacions problemàtiques. Tanmateix s'han pogut establir relacions significatives entre aquests indicadors per arribar a dissenyar una intervenció educativa que faciliti una millora dels problemes de convivència per a casos amb perfils similars.

Cal assenyalar també **l'experimentació d'un conjunt d'activitats-tipus** que s'han anomenat com "*Programa d'habilitats de resolució positiva de conflictes*". El fet de plantejar aquestes activitats per treballar les habilitats emocionals, cognitives o socials rau en l'enfocament del treball dels valors, actituds i normes com continguts curriculars que proposa la Reforma Educativa (Bolivar, 1992).

En els darrers anys aquest treball es desenvolupa atenent als principis de l'estructuralisme evolutiu i la psicologia cognitiva social en els que es defensa l'evolució de cada subjecte a través de diferents estadis cognitius, socials i morals i la utilització de diferents processos que tenen a veure amb la recollida, l'emmagatzemat de dades de l'exterior i el tractament d'aquestes per part de cada subjecte per a ser utilitzats en l'elaboració dels propis comportaments socials. Aquestes dades socials s'organitzen en estructures com esquemes, patrons o regles de comportament que esdevindran les esmentades habilitats implicades en els problemes de convivència.

En aquesta línia han sorgit diversos programes força coneguts com *“Conflict Resolution Resources for School and Youth”*, *“The Children’s Creative Response to Conflict Program (CCRC)”*, *“Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)”*, *“Working Together to Resolve Conflict (CR)”*, *“Peer Mediation (PM)”* dels Estats Units, *“Time to think: A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation”* de Canadà o *“European Network for Conflict Resolution in Education (ENCORE)”* a nivell europeu (Alzate Saez, 1998). En el nostre territori han aparegut diverses experiències similars inspirades en els programes citats com el *“Programa El Pensamiento Prosocial”* a València, *“Convivir es vivir”* de la Comunitat de Madrid, el *“Programa de Competència Social: Habilitats cognitives, valors morals i habilitats socials”* de la Generalitat de Catalunya o *“Aula Oberta d’aprenentatges socials”* de la Universitat Rovira i Virgili i entre els quals pot emmarcar-se també el programa de la present investigació.

Tanmateix cal afegir **el tractament pedagògic més específic en relació al conflicte interpersonal** com un tipus de problema de convivència. Així cal assenyalar que el conflicte no és un contingut educatiu nou, el repte pedagògic es presenta quan l'educador es pregunta com pot potenciar una resolució constructiva d'aquests problemes de convivència que sorgeixen en el context escolar (Grasa, 1994).

Des dels primers pensadors s'ha considerat l'estudi dels elements bàsics del comportament humà per afrontar els conflictes. Així des de l'ètica antiga greco-romana que defensa l'autoconeixement, l'ús de la raó i de l'autocontrol personal per assolir una bona convivència o des de l'ètica jueva-cristiana on es destaca la necessitat del reconeixement de l'altre, es comencen a establir els pilars bàsics de resolució dels

problemes interpersonals. Es pot també citar a Kant que esdevé una peça important al subratllar l'ús de la pròpia voluntat en l'assoliment de les normes socials que regeixen la pròpia conducta i al recordar el pes personal de cada individu en els propis aprenentatges socials. Al llarg del segle XIX sorgeixen diferents plantejaments sobre els valors que han dirigit la resolució dels conflictes i que contempen criteris utilitaristes, relativistes segons el context social o centrats en el propi individu com una entitat amb una identitat i unes necessitats individuals. En tot aquest decurs històric de reflexió al voltant dels valors de convivència es van perfilant alguns principis que es desenvolupen amb més profunditat per les escoles del segle XX i que es concreten en propostes educatives de tractament del conflicte com una eina útil d'aprenentatge (Negrillo, 98).

Partint de les consideracions anteriors es justifica el disseny i l'experimentació del "*Programa d'habilitats de resolució positiva de conflictes*" com una estratègia pedagògica específica per a la intervenció vers els problemes de convivència a l'ESO. Aquest programa s'ha portat a terme amb diferents grups d'ESO, amb una anàlisi posterior de la seva aplicació. Això ha permès valorar l'adequació i l'eficàcia del mateix en un context concret.

Per finalitzar cal remarcar la consideració més destacable que es subratlla en diferents moments d'aquesta investigació: l'èxit de les estratègies educatives no rau tant en l'estratègia en si, sinó en l'actitud d'aquell qui l'aplica. En aquest sentit és fonamental delimitar **el paper de l'educador** en l'ús de cada estratègia i per tant en les conclusions, no sols es fa una proposta d'estratègies d'intervenció vers els problemes de convivència a l'ESO, sinó que també es perfila el paper fonamental de l'educador en aquesta tasca pedagògica que s'ha il·lustrat amb la història del fill pròdig.

JUSTIFICACIÓ DEL TEMA

Fa alguns anys un company d'una escola d'Educació Primària va fer un comentari sobre un alumne que he recordat sovint: *“Aquest nen quan arribi a l'Institut s'acabarà d'espantillar i ja tindrem un altre delinqüent a la nostra societat”*. Jo vaig pensar: *“I no podem fer res per ell?”*

Més endavant, a l'any 1996 vaig col·laborar amb un cicle de xerrades sobre la tolerància en un centre d'ESO. Un dia, després d'una xerrada, el conserge mentre m'acompanyava a la sortida em va explicar la diversitat de problemes de convivència que observava diàriament i la gran quantitat de temps que es passaven al passadís els nois i les noies més conflictius. També es va preguntar, si a algú li importava tot allò...

Fets anecdòtics com aquests de la meua pròpia experiència o que es recullen a la premsa quotidiana (Baselga, 1997; Cuesta, 1998; De Sandoval, 2001) i altres circumstàncies personals i professionals com el meu treball en el camp de l'esplai, amb alumnes de la segona etapa d'E.G.B. durant 5 anys i posteriorment i fins al moment com a mestra d'Educació Especial en un centre d'Educació Primària han propiciat l'elecció de la intervenció educativa vers els problemes de convivència com a tema d'estudi d'aquesta tesi.

Tanmateix en els dos últims cursos he estat Cap d'Estudis del centre on treballo, la qual cosa m'ha permès poder abordar molts i diversos casos d'alumnes amb conductes desajustades i m'ha fet adonar de la necessitat de reflexió, de recerca i de formació en aquest camp que requereixen els membres de la comunitat educativa, especialment els professors.

Aquest és un tema que sovint es posa a debat en el si de la comunitat educativa i que preocupa força als seus membres, siguin implicats o espectadors del mateix. El debat argumental que es planteja des dels centres educatius recull diferents enfocaments, molts cops contraposats i amb freqüència els mateixos docents reconeixen que no saben com afrontar aquests problemes.

En aquest sentit la meua experiència particular ha estat molt útil per constatar una sèrie de principis pràctics relacionats amb l'educació per la convivència, els quals han estat punt de partida per dissenyar una reflexió més aprofundida en el context de l'ESO.

Així al finalitzar el programa de doctorat vaig elaborar la tesi de llicenciatura on es recollia la investigació sobre els conflictes interpersonals que es produïen en un grup-classe. Aquest estudi va posar de manifest la complexitat del món de les relacions humanes dins els centres educatius però em va aportar un repte d'investigació que s'ha concretat en la present tesi doctoral.

Paral·lelament a aquest procés d'investigació he col·laborat en diversos assessoraments, cursos i seminaris per a professors sobre l'actuació vers els problemes de convivència. Aquest fet m'ha permès rebre un constant feed-back per adequar les propostes teòriques a diferents contextos reals i arribar a conèixer realitats diverses amb diferents problemes, diferents enfocaments i maneres d'actuar, diferents recursos i organitzacions, ... i m'ha possibilitat contrastar criteris d'actuació fonamentats en la cultura de centre i en les perspectives de cada docent. A través d'aquesta experiència de formació he pogut anar reconstruint els continguts d'aquest treball d'investigació.

La intervenció educativa vers els problemes de convivència és un tema actual, en el qual es fa necessària una reflexió aprofundida emmarcada per la pràctica quotidiana de cada centre. A més a més pren una especial rellevància dins la proposta d'educació en valors, actituds i normes que incorpora la LOGSE, sobre la qual cal definir unes estratègies educatives específiques fonamentades en principis actuals psicopedagògics. L'estudi d'aquestes estratègies permetrà oferir eines útils als professors per poder dissenyar una educació per a la convivència en el marc individual i grupal de l'ESO.

1ª PART: ELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA I LA SEVA INTERVENCIÓ EDUCATIVA ALS CENTRES D'ESO COM OBJECTE D'ESTUDI.

1. Els problemes de convivència com objecte d'estudi

1.1. La descripció dels problemes de convivència.

És difícil acotar els problemes de convivència d'una manera senzilla ja que ben sovint fan referència a àmbits complexos i dins aquesta etiqueta poden incloure's, altres termes relacionats com problemes de comportament, trastorns de conducta, problemes de disciplina,... En aquest sentit és important començar plantejant una anàlisi del terme **problemes de convivència** des de diferents perspectives: psicopedagògiques, sociològiques i jurídiques. Al finalitzar aquest recorregut es proposarà una delimitació conceptual dels problemes de convivència per a acotar-los com objecte d'estudi.

Tot i amb això, per iniciar aquesta anàlisi, és fonamental considerar una primera aproximació conceptual, per tal de plantejar què es vol dir amb aquesta expressió. En aquest sentit els problemes de convivència es consideren **comportaments**:

- **individuals, es a dir que fan referència a un subjecte concret.**
- **d' interacció interpersonal entre aquest subjecte i un altre o amb un grup.**
- **No coincideixen amb els patrons conductuals considerats acceptables per a la convivència dins un grup o sistema social concret.**
- **susceptibles de modificació i per tant objecte d'intervenció educativa.**

1.1.1. La descripció dels problemes de convivència des del punt de vista psicopedagògic i sociològic.

És fonamental iniciar l'estudi dels problemes de convivència analitzant les explicacions dels comportaments dins l'àmbit social i concretament els aspectes que fan referència a les relacions interpersonals i als problemes que es poden generar en aquestes, des de diferents enfocaments de la psicopedagogia i la sociologia que exposaran punts de vista complementaris. En aquest sentit es recolliran les aportacions que poden ser d'utilitat per delimitar els problemes de convivència d'una manera global i aprofundida.

Els enfocaments d'anàlisi es poden agrupar en diferents blocs:

- a. **Enfocaments des de la perspectiva de l'individu**, que expliquen els problemes de convivència amb paràmetres individuals de les persones, de caràcter biològic o psicològic.
- b. **Enfocaments des de la perspectiva col·lectiva**, que expliquen els problemes de convivència amb paràmetres socials, d'interacció interpersonal o dins de contextos grupals.
- c. **Enfocaments mixtes**, que expliquen els problemes de convivència amb paràmetres de la perspectiva individual i col·lectiva, de manera complementària.

L'estudi del comportament social, especialment el que fa referència a les relacions interpersonals, estableix una dicotomia entre aspectes individuals perquè té amb compte el que el subjecte aporta i a la vegada allò que rep o l'afecta de la interacció i a aspectes col·lectius perquè s'analitza la relació entre dos o més persones (Hargreaves, 1977). Des dels diferents plantejaments s'utilitzen aspectes individuals o col·lectius per oferir models explicatius dels problemes de convivència, tot i amb això alguna línia de pensament utilitza ambdós aspectes, en la descripció de la qual s'explicarà més detingudament.

Tot seguit es presenta un recorregut per diferents línies de pensament psicopedagògic i sociològic que aporten dades rellevants per a la descripció dels problemes de convivència en relació als següents aspectes:

- a. **Factors individuals** referents a la **personalitat** que generen, condicionen o expliquen comportaments relacionats o etiquetats com problemes de convivència.
- b. **Factors col·lectius** referents a les **relacions interpersonals** o **al context social** que generen, condicionen o expliquen comportaments relacionats o etiquetats com problemes de convivència.

- c. **Factors** que tenen a veure amb la **modificació de comportaments o aprenentatge de noves conductes** i que per tant poden aportar dades importants en el plantejament de la intervenció educativa vers els problemes de convivència.

A continuació s'exposaran alguns elements de cada línia de pensament que es consideren interessants per ajudar a una comprensió aprofundida dels problemes de convivència.

A. Plantejament biològicista.

Aquest plantejament se centra en l'estudi de les bases biològiques del comportament de cada persona.

Una de les aportacions interessants és la d'Eysenck (1959) en la que destaquen les dimensions de personalitat que proposa, extraversió-introversió i neurosi-estabilitat, amb una base biològica i eixos centrals de la personalitat. Aquestes dimensions permeten situar a la personalitat en un continu entre un extrem o l'altre i explicar els comportaments socials dels subjectes segons aquests paràmetres. Generalment es col·loquen les anormalitats als extrems.

Les conseqüències que s'extreuen d'aquest model explicatiu del comportament, són d'una banda, que la tendència de personalitat de cada subjecte roman en el temps i per tant determinarà el seu comportament social; i d'altra banda s'assenyalen diferències de personalitat que poden ajudar a entendre diferents problemes de convivència segons cada individu. Finalment Eysenck assenyala l'ús de substàncies químiques i les intervencions educatives com a sistemes per a regular els desajustos en els comportament que poden crear problemes de convivència.

Tot i amb això, l'objecció d'aquesta classificació de trets de la personalitat d'Eysenck pot ser que resulta una classificació forçada, ja que un mateix individu pot presentar elements dels pols diferents en situacions socials diverses o no situar-se en cap extrem.

Existeixen altres estudis factorials de la personalitat amb una certa base biològica que s'explicaran en l'apartat següent. Alguns d'aquests factors són considerats innats i els altres són adquirits i per tant susceptibles de canvis.

Una altra consideració important dins d'aquest plantejament biològic és l'estudi del comportament conflictiu que és considerat com un **fenomen natural i instintiu**. Per a Lorenz; per exemple, "*l'agressivitat és un instint de combat de l'animal i de l'home dirigit contra el seu propi congènere. Des del seu punt de vista, a l'ésser humà sols li falta que intervingui una variable externa perquè es desencadeni ràpidament el seu instint agressiu*" En contraposició la pau s'entén com "*un procés en què els instints agressius són reprimits o canalitzats de manera que no provoquin violència física*" (Fisas, 1987: 185).

Tanmateix les teories psicodinàmiques i neosociacionistes han estudiat les **conductes agressives** de naturalesa reactiva i impulsiva, relacionades amb la regulació de l'excitació i amb l'activació de comportaments automàtics i involuntaris (Berkowitz, 1996). Segons aquest autor aquelles coses que poden produir dolor o pertorbació i que estan relacionades amb la producció d'afectes negatius dona lloc a reaccions psicomotrius o cognoscitives, formes d'agressió en funció de factors genètics, aprehesos i de situació. L'agressió apareix com el resultat d'una combinació d'idees, sentiments i tendències del comportament, les quals un cop activades s'escapen al control voluntari de l'individu. Dins d'aquesta línia resulten útils les aportacions de l'estudi de certs factors afectius-emocionals que poden generar alguns problemes de convivència. Caprara i Pastorelli (1996) en recullen alguns en la seva proposta d'indicadors d'adaptació social que s'exposaran més endavant.

B. Estudis factorials de la personalitat.

Hi ha diverses teories factorials que expliquen diferents tendències a comportar-se de determinades maneres i que poden ajudar a comprendre certs problemes de convivència.

Catell (1950) estableix una personalitat amb diferents trets que defineix com tendències a reaccionar i que poden ser de tres tipus: capacitats o aptituds, trets emocionals o

temperamentals i trets dinàmics o motivacionals. Alguns d'aquests trets són **innats** i els altres són **adquirits** i per tant susceptibles de canvis. Com a factors importants que determinen els comportaments, Catell n'estableix 4 d'importants: extraversió-introversió, ansietat, activació del subjecte i independència.

Un altre model factorial és el que aporta Stenberg (1986), segons el qual la intel·ligència està formada per un **sistema complex d'habilitats cognitives** classificades en 3 dimensions que són la dimensió componencial, la dimensió experiencial i la dimensió contextual:

- La dimensió **componencial** fa referència als processos mentals d'anàlisi i regulació dels coneixements.
- La dimensió **experiencial** utilitza les situacions viscudes de l'experiència per a fer relacions amb el sistema de coneixements.
- La dimensió **contextual** realitza les adaptacions entre els coneixements i els contextos i les situacions diferents.

Els comportaments es produeixen a partir de l'actuació de cada dimensió i podria apuntar-se que les mancances d'alguns elements en cada dimensió pot crear uns problemes de convivència diferents.

En els últims anys s'ha destacat el **Big Five** o el model de **cinc factors**, inclús ha estat considerat com un model universal de les dimensions de la personalitat recollit per Popkins citant a McCrae i Costa (1997). Degut al seu reconeixement i a ésser base de diverses investigacions sobre problemes de relació social mereix una especial atenció. Aquest model proposa 5 dimensions: extraversió/energia, amigabilitat, conscienciació, neuroticisme/estabilitat emocional i apertura mental (John, 1990). Popkins (2000: publicació electrònica) fa un recull de diferents definicions de cadascuna d'aquestes dimensions:

- **L'extraversió** fa referència a l'adaptabilitat social. La extraversió es definida com *“un tret caracteritzat per un fort interès en altres persones i aconteixements externs a més a més d'un esperit de seguretat a l'hora de fer coses noves”*.

- **L'amigabilitat** mesura la compatibilitat d'un subjecte amb altres subjectes o el grau de capacitat de portar-se bé amb altres.
- **La conscienciació** fa referència a com és té en compte als altres a l'hora de prendre decisions i portar-les a terme.
- **L'estabilitat emocional/neuroticisme** està definida "*per l'estabilitat i la baixa ansietat en un extrem i a l'extrem oposat per la inestabilitat i l'alta ansietat*".
- **L'apertura mental** descriu el grau de disposició de cada subjecte per fer ajustaments en els seus coneixements i activitats en funció de noves idees i situacions.

Presenta un especial interès un quadre adaptat per Scott Acton (2000) de Digman (1997), Griffin & Bartholomew (1994), John (1990), and McCrae & Costa (1996); que resumeix i relaciona els cinc factors del Big Five amb els factors de personalitat d'altres reconeguts estudiosos de la personalitat humana i que es presenta tot seguit amb algunes modificacions:

AUTORS	FACTORS				
Costa i McCrae	Extraversió/ Energia	Amigabilitat	Conscienciació	Neuroticisme/ Estabilitat emocional	Apertura mental
Eysenck	Extraversió	Psicoticisme		Neuroticisme	
Catell	Exvia	Pathenia	Força Superego	Adaptació vs. ansietat	Independènc. vs. submissió
Skinner		Socialització			
Freud		Desenvolupament psicosexual			
Maslow	Auto- realització				Auto- realització
Rogers	Creixement personal				Creixement personal

Taula 1: Relació dels factors de personalitat de diferents autors. Extret de Scott Acton (2000: publicació electrònica).

Com pot observar-se en alguns casos les dimensions es redueixen, de manera que s'agrupen 2 o 3 dimensions entre si formant-ne una de sola. D'altra banda aquest quadre resulta força il·lustratiu per comprendre la interrelació entre les diferents teories i els factors implicats en els comportaments que tenen a veure amb els problemes de convivència.

Es interessant apuntar que en totes aquestes aportacions factorials de la personalitat que condicionen i expliquen comportaments relacionats amb els problemes de convivència originats pels factors de personalitat s'accepta el paper actiu de les intervencions educatives per a la modificació d'alguns d'aquests factors que s'analitzaran amb més detall en un apartat posterior.

C . Psicologia conductista.

Segons Skinner en el llibre Sobre el conductismo (1977) la identitat es va construir en funció de les condicions genètiques i ambientals en un efecte comú. En el mateix llibre es recullen alguns aspectes sobre l'aprenentatge i el funcionament del comportament social que es detallen a continuació:

- a. Són objecte d'estudi els **comportaments observables de manera objectiva** i els estímuls o variables de l'entorn que són **causes o conseqüències d'aquests** comportaments així com les **circumstàncies** que els acompanyen.
- b. El procés de condicionament operant que consisteix en el fet que el comportament que té un cert tipus de conseqüències com l'obtenció d'una gratificació o la reducció d'una condició potencialment negativa es tendirà a repetir amb més probabilitat. Aquests estímuls conseqüents als comportaments que guarden una relació amb la conducta i són funcionals per a establir canvis en la mateixa s'anomenen **reforçadors**. Els reforçadors no es defineixen per les seves propietats intrínseques sinó per les conseqüències que te sobre la conducta d'un subjecte. D'aquesta manera un reforçador és contingent a una conducta quan la seva obtenció sol s'aconsegueix realitzant la conducta.

Així un reforçador positiu és aquell estímulo que presentat de manera contingent a l'ocurrència d'una resposta determinada, fa que la freqüència o probabilitat d'aquesta conducta augmenti, mentre que un reforçador negatiu és el mateix que l'anterior però fa que la resposta disminueixi en freqüència.

Tanmateix hi ha diferents tipus de reforçadors: **primaris i secundaris**. Els primaris o incondicionats són aquells estímuls que tenen la propietat de reforçar la conducta sense que el subjecte hagi tingut una experiència prèvia amb ells, a causa dels seus atributs físics innats; per exemple el menjar, l'aigua o el sexe. Els reforçadors secundaris són aquells estímuls originàriament neutres que mitjançant l'aparellament consistent amb un reforçador primari adquireixen aquestes propietats.

- c. L'ambient afecta a un organisme abans i després dels seu comportament, de manera que *“un estímulo que està present quan es reforça una conducta adquireix un cert control sobre la resposta”* (Skinner, 1977: 74). Segons aquest principi un **estímul** determinat pot ajudar a augmentar la probabilitat que tingui lloc el comportament; sigui en situacions on hi hagi l'estímul associat o altres propietats similars (procés de generalització) o sigui quan només hi hagi aquest estímul (procés de discriminació).
- d. Sovint el comportament rep reforç de l'efecte sobre els altres, sobretot de persones que s'estimen o que agraden. Per a reforçar comportaments és necessari que les **persones significatives** per al subjecte li informin sobre els sentiments que els ha produït el seu comportament.
- e. És considera fonamental la **història ambiental** que té a veure amb les condicions externes de l'ambient que influeixen sobre els comportaments. Tot i amb això es considera força difícil delimitar-les de manera objectiva i generalment un individu ho fa de manera esquemàtica i deformada.
- f. **L'autocontrol** que planteja Skinner té a veure amb 2 repertoris. D'una banda hi ha el que s'anomena **jo controlat** que es compon de comportaments egoistes, producte de reforçadors biològics i d'altra banda hi ha el **jo que controla**, construït per l'acció de l'ambient social que ensenya a una persona a alterar el seu comportament de manera que sigui menys aversiva i més reforçant per als altres. L'autocontrol s'interessa per les conseqüències de certs comportaments i això porta a plantejar les normes socials en funció dels efectes que produiran i els reforços que mereixen.

Així un exemple il·lustratiu es proposa amb l'anomenada **regla d'or** segons la qual per a descobrir si un comportament té probabilitat de rebre càstig per part dels altres, es demana al subjecte que analitzi l'efecte que tindria sobre sí mateix i que no es porti a terme l'esmentat comportament si l'efecte resulta aversiu i que s'actui, si l'efecte que produeix és un reforç positiu.

En aquest punt esdevé important el tipus d'història ambiental, ja que pot determinar l'anàlisi de l'efecte de les conseqüències associades a certs comportaments i el desenvolupament de l'autocontrol. Així si es recorda l'efecte càstig conseqüent a alguns comportaments es pot elaborar el que Skinner anomena una **resolució de conducta** que ajudi a regular aquest comportaments. També és força efectiu evitar situacions en les que es donen o es pot arribar als esmentats comportaments.

Una altra manera d'autocontrol es pot aconseguir dominant els estímuls de l'ambient que porten a certs comportaments mitjançant l'**autorrealització** que busca els reforçadors positius de l'ambient i es concentra a aconseguir fites personals concretes o l'actualització que es concentra amb factors genètics o ambientals passats amb la finalitat d'alliberar a la persona del context immediat. Un cop s'han après **tècniques d'autocontrol** ja no són necessaris l'ús de reforçadors externs ja que les primeres són més efectives.

A més d'aquests punts bàsics per comprendre l'aprenentatge operant resulta important citar un altres paràmetres que tenen a veure amb el temps entre resposta i aplicació del reforçador i la magnitud del reforçador (Fernández Castro, 1995). D'una banda com menys temps transcorre entre la resposta i l'obtenció del reforç més fàcilment es desenvoluparà l'aprenentatge. D'altra banda com més gran i efectiu sigui el reforçador per a l'individu més ràpid serà l'aprenentatge.

Miller i Dollard (1941) també analitzen l'**aprenentatge social per imitació** dins el plantejament conductista que té a veure amb un comportament reforçat a altres en una situació determinada que es tendeix a repetir o a aplicar pel subjecte que l'observa. Així el **reforç vicari** es produiria quan un observador hauria augmentat un comportament, després d'haver vist com altres subjectes haurien estat recompensats al realitzar-lo.

De la mateixa manera **el càstig vicari** es donaria quan s'hagués observat un comportament amb conseqüències negatives i a conseqüència d'això es reduís la tendència a comportar-se de forma semblant. Tanmateix Garcia Garcia (1995) presenta la teoria de la retroalimentació afectiva de Mowrer (1960) que planteja 2 tipus d'aprenentatge per imitació:

- L'aprenentatge degut a que es recompensa la repetició de conducta observada del model (similar a Miller i Dollard).
- L'aprenentatge degut a les expectatives que generen els estímuls associats a la conducta imitada i a la vegada es dona una retroalimentació afectiva en observar el reforç rebut pel model conductual i per ell mateix.

Aquest tipus d'aprenentatge pot aplicar-se a la imitació de conductes tant problemàtiques com alternatives a aquestes. Més endavant exposarem amb més detall aquest tipus de fenomen que Bandura desenvolupa de manera més aprofundida.

Des d'aquest plantejament ideològic es dona importància als processos d'adquisició de comportaments socials, entre els que es podrien incloure els problemes de convivència com a respostes a certs estímuls o com un mitjà per a rebre una certa conseqüència per part de l'ambient social on es troba l'individu. Tanmateix es proposen tècniques per tal de fomentar canvis en la conducta desadaptada de l'entorn social i per tant ajudar a millorar els problemes de convivència. Aquestes tècniques es definiran més detalladament en l'apartat d'intervenció.

D. Psicoanàlisi.

El mateix Freud resumeix els trets principals de la psicoanàlisi en el reconeixement de la doctrina de la resistència i de la repressió, la consideració de la sexualitat i del complex d'Edip segons apunta Nasio (1996). En aquest sentit la psicoanàlisi pretén la comprensió dels **processos mentals interns** que conjuntament amb **les experiències personals d'interacció amb els altres** van construir la personalitat. Així els comportaments socials poden quedar condicionats en funció dels significats que s'han anat atribuint a les experiències viscudes i que romanen en el que Freud anomena **l'inconscient**.

És interessant aprofundir en alguns aspectes d'aquest corrent (Nasio, 1996) que poden ajudar a analitzar millor els problemes de convivència:

Freud estableix una estructura de la personalitat amb 3 àmbits:

- **Ello** en el **pla inconscient** que té a veure amb l'energia (líbido) i té per objectiu descarregar **la tensió psíquica** i aconseguir el màxim **plaer**.
- **Ego** en el **pla de la consciència** que fa que cada individu s'ajusti a **la realitat**.
- **Superego** que s'encarrega d'interioritzar i incorporar **les normes morals de l'entorn**.

El desenvolupament de cadascuna d'aquestes àrees passaria per un procés per diversos estadis (oral, anal, fàl·lic i genital) que vindrien condicionats per l'objecte que es capaç de produir **plaer** i per tant atreu a l'individu perquè satisfaci **la líbido** (pel principi de plaer). Segons aquest principi el comportament de l'individu tendeix a disminuir la tensió que es crea entre les estructures psíquiques i va dirigit a produir plaer. Tot i amb això el mateix sistema té **mecanismes de control** del comportament dirigit per la líbido, recordant les exigències de la realitat (pel principi de realitat).

Cal detenir-se en l'anàlisi de l'ello. Aquest està compost de **representacions inconscients** que esdevenen imatges o restes impreses en l'inconscient lligades a un grau alt d'energia. Aquestes representacions romanen en el temps en l'inconscient i per tant aquest fet assenyala la importància de com l'enregistrament s'ha fet. Les experiències de la pròpia història personal condicionen el comportament i per tant la generació de possibles problemes de convivència amb persones o situacions que poden relacionar-se amb les representacions de l'inconscient.

Hi ha una altra qüestió lligada al funcionament de l'inconscient que és el funcionament de l'ego i és el responsable de redistribuir l'energia, fent-la fluir d'acord amb el **principi de realitat**. Les representacions que es fan a aquest nivell són mitjançant **paraules** i estan en el pla pre-conscient i conscient.

La repressió és un mecanisme que actua com una mena de capa protectora que impedeix que les representacions inconscients es facin preconscious o conscients. Si més no es produeixen descarregues que transfereixen pulsions vers al plaer determinants de comportaments que poden estar més o menys controlats. Així els elements reprimits passen a la consciència de forma disfressada i esdevenen un enigma per al mateix subjecte, que no pot interpretar a nivell conscient, però que condicionen la seva conducta i poden produir problemes de convivència .

Un cop plantejats aquests punts, cal afegir el raonament de per què funciona la repressió i no permet a l'inconscient satisfer completament les pulsions que generen els objectes de plaer. La resposta és que el fet d'aconseguir totalment el plaer destruiria l'equilibri del sistema psíquic i d'altra banda podria entrar en conflicte amb els plaers dels altres. Per tant la repressió esdevé un mecanisme de protecció. Així apareix la funció d'altres elements psíquics (ego i superego) que ajuden a dirigir els comportaments a aconseguir plaers atemperats i permeten al subjecte a controlar aquestes pulsions de l'inconscient. Freud explica aquesta evolució en el domini del control mitjançant una evolució del narcisisme a la relació adaptada amb altres objectes/persones. Segons el moment del **procés d'adquisició del control** en el que es troba cada subjecte es poden donar uns determinats problemes de convivència amb els altres originats per la manca de control de les pulsions internes.

Cal recordar que els comportaments dirigits per les pulsions se serveixen d'objectes, coses o persones (reals o encobertes) mitjançant els quals pretenen aconseguir la finalitat ideal de plaer. És particularment interessant la idea del **fantasma** que explica que se substitueix l'objecte real de plaer per un altre inventat, producte de la transformació i d'una progressiva apropiació del primer. Així la persona real existeix també en forma de fantasma en l'interior de l'individu i aquest fet condicionarà en gran manera els problemes de convivència amb els altres ja que aquests són estimats o odiats segons la manera que es fa amb el fantasma.

Més endavant Freud utilitza els termes de pulsions de vida (reagrupament de les forces de la líbido vers als objectes de plaer) i pulsions de mort (reagrupament dels mecanismes per desprendre de la líbido als objectes i de disminuir la tensió que aquesta provoca) per explicar les relacions del psiquisme amb el propi cos, els altres éssers...

Aquestes dues pulsions actuen conjuntament i produeixen allò que Freud anomena la **compulsió a la repetició** en el temps mitjançant la qual es tendeix a retrobar allò del passat que no s'ha acabat, aquella acció ideal i no acabada, que ha quedat en el pla inconscient. Es complementen així la tendència a satisfer el plaer enregistrat en el passat (pulsió de vida) i la tendència d'aconseguir un estat sense tensions (pulsió de mort). Gràcies a aquesta compensació de les pulsions és possible comprendre el fenomen de **transferència**, a través del qual un individu (pacient) estableix una relació amb el terapeuta en la que s'actualitzen els fantasmes de la seva història personal i d'aquesta forma es van donant significats conscients a aquelles representacions enigmàtiques que han generat tanta tensió psíquica.

Nassio (1996: 116) citant a Ferenczi explica l'essència del rol del psicoanalista amb "*la presència d'algú amb qui es pot compartir i comunicar alegria i sofriment (amor i comprensió) cura el trauma*". En aquest sentit es pot plantejar la necessitat d'una relació significativa i en un context afectiu positiu que permeti la transferència i en la qual una de les parts ha d'assumir el paper de terapeuta obert a escoltar i a ajudar a reconstruir la relació interpersonal com un camí per millorar els problemes de convivència.

Una altra aportació de Freud (1972) fa referència a les relacions interpersonals dins un grup. Aquest autor considera la figura del líder com bàsica per comprendre aquestes relacions. Així es pot produir una identificació amb el líder, que es la imatge paterna, donant-se una inhibició de comportaments hostils i això esdevé una eina de control dins el grup.

Adler (1969) estudia els sentiments d'inferioritat i superioritat que podrien considerar-se causes d'alguns problemes de convivència. Així el sentiment d'inferioritat es compensa amb una sèrie de mecanismes entre els quals hi ha l'ús de l'agressivitat per poder demostrar un cert domini relacional i el sentiment de superioritat com una compensació del primer. Tanmateix assenyala la falta inicial d'afecte o dels sentiments de contacte com possibles experiències que marcaran alteracions en el comportament social (inadaptacions, manifestacions de criminalitat, pors, fòbies,...) (De Andrés, 2001).

E. Escola de la Gestalt.

Formada a l'escola fenomenològica, intenta descriure de manera rigorosa la manera com es desenvolupen els fenòmens i es considera el tot com més important que la suma de les parts.

Dins aquesta línia de pensament s'inclou a Lewin, autor important en l'estudi de la **dinàmica de grups**. Aquest autor explica la personalitat del subjecte segons una totalitat de fets coexistents i interdepenents que tenen a veure amb diferents plans interns i externs a la persona. Considera fonamental comprendre el comportament de cada persona en funció del seu ambient i concretament de l'estructura social on es troba el subjecte (Puente Ferreras, 1995).

Així Lewin (1951) estableix una anàlisi d'un tot integrat per la persona i el seu medi psicològic que anomena "camp". Aquests dos elements tenen una connexió dinàmica i per tant cal determinar la situació momentània total que està en funció de l'estat de la persona i del medi ambient psicològic, sobretot el grup social. En aquest medi és on es donen la interacció de forces socials i on el subjecte aconsegueix satisfer les seves necessitats però també troba barreres i limitacions (Carpintero, 1996). Per tant el **clima del grup** ajuda a configurar el comportament del subjecte i fa que es generin més o menys problemes de convivència.

Resulta força interessant assenyalar alguns conceptes de Lewin en relació al **tipus de liderat**, a la comparació del **clima social democràtic** en contraposició a l'**autoritari** i a la **dinàmica de grups** (Sahakian, 1975). Les experiències de Lewin i Lippit (1938) en relació al tipus de gestió, mostren que el grup democràtic presenta un alt índex d'esforç cooperatiu, actitud objectiva, constructivitat, estabilitat i unitat mentre que en el grup autoritari hi existeix molta tensió i es dirigeix l'agressivitat vers a subjectes concrets d'aquest. Lewin també considera que el grup pot exercir un canvi en els comportaments dels seus membres i que les relacions interpersonals produeixen un efecte mutu. D'aquestes aportacions es pot deduir que el tipus de dinàmica grupal condicionarà l'aparició de certs problemes de convivència, sobretot en el si de grups de dinàmica autoritària. Tanmateix el fet de poder satisfer les necessitats individuals dins el grup li atorga més coherència i per tant menys problemes.

Un altre autor dins aquesta escola és Goldstein (1963) que considera cada comportament des de la perspectiva global de la personalitat del subjecte, que actua segons les pròpies tendències i capacitats en funció del seu entorn. Això fa valorar els problemes de convivència, no sols en funció dels trets de personalitat i els possibles trastorns de la mateixa, sinó també en funció del context que envolta a cada subjecte i que condiciona el seu comportament (Carpintero, 1996).

F. L'estructuralisme evolutiu

Aquest corrent engloba pensadors que fan èmfasi en les estructures que sustenten la conducta, la qual expliquen com una activitat unificada per la seva funcionalitat o finalitat i que va **evolucionant progressivament** a través d'unes **fases o estadis** al llarg del temps.

Entre aquests autors es pot destacar a Piaget amb la seva concepció de l'evolució cognitiva que mitjançant l'anàlisi de la formació de **les estructures cognitives** permet fer l'explicació i la predicció de comportaments humans en diferents etapes. Així s'estableixen una sèrie de fases del pensament sensoriomotriu (0-2 anys), preoperacional (2-6 anys), operacional concret (6 a 12 anys) i operacional formal (a partir dels 12 anys) Per arribar a aquesta darrera etapa el nen ha de superar el seu egocentrisme, l'atenció a aspectes parcials i estàtics,... i per tant aconseguir raonar de manera hipotètica-deductiva, partint d'un pensament proposicional que després pot comprovar en el pla concret (Piaget i Inhelder, 1984). És en aquesta etapa en la que les normes socials podran generalitzar-se i comprendre sense necessitat de referents concrets però es possible que si no es té assolida es puguin presentar problemes de convivència. Tanmateix es podran comprendre uns determinats problemes en funció de les etapes de desenvolupament psicològic en les que es troba el subjecte.

L'evolució de les estructures cognitives es dona mitjançant la interacció amb el medi i s'explica amb el **procés d'assimilació** on s'intenta fer un ajust del món exterior a les pròpies estructures i d'altra banda hi ha un **procés d'acomodació** entre les estructures internes i el món exterior, com processos complementaris.

Per tant es posa en evidència la importància de la part individual del propi subjecte, però també de la part de l'ambient en l'adquisició de nous comportaments i en l'explicació o predicció dels problemes de convivència (Piaget i Inhelder, 1984).

En relació a l'evolució cognitiva, Piaget apunta un desenvolupament moral que comença amb una **etapa d'heteronomia** amb l'obediència als pares fins a **una etapa d'autonomia** amb un descentrament de l'autoritat i una progressiva reflexió sobre l'adequació del seu comportament a l'entorn social que l'envolta. És interessant la diferenciació que anota Marchesi (1986) entre la posició estructural evolutiva sobre el desenvolupament moral entesa com l'elaboració de judicis universals sobre allò bo i allò dolent i la posició més conductista entesa com el procés d'interiorització de normes i prohibicions socialment sancionades.

Aquest darrer autor apunta que Piaget considera la seqüència evolutiva que es produeix en les diferents dimensions que configuren el judici moral. Es passa "*de l'absolutisme al relativisme i de la consideració de les conseqüències (responsabilitat objectiva) a la consideració d'intencions (responsabilitat subjectiva), de la sanció expiatòria a la sanció per reciprocitat, de la justícia immanent a la justícia basada en la realitat*" (Marchesi, 1986: 356)

Piaget intenta apuntar com es va desenvolupant la moral autònoma individual en contraposició a la moral de la pressió adulta. Per a aconseguir aquests canvis intervenen aspectes sòcio-afectius i aspectes cognitius. D'aquesta manera són fonamentals el tipus d'interaccions que un individu manté amb els adults i amb el grup d'iguals per anar portant a terme aquesta evolució, sobretot pel que fa a l'adquisició de la perspectiva de l'altre. Resulta important la diferència entre el càstig expiatori basat en la severitat i que s'aplica amb duresa, i el càstig recíproc orientat per la reparació del dany ocasionat que pot ajudar a considerar les conseqüències del comportament problemàtic.

Malgrat les aportacions importants de Piaget, cal matisar que el judici moral sol madurar de manera més lenta de la que ell proposa. Tot i amb això són orientatius els tres factors que apunta com a condicionants de l'evolució moral: **el desenvolupament cognitiu, les relacions amb els iguals i la superació de la pressió de control dels adults.**

En aquesta línia Marchesi (1986) també assenyala com a aspectes relacionats per a determinar el nivell maduratiu moral citant a MacRae (1954), la consciència de les intencions, el concepte de càstig, l'habilitat per situar-se en la perspectiva dels altres i l'actitud vers la desviació de les normes de l'autoritat.

Kohlberg és un altre autor que amplia el plantejament piagetia de l'evolució moral i que per tant ajuda a comprendre els esquemes cognitius que guien els comportaments en alguns problemes de convivència. Aquest autor esdevé fonamental per establir una **seqüència d'estadis** que es donen en un determinat ordre i que formen unes estructures en conjunt que s'interrelacionen de manera jeràrquica. A la pàgina següent s'adjunta una taula amb aquests estadis morals i els seus continguts (citats per Marchesi, 1986: 374 a 377 i extret de Kohlberg, 1981): (Veure taula 2)

Com a factor bàsic que ajuda al desenvolupament moral, Kohlberg proposa **el role-taking** o l'habilitat per situar-se en el punt de vista dels altres mitjançant la qual pot confrontar les pròpies avaluacions amb les dels altres.

En aquest plantejament evolutiu és fonamental comprendre que el progrés es dona degut a l'equilibració que és un procés de reorganització cognitivo-estructural després d'experiències del subjecte amb el medi i que porten a un estat més equilibrat. Tanmateix cal tenir en compte que en la transició d'un estadi a un altre de més evolucionat es poden donar **regressions temporals** o estadis anteriors (Kohlberg, 1981).

Aquests models evolutius ens orienten vers una tipologia de moral que pot desenvolupar-se en cada individu, tot i amb això Kohlberg assenyala que el desenvolupament de la capacitat cognitiva no és una condició suficient per arribar a estadis morals superiors, segons aquest i altres autors cal potenciar unes determinades estratègies educatives que formin **capacitats de judici i acció** vers a qualsevol situació vital que plantegi un conflicte de valors (Martínez i Puig, 1994).

NIVELL	ESTADI
NIVELL PRECONVENCIONAL	Estadi 1: MORALITAT HETERONOMA. Determinat per l'obediència a l'autoritat i la fugida del càstig. Es caracteritza per un fort egocentrisme que impedeix posar en relació dues perspectives diferents. La valoració moral es realitza en funció de les conseqüències físiques de l'acció (fer mal a persones o propietats). De vegades es confon el punt de vista de l'autoritat amb el propi.
	Estadi 2: INDIVIDUALISME, PROPÒSIT INSTRUMENTAL I INTERCANVI. El subjecte és conscient de què totes les persones tenen els seus propis interessos, però també de que aquests poden entrar en conflicte i per tant el "bé" és relatiu. En aquest últim cas s'intenten establir interessos pràctics recíprocs o acords amb intercanvi equitatiu d'aquests. La norma ha d'enfocar-se cap al propi interès.
NIVELL CONVENCIONAL	Estadi 3: EXPECTATIVES INTERPERSONALS, MUTUES RELACIONS I CONFORMITAT INTERPERSONAL. Es caracteritza per seguir les orientacions del "bon noi, bona noia", es a dir, obrar d'acord amb el que les persones socialment properes esperen. Es posen ja en relació diferents punts de vista. S'aplica la regla d'or i poc a poc el subjecte pot posar-se al lloc de l'altre. És té en compte la intencionalitat de l'acció.
	Estadi 4: SISTEMES SOCIALS I CONSCIÈNCIA. Orientat cap al manteniment de la llei (les normes amb les que s'està d'acord) i l'ordre social. Es pot apreciar un fort respecte per se cap a allò socialment establert i respecte per allò "que tothom fa". L'acció justa és la que contribueix al bé del grup. La perspectiva de l'altre passa a ser la perspectiva social.
NIVELL POSTCONVENCIONAL	Estadi 5: CONTRACTE SOCIAL O UTILITAT I DRETS INDIVIDUALS. Es reconeix que existeix una gran diversitat d'opinions i valors, fruit molts cops del grup social o cultural al que es pertany. Les normes s'estableixen per mitjà d'una mena de contracte social que garanteix el respecte dels drets de tots i són d'utilitat general, ja que l'acord entre tots assegura la imparcialitat i el bé del grup. Es busca el màxim bé per al major nombre de persones. Integració de perspectives mitjançant el contracte en el que es consideren els punts de vista legals i morals.
	Estadi 6: PRINCIPIS ÈTICS UNIVERSALS. S'interioritzen unes normes escollides personalment i racionalment. Es creu en la validesa de principis morals universals i un sentit de compromís vers a aquests. Les normes són plantejades com un contracte en el que es defensen els drets de tots els membres del grup i en el que les persones són considerades finalitats en sí mateixes.

Taula 2: Els estadis de desenvolupament moral de Kohlberg. Extret de Kohlberg (1981) a Marchesi (1986: 374 –377).

Els problemes de convivència explicats segons el plantejament de Kohlberg en el que cada individu seguiria una evolució moral a través de diferents estadis, haurien d'analitzar-se en funció dels **esquemes** que regeixen les conductes i que assenyalen el moment evolutiu en el que es troba el subjecte amb problemes. Aquesta anàlisi permetria aplicar les estratègies educatives per ajudar al subjecte a canviar els seus esquemes i d'aquesta manera millorar els problemes de convivència que presenta.

També Marchesi (1986) apunta els estudis de Turiel (1984) com una contribució més a l'evolució dels conceptes morals, en els quals s'analitza el procés de construcció d'aquests mitjançant la consecució d'unes fases, on cada **fase afirmativa** es seguida d'una **fase negativa** (negació dels conceptes adquirits en la fase afirmativa) i posteriorment es dona pas a una altra fase afirmativa que conté **la modificació dels conceptes** reavaluats de la fase afirmativa anterior.

G. Psicologia humanista.

Aquesta escola proposa una comprensió de la conducta humana des d'una perspectiva global però a la vegada particular de la persona que busca la seva **autorrealització** amb la consecució d'un projecte existencial que dona sentit a la vida. Assenyala la importància de **l'estudi de casos individuals** per aconseguir un coneixement singular de cada parcel·la de la realitat. En aquest sentit la descripció del problemes de convivència estaran determinats per la particularitat de cada cas i de cada situació i serà necessari un estudi aprofundit i específic per tal d'arribar a una anàlisi i una proposta de millora.

Allport és un autor dins aquesta línia que defensa que l'individu és una mena d'estructura formada per elements de l'herència i altres del medi ambient. Entre els de l'herència s'hi troben "*les tres matèries primeres de la personalitat: el físic, les dots d'intel·ligència i el temperament*" (Allport, 1965:124). Aquest autor lliga **la motivació** que guia el comportament inicialment a plans biològics però quan el subjecte evoluciona passa a altres plans que tenen a veure amb l'autorealització com a motor de la conducta.

Maslow, és un altre autor humanista que també explica un sistema de **necessitats jerarquitzaes** que van des d'un nivell bàsic fisiològic, la necessitat de seguretat, el de possessivitat i amor, la necessitat d'estima fins al de l'autorealització. Aquestes necessitats van dirigint el comportament humà i la privació o negació de les mateixes per part dels altres pot generar problemes de relació interpersonal (Maslow, 1975).

En aquesta línia les aportacions d'aquests autors ens portarien a deduir que les causes dels problemes de convivència serien degudes al dèficit en satisfer les necessitats o fites personals i per tant en una desmotivació produïda pels altres o pel context.

Rogers és un altre humanista que subratlla **la necessitat d'experimentar satisfacció** en l'experiència pròpia, així com en la interacció amb els altres i resalta que els problemes apareixen quan es donen oposicions entre el jo (persona) i els altres, degut a que el primer es veu amenaçat en la recerca dels seus valors (Rogers, 1942).

Una de les aportacions de Rogers (1942) és **la teràpia no directiva** mitjançant la qual reconeix la importància del propi subjecte en el procés per a canviar el seu comportament i resoldre els propis problemes. El paper del terapeuta és el d'ajudar a **descobrir** els sentiments i a verbalitzar les percepcions per a que, poc a poc, arribi a realitzar-se com a persona. Rogers prioritza la persona per sobre del problema. Des d'aquesta perspectiva rogeriana es reflexiona sobre el paper actiu que s'ha d'atorgar a cada subjecte en la resolució dels problemes de convivència personals. Tanmateix s'estableix la importància de comprendre les situacions problemàtiques des del punt de vista del subjecte protagonista del problema (Ryan, 2000).

Kelley, també catalogat dins la psicologia humanista, estableix que cada persona va enregistrant informació i va interpretant-la per a construir hipòtesis i models explicatius de les coses, de les persones i de si mateix i que progressivament va forjant unes representacions d'aquests (Kelley i Michela, 1980). Així les persones queden valorades en unes **categories** segons uns **atributs contraposats** dins una dimensió que condiciona el comportament del subjecte vers als altres i que pot crear problemes de convivència. Aquests coneixements que construeix cada subjecte dels altres en funció de la seva experiència personal, Kelley els anomena **constructes personals**. Considera que aquests es poden canviar mitjançant l'elaboració de constructes alternatius. Aquesta idea de reelaborar els constructes personals és fonamental a l'hora de solucionar els problemes de convivència que es donen entre dues persones particulars amb experiències prèvies negatives i amb l'establiment de categories negatives entre elles.

H. Psicologia cognitiva social.

Per aquest corrent són importants els processos que tenen a veure amb la **recollida, l'emmagatzemat de dades de l'exterior i el tractament d'aquestes** segons uns paràmetres subjectius que s'arxiven per a ser utilitzats en l'elaboració de comportaments. Són interessants els diferents models proposats pels cognitius per a explicar l'organització en estructures associatives de la informació recollida com **esquemes, xarxes semàntiques, guions de conducta**,... Així els coneixements socials són processats i reinterpretats segons les categoritzacions, atribucions i valoracions que fa cada individu i esdevenen condicionants dels comportaments.

Un recull interessant sobre el tipus de patrons d'aprenentatge cognitiu en l'àmbit social és el que presenta Suengas Goenetxea (1995: 210-236) i en el que es revisen l'aprenentatge per insight de Köhler, l'aprenentatge latent de Tolman, l'efecte de la indefensió apresada de Seligman o l'aprenentatge observacional o vicari de Bandura, entre altres. De tots aquests autors resulten particularment interessants, per al present estudi, les aportacions de Seligman i de Bandura.

Seligman i Maier (1967) proposen l'efecte de la indefensió apresada després dels seus experiments amb gossos. Aquests experiments es porten a terme amb 3 grups de gossos. El primer grup rebia descarregues elèctriques que podrien parar els mateixos gossos si apretaven un botó amb el nas. Els gossos acabaven aprenent a parar la descarrega. El segon grup rebia descarregues que no podien parar de cap manera. El tercer grup no rebia cap descarrega.

En una segona fase de l'experiment es posava als mateixos gossos en una capsula amb 2 compartiments, a un costat dels quals rebien descarrega elèctrica i a l'altre no. Tots els gossos aprenien a saltar al compartiment segur menys els gossos del segon grup. Seligman explicava aquest efecte com que *“un organisme no intenta escapar d'un estímul aversiu després d'haver estat prèviament sotmès a una estimulació aversiva similar inevitable”* (Suengas Goenetxea, 1995: 216) i això es coneix com **la indefensió apresada**.

La indefensió apresada té 2 resultats:

- Produeix un dèficit en la iniciació de les respostes (es perd la motivació per provar noves situacions).
- Produeix un dèficit cognitiu que impideix nous aprenentatges.

La indefensió apresada es produeix després de situacions on no hi ha contingència entre el comportament i el reforç, es a dir quan l'individu no té control sobre l'obtenció del reforç. Per tant per plantejar una modificació dels problemes de convivència es bàsic presentar **reforços contingents** a les conductes per tal d'estimular el canvi de les mateixes, sinó l'efecte de reforçament inadequat constant pot mantenir situacions problemàtiques de manera indefinida i impossibilitar un aprenentatge de conductes alternatives positives.

Una altre autor que podria considerar-se dins aquesta línia malgrat els seus inicis més conductistes seria Bandura. Aquest autor explica la tendència dels individus a imitar els comportaments i actituds que observen en altres que esdevenen **models**. Així en un experiment que va realitzar amb uns nens que observaven a una persona adulta que pegava i insultava a un "ninot tossut", va demostrar que més endavant quan se'ls hi prenia les joguines amb la finalitat de frustrar-los; aquests nens repetien la mateixa reacció agressiva vers el ninot. Mentre que altres nens que no havien observat l'escena contra el ninot tossut, no reaccionaven de la mateixa manera.

La imitació dels comportaments està influenciada per factors interns de l'individu que estan relacionats amb els processos d'atenció al model i a les conseqüències de la conducta, la retenció del comportament observat, la representació del mateix i dels reforços associats, la reproducció per poder portar-lo a la pràctica i la motivació per executar-lo (Bandura, 1982). Aquests factors personals tindrien a veure amb la capacitat simbolitzadora, la capacitat de previsió, la capacitat vicària i la capacitat autorreguladora respectivament. Bandura matisa que hi ha diferències entre l'aprenentatge d'una conducta i l'execució de la mateixa.

D'altra banda cal assenyalar que l'aprenentatge observacional és menys probable si el model de comportament rep un càstig i més probable si el model produeix un incentiu atractiu, si el model té semblances amb el subjecte (persones de la mateixa edat, sexe, ocupació...), si el model té èxit o poder (Bandura , 1982).

Per tant es podria dir que hi ha processos cognitius que influeixen en l'aprenentatge social com poden ser el significat que es dona als models, els efectes, el valor i l'organització de la conducta observada i dels seus reforços. Aquestes premisses resulten força útils a l'hora d'analitzar aquells problemes de convivència originats per la imitació de comportaments i per determinar la rellevància dels models significatius a imitar.

El sistema del jo (Bandura, 1987) es refereix a unes estructures cognitives que proporcionen **mecanismes de referència per a l'avaluació i la regulació** del comportament. Es a dir, el subjecte pot anar desenvolupant sistemes de control del propi comportament i de valoració del mateix per analitzar l'eficàcia per aconseguir les fites personals. Segons això una persona regularia la pròpia conducta, aplicant-se a si mateixa reforços segons s'ajusta a uns criteris escollits per ell mateix. És fonamental la manera com s'adquireixen aquests criteris per a **l'autoavaluació**. Generalment les persones aprenen aquests criteris mitjançant la interiorització de criteris dels adults o d'altres models significatius. Aquest procés d'aprenentatge es dona en la mesura que es reben reforços a nivell personal en relació a determinats comportaments però també a través de l'observació de models. És essencial que els criteris adquirits provinguin de **fonts coherents**, que exigeixen comportaments que a la vegada confirmen amb el propi exemple.

En relació a l'autorregulació esdevé bàsic el concepte de **l'autoconcepte** i **l'autoeficàcia** (Bandura, 1987). L'autoconcepte té a veure amb la valoració sobre un mateix que pot ser positiva o negativa. El fet d'aconseguir fites produeix satisfacció personal i ajuda a formar un autoconcepte positiu. Per tant és bàsic establir fites realistes i criteris possibles per a la valoració personal de cada persona. De vegades es poden donar distorsions cognitives a l'hora d'avaluar la pròpia conducta (Bandura, 1987): justificacions morals, comparacions paliatives, eufemismes,... o dissociant la relació entre accions o efectes (anonimat, acció col·lectiva, difusió de responsabilitats,...) o devaluant l'acció que va dirigida a persones que es valoren negativament (deshumanització o culpabilització de la víctima).

D'altra banda l'autoeficàcia és la percepció que un subjecte té sobre la pròpia eficàcia per a realitzar una determinada conducta i per tant segons l'autoeficàcia que un s'atribueix o altres li atribueixen pot ajudar a generar canvis de comportament. Les expectatives d'eficàcia personal es basen en diferents fonts com aconseguir fites, la persuasió verbal de models creïbles i l'experiència vicària així com el fet d'experimentar un nivell d'autonomia progressiu i adequat al nivell de competències personals.

Així conèixer i potenciar activitats que ajuden a desenvolupar l'eficàcia percebuda pel subjecte és fonamental en la prevenció i resolució d'aquells problemes de convivència produïts per una percepció distorsionada o real d'una situació amb uns factors ambientals que limiten l'obtenció dels interessos personals o que posen en dubte les capacitats personals.

Dins d'aquesta mateixa línia cognitiva podria englobar-se **la teoria de l'atribució** de Ross mitjançant la qual s'expliquen les conductes socials en relació al processos d'inferència de les dades que rep cada subjecte. Marchesi (1986) assenyala tres tipus d'atribucions segons Ross:

- **Els judicis causals**, en els que el subjecte atribueix una causa (interna o externa) que explica una acció.
- **La inferència social**, en la que el subjecte infereix a les dades observades una sèrie d'atribucions relacionades amb característiques, personalitat, intencions, sentiments, ambient... per explicar la conducta.
- **La predicció de la conducta i resultats**, en la que el subjecte es forma expectatives respecte a les conseqüències de la conducta o anticipa el curs de les accions.

Així el fet de considerar aquests tipus de processos mentals a l'hora d'actuar pot delimitar aspectes relacionats amb els problemes de conducta. En aquest sentit cal assenyalar **l'ús d'esquemes o estructures de coneixement** que contenen dades sobre la realitat i que s'han anat acumulant amb les experiències socials viscudes. Aquest fet pot produir l'establiment de preconcepcions distorsionades de la realitat (prejudicis, estereotips,...) i aquest tipus d'esquemes poden actuar com una mena d'hipòtesi que

dirigeixin les accions i provoquin problemes de convivència. Les experiències amb l'ambient poden ajudar a modificar i reconstruir aquests esquemes distorsionats, per la qual cosa resulta fonamental un treball educatiu en relació a aquest aspecte. Marchesi (1986) apunta tres tipus d'esquemes en l'àmbit de les relacions socials aportats per Taylor i Crocker (1981):

- Esquemes sobre les característiques personals dels altres i d'un mateix.
- Esquema del rol social de persones o grup.
- Esquemes socials que es produeixen en una seqüència d'accions relacionats causals o temporalment.

Com més situacions socials diferents es viuen més esquemes lligats a cada situació (scripts) s'aprenen i més domini en les relacions socials s'adquireix. Així el fet de planificar activitats educatives que permetin viure experiències socials positives diferents permetrà desenvolupar esquemes positius de relació que milloraran els problemes de convivència.

Un altre tema important des d'aquest corrent és el de les **estratègies cognitives** presentades per Nisbett i Ross (1980) com una mena d'estructura de coneixement (esquema) que permet categoritzar objectes i situacions, interpretar dades i comprendre el marc social. Tot i amb això no sempre s'utilitzen en les relacions socials i en el seu lloc actuen les estratègies intuïtives que permeten realitzar inferències o prediccions sense una anàlisi aprofundida de les situacions. Són estratègies funcionals que permeten resoldre situacions socials de manera ràpida però poden produir errors en les relacions i per tant provocar problemes de convivència. En relació a les estratègies cognitives estarien les **habilitats cognitives**, que podrien definir-se com regles que estan inherents a l'execució de tasques cognitives i que fan referència a camps determinats i més concretament les habilitats cognitives relacionades amb l'àmbit social. El desenvolupament d'aquestes habilitats permetrà millorar l'ús d'estratègies en la relació social i per tant millorar els problemes.

També Spivack i Shure (1974) plantegen **cinc pensaments** per a un bon desenvolupament d'habilitats per processar una resolució constructiva dels problemes de convivència. En aquesta línia consideren 5 habilitats cognitives necessàries:

- a. **Pensament causal:** Pensar causes i saber descriure els problemes.
- b. **Pensament alternatiu:** Pensar solucions alternatives possibles per al problema.
- c. **Pensament conseqüencial:** Pensar conseqüències de les conductes.
- d. **Pensament de perspectiva:** Ser sensible als elements personals en els conflictes i saber-se posar al lloc de l'altre.
- e. **Pensament mitjans-fins:** Pensar mitjans per a finalitats o objectius de conducta i poder valorar quins mitjans són els millors.

Tanmateix existeixen les **habilitats o competències emocionals** que intervenen en les relacions interpersonals. Entre aquestes es poden diferenciar les personals i les socials (Goleman, 1999).

Les habilitats emocionals **personals** són aquelles que determinen la manera en què ens relacionem amb nosaltres mateixos i englobarien aspectes com **el domini d'un mateix** (la consciència emocional, la valoració adequada d'un mateix, la confiança en un mateix), **saber autocontrolar-se** (amb un control a l'hora d'expressar els propis sentiments que tenen a veure amb l'autocontrol, la responsabilitat, la integritat, la innovació i l'adaptabilitat als canvis) i **estar motivat** (influenciat per la motivació del guany, compromís, iniciativa i optimisme).

Les habilitats emocionals **socials** influeixen sobre la manera de relacionar-nos amb els altres i contemplarien aspectes com **l'empatia** (com la percepció dels sentiments dels altres que estaria relacionada amb la comprensió vers als altres, l'ajuda al desenvolupament dels altres, el servei als altres, aprofitament de la diversitat i comprensió de les relacions de poder i influència) o **les habilitats socials específiques** (com la influència als altres, la comunicació, el liderat, la resolució dels conflictes, els catalitzadors del canvi, la col·laboració i la cooperació i el saber establir vincles). Així el fet de tenir mancances en el desenvolupament d'aquestes habilitats emocionals també pot condicionar l'aparició i l'agreujament de problemes de convivència.

I. Perspectives motivacionals.

Carpintero (1996) revisa diferents teories relacionades amb la motivació que mou a la realització d'un comportament determinat. Apunta que McClelland i Atkinson defensen la construcció cognitiva de la motivació que es genera per activacions afectives placenteres o desagradables, així com la importància de l'anticipació cognitiva i afectiva a l'hora d'aconseguir fites determinades. En relació a això, sorgeixen uns aspectes relacionats com són el lloc on se suposa que està el control dels comportaments (**locus de control**), **l'atribució de responsabilitats**, **la influència i manipulació d'expectatives**, **les possibilitats d'aconseguir fites** fins a arribar a temes com l'autocontrol i l'autoeficàcia dels subjectes que proposa Bandura. Tots aquests aspectes es consideren fonamentals en la millora del problemes de convivència ja que aporten dades de com induir al canvi estable de conductes per part del propi subjecte i també estableixen la forma que un mateix pot arribar a controlar aquelles conductes que generen problemes de convivència.

Festinger (1957) defensa la **disonància cognitiva** que és una mena de tensió motivant que es produeix quan dues posicions d'informació no encaixen i determinen una disonància que impulsa a actuar al subjecte per tal de reduir-la. D'altra banda McClelland (1961) diferencia la motivació dirigida per l'afany cap a l'èxit i la dirigida per la por al fracàs. I més concretament Atkinson (1983) proposa 3 factors que expliquen la motivació cap a fites, **un factor general més estable**, **la probabilitat d'èxit viscuda** pel subjecte i **el valor de la fita en si**. Cal destacar que aquest autor subratlla la importància de que l'individu se n'adoni de que l'èxit depen d'ell mateix i això el motivi vers a la consecució d'una fita de conducta. Tanmateix les expectatives dels adults propers o el modelatge dels iguals pot contribuir a la realització d'una conducta.

J . Interaccionisme simbòlic

Mead, representant d'aquesta escola i continuador de Dewey, considera la personalitat com un constructe social que sorgeix de la interacció amb altres. Defensa la importància de la **comunicació** en aquest procés de construcció, amb l'ús de gestos significants amb un simbolisme per als subjectes que es comuniquen (Mead, 1982).

Un procés essencial en el desenvolupament social és el que Mead anomena assumir el rol de l'altre. En una relació interpersonal cada persona esdevé subjecte (el jo) i objecte (el mi) de la mateixa. D'una banda la persona com subjecte d'un comportament és capaç alhora de ser objecte de si mateix quan examina les reaccions dels altres al seu comportament. Es posa a **la perspectiva de l'altre** per observar-se i pot assumir les valoracions, actituds,... que fan els altres respecte a la personalitat pròpia (Mead, 1982). Aquesta aportació és fonamental en la comprensió de la influència dels altres, sobretot de persones significatives, en el comportament de cada individu i en la possibilitat de generar millores en els problemes de convivència.

En aquest sentit el subjecte va integrant actituds dels pares, en un primer lloc i les de l'escola i altres cercles socials propers després. Així adquireix diferents **rols**, de fill, d'alumne,... En l'aprenentatge de cada rol es faciliten els comportaments amb diferents persones i s'assumeixen valoracions d'aquestes que s'interioritzen i esdevenen controls interns de comportament. D'aquesta manera es va adquirint un autocontrol provinent de persones significatives específiques i poc a poc es va aplicant aquest a altres situacions de relació interpersonal més generals, arribant a interioritzar les normes socials del grup o entorn propers.

Marchesi (1986) apunta que el fet d'assumir el rol de l'altre necessita de tres dimensions segons Higgings (1981):

- L'habilitat per comprendre que els altres tenen punts de vista sobre els successos i ser capaç de fer inferències i anticipar el que altres poden pensar o sentir.
- L'habilitat per relacionar 2 elements entre les persones i les relacions entre elles.
- L'habilitat per controlar i relativitzar el propi punt de vista quan s'ha de jutjar, tenint en compte el punt de vista dels altres.

Cal afegir com anotació interessant per assumir el rol de l'altre, la situació de **joc organitzat**, el qual propicia un sistema d'interaccions interpersonals que necessiten reciprocitat i per tant la comprensió de la perspectiva de l'altre i adequar la pròpia resposta segons el rol personal i dels altres. Es pot arribar així a assumir els rols particulars de cada membre i de tot el grup en conjunt respecte a altres grups.

Des d'aquesta línia ideològica, la descripció que fa un individu sobre si mateix en funció dels rols que manté vers als altres és bàsica per a comprendre el seu comportament social. L'autoanàlisi, el tipus d'interacció i la valoració que rep un subjecte sobre els rols que porta a terme serà fonamental per a l'aprenentatge de nous comportaments socials i per a solucionar problemes de convivència que tenen a veure amb el rol social o amb la manca d'autocontrol.

K. Delimitació conceptual dels problemes de convivència.

Després de l'anàlisi dels problemes de convivència des de diferents punts de vista psicopedagògic i sociològic es poden establir algunes delimitacions conceptuals del que són els problemes de convivència. Tot seguit es presenta una taula que les recull i les compara, atenent al tipus de paràmetres (del propi individu o del context) i als factors o causes que generen la seva aparició:

DELIMITACIÓ CONCEPTUAL DELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA		
ESCOLA/AUTORS	DESCRIPCIÓ DELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA	
	PARÀMETRES INDIVIDUALS	PARÀMETRES DEL CONTEXT SOCIAL
Biologista	<ul style="list-style-type: none"> - Conductes pròpies d'una tipologia extrema de personalitat. - Respostes produïdes per certs instints com el de l'agressivitat. 	

<p>Teories factorials de la personalitat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conductes associades a certs factors de la personalitat. Generalment la manca d'extraversió, amigabilitat, conscienciació, estabilitat emocional i apertura mental poden produir aquestes conductes. - Tanmateix les conductes produïdes per la manca o el poc domini d'habilitats cognitives. 	
<p>Conductisme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conductes individuals i observables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conductes desviades del patró social acceptat pel grup o context social. - Conductes produïdes per un estímul antecedent o per una conseqüència del context.
<p>Psicoanàlisi</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conductes generades per les representacions inconscients o les representacions "disfressades" del pla conscient acumulades per les experiències de la pròpia història personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquestes conductes fan referència a les relacions interpersonals.
<p>Escola de la Gestalt</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Conductes com a resultat de l'acció del context i concretament del grup en el que es troba el subjecte. El liderat autoritari i la mala dinàmica en el grup poden generar més problemes de convivència.
<p>Estructuralisme evolutiu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conductes produïdes per un retard en el desenvolupament de certes habilitats cognitives, emocionals o socials. La manca d'autonomia, la no superació de l'egocentrisme i la manca de reflexió sobre la pròpia conducta pot generar aquest tipus de conductes. 	

<p>Psicologia humanista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conductes que poden sorgir quan una persona no cobreix les seves necessitats físiques, emocionals, intel·lectuals... i per tant no pot arribar a autorrealitzar-se. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conductes com a resultat de la insatisfacció o desmotivació en la relació de l'individu amb l'entorn.
<p>Psicologia cognitiva social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conductes condicionades per les categoritzacions, atribucions i valoracions que fa cada individu de les relacions socials prèvies. - Conductes originades per: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esquemes distorsionats ▪ Mancança o mal funcionament d'habilitats cognitives o emocionals. ▪ Imitació de conductes problemàtiques per part d'un individu. 	
<p>Interaccionisme simbòlic</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Conductes com a resultat d'interiorització de patrons de relació, fruit de la interacció amb els altres. Si els patrons negatius o positius són obviats i no s'interioritzen uns criteris valoratius no es produeix un autocontrol de les conductes desajustades.

Taula 3: Delimitació conceptual dels problemes de convivència.

Com es pot observar hi ha una diversitat de descripcions del que es consideren problemes de convivència des de diferents escoles. Aquestes parteixen de paràmetres innats o apresos dels propi individu o de paràmetres del context social que tenen a veure amb les relacions establertes entre el subjecte i el seu entorn o viceversa.

En els propers apartats es farà una anàlisi des de la perspectiva jurídica i s'intentaran emmarcar en el context de l'ESO com objecte d'estudi, arribant a una delimitació conceptual més específica que permetrà definir i justificar la intervenció educativa més adequada vers els problemes de convivència.

1.1.2 La descripció dels problemes de convivència des del punt de vista jurídic.

La perspectiva jurídica permet descriure els problemes de convivència com "*conductes contràries a les normes de convivència del centre i faltes*", les quals queden tipificades en el desplegament de la normativa vigent. Aquest plantejament dels problemes de convivència complementa els enfocaments anteriors. Tot i que el seu èmfasi està en la regulació de les conductes que surten fóra del marc normatiu, es parteix de l'individu "*com subjecte únic, responsable dels seus actes i conductes, de la seva capacitat per modificar-los i aquest és, a la fi, el nexa d'unió entre la psicologia i el dret*" (Urta Portillo, 1995).

Per a situar els principis que orienten el context legal dins la societat actual i concretament pel que fa esment a l'àmbit educatiu de l'ESO, s'ha intentat revisar diferents documents que donen algunes orientacions sobre la línia ideològica cap a on hauria de dirigir-se la convivència. Així s'ha analitzat des de convenis i acords supragovernamentals fins a disposicions constitucionals i estatutàries. Tanmateix s'ha considerat adequat estudiar la LOGSE com a llei marc del sistema educatiu i altres decrets importants per al tema, com el dels Drets i Deures dels alumnes de nivell no universitari. A continuació es recullen les consideracions sobre els esmentats documents rellevants per al present estudi:

A. Revisió de Convenis i acords supragovernamentals.

- Declaració Universal dels Drets Humans.

El dia 10 de desembre de 1948 es van constatar per escrit una sèrie de drets universals. Això implicava un avenç històric per diverses raons:

- **La seva universalitat.** El fet que tota persona gaudeixi d'una igualtat de drets i de dignitat, implica que cap injustícia es justificable per raons diferencials de sexe, edat, raça, cultura,...
- **El reconeixement supragovernamental.** El camí per arribar a formular aquesta declaració ha estat l'acord entre la majoria d'estats i per tant se situa per sobre d'interessos individuals o estatals.

- Són **bàsics i essencials** per a la dignitat i desenvolupament integral de la persona humana i per tant estan per sobre d'ideologies específiques.

Un cop analitzats els continguts d'aquesta declaració, es creu important recollir alguns **apartats relacionats amb la convivència:**

- **Article 26:** "*Tota persona té dret a l'educació* " (...) "*la instrucció elemental i fonamental serà gratuïta*" en l'apartat 2 d'aquest mateix article ens explica que l'educació ha de tenir per objecte "*el ple desenvolupament de la personalitat humana i el respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals, afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups ètnics i/o religiosos i promoure el desenvolupament de les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la Pau*". Com es veu l'orientació de l'educació ha d'estar basada en el respecte i la tolerància entre persones, dins un context democràtic, on la llibertat i els drets humans emmarquin la convivència del centre. Tanmateix tots han de gaudir d'un estatus d'igualtat de drets i deures i que, per tant, no hi hagi diferències de tracte.
- **Article 18:** Es interessant citar-lo ja que fa esment de la línia d'educació en valors, actituds i normes que s'ha de potenciar: "*Tota persona té dret a la llibertat de pensament, de consciència i de religió*" En aquest sentit no podem pretendre dins l'escola l'homogeneïtat de pensament o la integració progressiva a un sistema únic de valors sinó s'ha d'arribar a la convivència harmònica de les diferents maneres de veure el món dins els marcs de respecte i tolerància.

- Altres convenis.

Amb posterioritat a la Declaració Universal dels Drets Humans s'han establert altres convenis generals que ratifiquen les línies bàsiques de la Declaració dels Drets Humans (Conveni per a la Protecció dels Drets de l'home i de les llibertats fonamentals /1950/1952; Convenció relativa a la Lluita contra les Discriminacions en l'Esfera de l'Ensenyança/1960; Pacte dels Drets econòmics, socials i culturals /1966,...)

- **Tractat constitutiu de la C.E.** (Maastricht, 7 de febrer de 1992)

Cal esmentar que hi ha diferents apartats que fan referència a l'educació: Principis, Article 3, Títol 8, Capítol 3,...) Cal destacar de tots aquests, el següent aspecte per una educació de qualitat: *"La Comunitat contribuirà al desenvolupament d'una educació de qualitat fomentant la cooperació entre els Estats membres i si fos necessari recolzant i completant l'acció d'aquests en (...) la seva diversitat cultural i lingüística"*. Com s'observa es recalca la col·laboració entre els Estats i el respecte i la convivència de la diversitat.

B. Revisió de les disposicions constitucionals i estatutàries.

- **Constitució Espanyola** (1978).

Hi ha bastants articles que parlen directament o indirectament sobre els aspectes d'educació (generals/particulars) i sobre aspectes de la convivència social i institucional. A continuació se citen, així com l'àmbit que abracen:

- Article 3: Llengües de l'Estat
- Article 16: Llibertat religiosa i ideològica
- Article 20: Llibertat de càtedra i protecció d'altres llibertats
- Article 27: Educació
- Article 39: Protecció i assistència als drets humans
- Article 43: Salut i lleure
- Article 44: Cultura i investigació
- Article 149: Competències de l'Estat

Respecte a l'**article 27**, cal fer especial esment a (27.1) *"L'educació tindrà com objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals"* i (27.2) *"Els professors, els pares, i en el seu cas, els alumnes intervindran en el control i gestió de tots els centres..."*.

- **L'Estatut d'Autonomia de Catalunya.** (Llei orgànica 4/1979. DOGC 38 31-12-79)

S'emmarca dins la Constitució Espanyola (**Títol Preliminar- Article 8**) i defineix les Institucions de Catalunya i les seves relacions amb l'Estat en un marc de lliure solidaritat amb les altres nacionalitats i regions. Cal també esmentar que "*El poble Català proclama com a valors superiors de la seva vida col·lectiva la llibertat, la justícia i la igualtat, i manifesta la seva voluntat d'avançar per una via de progrés que assegurí una qualitat de vida digna per a tots el qui viuen (...) a Catalunya*".

C. Revisió de la LOGSE.

En els darrers anys s'ha incidit en **l'educació en i dels valors a l'escola**. S'ha intentat "*retornar per llei*" a aquesta institució la funció més "*educadora*", complementant la funció de transmissora de coneixements, tasca que comparteix amb altres instàncies socials (LOGSE, Preàmbul, paràgraf 28). Així s'assenyala com objectiu educatiu primordial: "*la construcció d'una concepció de la realitat que integri alhora el coneixement i la valoració ètica i moral de la mateixa*".

Tanmateix en el Preàmbul es recorda que "*en l'educació es transmeten i s'exerciten els valors que fan possible la vida en societat, singularment el respecte de tots els drets i llibertats fonamentals, s'adquireixen els hàbits de convivència democràtica i de respecte mutu (...)*" En el Títol Preliminar, Article 1, es torna a remarcar com a finalitat educativa la formació "*dintre dels principis democràtics de convivència*".

És important començar, doncs, definint que a l'escola es pretén desenvolupar una educació de "*continguts actitudinals*" dintre dels quals s'haurien de trobar els aspectes de convivència i per tant els problemes socials i la seva resolució. Efectivament si ens centrem en els valors "*ètics*", és a dir aquells que ens donen el valor de éssers humans (Camps, 1994) i com aquests s'apropien per cada persona, podem entendre la manera de ser i obrar de cadascú. Aquests valors i el seu procés d'ensenyança-aprenentatge determinen el sistema de referència vers la realitat social i concretament vers l'escola i per tant aquest també orientarà les decisions, els pensaments, els comportaments, l'adhesió a unes normes,... en moments determinats.

En aquest sentit la LOGSE intenta potenciar les màximes: "*aprendre l'art de viure*" relacionat amb "*l'art d'aprendre a aprendre*" amb la intenció de que l'educació humanitzi a les persones i les capaciti per transformar el món que els envolta en un lloc de convivència democràtica. Atenent a la millora qualitativa de l'ensenyança no es pot oblidar tampoc que l'enfocament de la formació en aquests "arts" hauria d'impregnar totes les àrees i els moments educatius i per tant no ser considerat això com una matèria apart. Així els problemes de convivència que sorgeixen dins els centres poden arribar a ser aprenentatges actitudinals inclosos en el currículum i objecte d'una atenció i d'una reflexió per part dels educadors.

**D. Revisió dels DRETS I DEURES DELS ALUMNES (de nivell no universitari).
Decret 226/1990- 4 de setembre DOGC 1350. Modificat pel Decret 302/1993 - 9 de desembre . DOGC n. 1835.**

Aquests decrets prenen com a base la LODE que estableix **uns drets i deures pels alumnes**. Aquests intenten desenvolupar-los i a més a més "*desplegar-los de forma sistematitzada (...) i garantir el seu exercici mitjançant l'establiment de mecanismes de control de la seva observança i compliment*" a través de l'Administració Educativa i els òrgans de govern.

Tanmateix els drets dels alumnes van analitzant les àrees on han de ser respectats. En aquest sentit cal remarcar el respecte a la "*llibertat de consciència i les seves conviccions religioses, morals i ideològiques (...)*" (cap. 2, article 6) i a "*la seva integritat física i de la seva dignitat personal*" (cap. 2, article 7). Com pot observar-se d'aquestes premisses es desprèn una determinada línia d'educació dels valors, actituds i normes dins el marc escolar.

Un altre apartat (cap. 3) és el dels deures dels alumnes, on es recorda que "*tenen el deure de respectar l'exercici dels drets i llibertats dels membres de la comunitat educativa*" i per tant es fa necessari "*el respecte a les normes de convivència*". És en aquest punt on neixen les normes de disciplina, més que com unes eines de control, com **una necessitat de convivència dins el grup escolar** i amb l'èmfasi del respecte als drets dels altres.

Finalment en el capítol 4 es parla del règim disciplinari on es detallen les sancions a les faltes. Aquí s'assenyala que l'exercici de l'autoritat dels educadors no ha de privar als alumnes del dret a l'educació i ha de respectar la integritat física i la dignitat personal de l'alumne. Tot i amb això la idea de sanció per les faltes comeses encara porta implícita la idea de càstig. Aquest plantejament ens fa reflexionar i qüestionar al voltant de l'efectivitat d'aquest per a canviar o millorar les conductes negatives que hi ha darrere de les faltes.

Potser cal analitzar què es prioritza des d'aquest enfocament legal en relació a la intervenció vers els problemes de convivència, es a dir, aquests decrets volen "*garantir el bon funcionament dels centres*" més que educar i prevenir problemes de cada educand dins el grup social on està integrat. Malgrat això en el segon decret que modifica el primer, es va reconduint la idea de sanció-càstig per restauració-responsabilitat.

E . Revisió del Decret 266/1997, del 17 d'octubre, sobre DRETS I DEURES DELS ALUMNES dels centres (de nivell no universitari de Catalunya) que deroga els dos anteriors i del Decret 321/2000 del 26 de juny, pel qual es modifica l'anterior.

El Decret 266/1997 conté "*una nova redacció dels drets i deures dels alumnes*", però tal com s'esmenta en el mateix, aquesta nova redacció "*no comporta cap alteració de la formulació dels drets i deures bàsics dels alumnes, sinó que incorpora aquells aspectes nous estructurals i de procediment que milloren els aspectes educatius en la proposta de resolució de possibles conflictes que es produeixen en els centres*".

Així en la introducció, s'assenyala que l'objectiu d'aquest Decret "*no és el fer un catàleg de les conductes incorrectes o faltes i de les corresponents correccions o càstigs, sinó introduir els elements suficients perquè, (...) es faciliti, en el cas de comportament incorrecte dels alumnes, la presa de consciència de la incorrecció i es potenciï l'actitud de responsabilització en les actuacions futures*". Aquest objectiu contrasta amb els de Decrets anteriors sobre els drets i deures dels alumnes, ja que remarca la necessitat de canvi de conducta, mitjançant "*la presa de consciència de la incorrecció i l'actitud de responsabilització*", enfront l'aplicació de càstigs i sancions com a única via d'actuació vers els conflictes i les faltes.

Tanmateix el Decret, tot i que aporta **un marc de referència per al règim disciplinari** en els centres docents, "*deixa que el reglament de règim interior de cada centre precisi i concreti la majoria de les qüestions procedimentals*", així com pretén **la participació dels pares, professors i alumnes en el desenvolupament del mateix**.

Cal afegir que el Decret introdueix la distinció entre "*conductes contràries a les normes de convivència del centre i faltes*". Per a les primeres es contemplen "*unes normes correctores amb la necessària rapidesa de resposta per assegurar la seva eficiència educativa*". Respecte als conflictes es proposa que s'estableixin **mesures preventives** per a potenciar una correcta convivència en el centre dins el marc del Projecte Educatiu i per tant es dóna un enfocament unificat d'intervenció sobre els problemes convivencials.

La modificació marcada pel segon decret que modifica el primer aporta una major concreció en alguns d'aquests aspectes preventius, ampliant les **mesures** anomenades **cautelars**, que protegeixen el desenvolupament normal de les activitats ordinàries del centre. D'altra banda es preveu una avaluació de l'aplicació correcta del reglament de règim disciplinari, a través del Consell Escolar.

F. Algunes conclusions que es deriven de l'anàlisi de diferents elements jurídics

Després de la revisió dels diferents documents legals que poden ajudar a emmarcar els problemes de convivència i la intervenció vers els mateixos, es pot realitzar una delimitació des d'aquest punt de vista jurídic:

- La intervenció vers els problemes de convivència contemplaria una visió educativa adreçada al **ple desenvolupament de la personalitat humana**.
- Els comportaments problemàtics estarien relacionats amb l'educació **en i dels valors de la convivència** i es contemplarien com una part dels **continguts actitudinals del currículum**. Aquests continguts haurien d'impregnar totes les àrees i moments educatius.

- Les conductes catalogades com problemes de convivència estan descrites **en funció dels drets i deures dels diferents membres de la comunitat educativa**. La manca de respecte als drets considerats fonamentals i bàsics per desenvolupar la comprensió, la tolerància i l'amistat entre les persones d'una mateixa comunitat o grup genera aquests problemes.
- Els problemes de convivència han estat descrits pels diferents decrets amb diferent **terminologia**:
 - **Faltes lleus, greus i molt greus** (Decrets anteriors a l'actual)
 - Segons el Decret actual, **conductes contràries a les normes de convivència** definides com "*qualsevol incorrecció que alteri el desenvolupament normal*" de l'activitat escolar i **conductes perjudicials per a la convivència del centre (faltes)**.
- Els problemes de convivència es classifiquen tenint en compte els criteris anteriors. Aquesta classificació distingeix **dues tipologies de conductes que es diferencien en la seva gravetat i que condicionaran les mesures d'intervenció**. En l'apartat de les tipologies dels problemes de convivència es desenvoluparan amb més detall aquests aspectes.
- La intervenció vers els problemes de convivència hauria de contemplar **finalitats complementàries** (reguladora, pedagògica, preventiva...), destacant la finalitat pedagògica, de presa de consciència de les conductes inadequades i la creació d'actituds de responsabilitat en el subjecte.

Com a conclusió des del punt de vista jurídic es podrien definir els problemes de convivència com **aquelles conductes que surten d'un marc d'actuació que es considera com l'idoni per a una convivència positiva i per aconseguir uns objectius educatius dins el context escolar**, d'una banda i com **aquelles conductes que no respecten els drets dels membres de la comunitat educativa i que no contribueixen a fomentar un ambient convivencial**, d'altra banda.

1.1.3. Els problemes de convivència als centres d'ESO com objecte d'estudi.

Després d'analitzar els problemes de convivència des de diferents punts de vista, cal establir una descripció dels mateixos en el context escolar, atenent als elements que ajuden a delimitar-los per al seu estudi. El quadre següent resumeix alguns d'aquests aspectes:

ENFOCAMENT	DEFINICIÓ DELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA	ASPECTES IMPORTANTS PER ESTUDIAR ELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA
PSICOPEDAGÒGIC	La incapacitat o dificultat del nen per participar en la vida escolar i aconseguir els aprenentatges escolars, així com les alteracions en les seves relacions amb el medi i les conseqüències negatives per al seu desenvolupament personal, afectiu i intel·lectual (Arraiz, 1995)	<ul style="list-style-type: none">- Descripció dels problemes de conducta en funció de l'individu i de les repercussions de l'ambient- Causes personals i ambientals- Característiques dels problemes- Conseqüències dels problemes
JURÍDIC	Qualsevol incorrecció que alteri el desenvolupament normal de l'activitat escolar i aquelles conductes perjudicials per a la convivència del centre	<ul style="list-style-type: none">- Descripció dels problemes en funció de la norma o dret social transgredit- Característiques dels problemes- Característiques del medi o context on es dona el problema

Taula 4: Delimitació dels problemes de convivència des de diferents punts d'estudi.

Des d'aquest àmbit els problemes de convivència fan referència a la tipologia de conducta o comportament i la seva adequació al marc social on es troba el subjecte, es a dir **si la conducta d'un individu s'allunya del patró acceptat pel context social estàndard, aquest subjecte té problemes de convivència**. En aquesta línia Bonals (1986) afirma que els trastorns de comportament són totes les alteracions o perturbacions del mateix respecte de la norma.

Arraiz (1995: 294-295) planteja dues qüestions que tenen a veure amb les definicions anteriors. D'una banda, "*la determinació del comportament normal partint de criteris empírics i culturals*", és una tasca difícil ja que la diversitat de grups que componen la societat no faciliten la definició de conducta normal. D'altra banda, "*la distinció diagnòstica entre allò normal i allò patològic*", ja que molts instruments utilitzats per a diagnosticar comportaments anormals estan elaborats a partir d'un grup cultural que no coincideix amb el del subjecte que s'avalua.

A més a més, cal considerar relacionat amb aquesta segona qüestió, la perspectiva evolutiva: una etapa de desenvolupament pot explicar certes conductes com adaptatives, mentre que en un altre moment evolutiu, les mateixes conductes seran catalogades de patològiques.

Gotzens (1986: 66-72) descriu els problemes de comportament com "*aquelles activitats observables que suposen la infracció d'una determinada norma o conjunt d'aquestes respecte a un grup determinat*". Aquesta autora analitza diferents problemes de convivència prenent com a referència el grup-classe com a nucli social.

Tenint en compte les descripcions anteriors dels problemes de convivència és interessant estudiar els patrons establerts de conducta i els contextos o grups socials on es troba l'individu amb problemes.

En l'anàlisi dels patrons establerts de conducta es presenta una primera qüestió que té a veure amb l'autoritat o la persona o persones del grup social que estableixen els patrons *correctes*. **L'autoritat** ha estat oposada ben sovint a **l'autonomia**, en aquest sentit Fullat (1986) la defineix com "*allò que és bo per a cadascú*" i que fa referència a la pròpia llibertat per decidir i regir la conducta en contra a "*allò que és bo per al grup; és a dir per als que manen*". L'exercici de l'autoritat implica l'establiment d'unes lleis, normatives o sistemes de valors que regulen les relacions entre els membres del grup social. No s'ha de confondre l'autoritat amb **el poder**, és a dir l'acció de control d'un home sobre un altre i per tant la posició avantatjosa i asimètrica emprada dins un grup i donada per les circumstàncies. Tampoc autoritat no és **autoritarisme** o la manera d'obrar que podria derivar-se cap a una actuació manipulativa del que es troba en la posició d'avantatge davant dels altres.

El fet de la convivència en un grup sembla que fa necessari el fet d'establir una **normativa** que reguli les conductes dins l'esmentat marc social i que per tant que aquesta faci possible un exercici just de l'autoritat. La manera com s'estableixi aquest marc normatiu serà fonamental per analitzar i explicar el tipus de regulació que fa l'autoritat o el propi subjecte sobre cada problema de convivència. Així al llarg de la història ens trobem amb una varietat ideològica de com plantejar l'exercici de l'autoritat dins els grups, que se situa dins la dicotomia autonomia-autoritat.

Per a descriure els problemes de convivència en el context escolar, s'han sintetitzat els aspectes analitzats en la revisió conceptual anterior i s'ha establert una definició i una determinació dels aspectes bàsics dels mateixos per a acotar l'objecte d'estudi. Per tant es presenta la delimitació conceptual del que s'entén en la present investigació per problemes de convivència:

Les mancances o mal funcionament en un subjecte d'unes habilitats cognitives, afectives, socials,... per poder participar i relacionar-se dins un context escolar i que tenen com a conseqüència l'alteració del desenvolupament normal de la vida al centre educatiu.

D'aquesta definició es desprenen una sèrie d'aspectes importants en els quals s'haurà de centrar l'estudi dels problemes de convivència:

- Descripció del problema en funció dels factors individuals (mancances d'habilitats) i de l'ambient (les alteracions de la vida al centre)
- Causes personals (mancances d'habilitats) i ambientals (elements de diferents àmbits: familiar, escolar, altres grups socials propers,...)
- Característiques dels problemes (circumstàncies que determinen la gravetat de les mateixes)

A partir d'aquests aspectes dels problemes de convivència es podrà contemplar una anàlisi dels mateixos atenent a apartats complementaris que ajudaran a generar una intervenció educativa més completa i fonamentada.

1.2. Maneres de plantejar l'estudi dels problemes de convivència.

A continuació es presenten diferents tipologies per abordar l'estudi de diferents problemes de convivència seguint criteris anteriorment plantejats:

PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA		
CRITERIS	DESCRIPCIÓ	TIPOLOGIA
Criteris psicopedagògics	<p>a. En funció de la personalitat de l'individu:</p> <p>Els problemes de convivència són conseqüència d'uns paràmetres personals del propi individu.</p> <p>b. En funció de l'actuació del subjecte en el seu ambient:</p> <p>Els problemes de comportament són aquells que alteren l'ambient i per tant la descripció dels mateixos se centrarà més en les característiques i conseqüències de les conductes distorsionats que en les seves causes.</p>	<p>Conductes degudes a l'ansietat, inhibició, depressió o infelicitat, símptomes somàtics, fòbics, obsessius i compulsius...</p> <p>Els problemes d'agressivitat, hiperactivitat, crueltat, delinqüència, destrucció, fugues, mentires, alteració de l'ordre,...</p>
Criteris legals	<p>La perspectiva jurídica permet descriure els problemes de disciplina com "<i>conductes contràries a les normes de convivència del centre i conductes perjudicials o faltes</i>", les quals queden tipificades en el desplegament de la normativa vigent.</p>	<p>Falta de puntualitat i assistència injustificades; incorrecció, desconsideració, indisciplina, injúries o ofenses amb companys, mestre o altres membres de la comunitat; deteriorament intencional del material o dependències del centre,... (Més detallades al Decret 17 Octubre 97 sobre els Drets i Deures dels alumnes...)</p>
Criteris escolars	<p>En funció de la intervenció educativa necessària per a la resolució del problema de convivència:</p> <p>Els problemes de comportament es descriuen en funció de les necessitats educatives (habilitats) i les causes i els factors que els generen així com altres dades que poden ajudar a la intervenció educativa vers els mateixos.</p>	<p>Segons la tipologia d'habilitats afectades i amb mancances (emocionals, cognitives, socials,...) a educar.</p> <p>Classificació segons indicadors de conflictivitat relacionats amb diferents d'àmbits: personal, familiar, escolar i social.</p>

Taula 5: Diferents maneres de plantejar l'estudi dels problemes de convivència.

a. Les tipologies segons criteris psicopedagògics

Aquestes classificacions farien referència a criteris de personalitat o de presència d'unes conductes en els seus patrons d'actuació habituals. Les més conegudes farien referència a la descripció clínica i concretament es podrien incloure en aquest apartat algunes com les següents:

a.1. Arraiz (1995: 294-295) explica els problemes de convivència de dues formes, que tenen a veure amb les causes internes o amb les manifestacions externes d'aquests:

- **En funció de la personalitat de l'individu:** Els problemes de comportament són conseqüència d'un estat intern desequilibrat i dels trastorns emocionals. Així *"el subjecte està desequilibrat i presenta unes manifestacions patològiques, les més habituals de les quals, són: ansietat, inhibició, depressió o infelicitat, símptomes somàtics, fòbics, obsessius i compulsius. Aquests símptomes tindran una repercussió directa en el seu comportament"*.

- **En funció de l'actuació del nen en el seu ambient:** Els problemes de comportament són aquells que alteren l'ambient i per tant la descripció dels mateixos se centrarà més en les característiques i conseqüències de les conductes problemàtiques que en les seves causes. Segons això els problemes de comportament *"es focalitzarien en les repercussions per l'ambient considerant-se, fonamentalment, els problemes d'agressivitat, hiperactivitat, crueltat, delinqüència, destrucció, fugues, mentires i alteració de l'ordre."*

a.2. Des del punt de **vista mèdic-psicològic**, s'estableixen uns trastorns conductuals relacionats amb les relacions interpersonals i que venen tipificats al DSM IV:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat/Trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat no especificat- Trastorn disocial- Trastorn negativista desafiant- Trastorn de comportament perturbador no especificat |
|---|

Taula 6: Trastorns relacionats amb les relacions interpersonals segons el DSM IV.

Des d'aquest punt de vista és possible delimitar les conductes alterades de l'individu en les seves relacions amb el medi amb l'aparició i manteniment de patrons de comportament persistent durant un mínim de 6 mesos. Aquests patrons de comportament tenen a veure amb diferents manifestacions externes segons els tipus de trastorn:

Trastorn	Manifestacions	Observacions
Dèficit d'atenció amb hiperactivitat	- Desatenció - Hiperactivitat/Impulsivitat	▪ Pot aparèixer abans dels 7 anys.
Disocial	- Violació dels drets dels altres - Violació de normes socials de l'edat	▪ Inici abans de 10 anys, el trastorn serà més persistent.
Negativista desafiant	- Desafiament, desobediència i hostilitat a les figures d'autoritat.	▪ Característica típica de l'adolescència i només es considera trastorn quan hi ha més intensitat i freqüència que la resta de nois de l'edat.

Taula 7: Manifestacions conductuals d'alguns trastorns socials del DSM IV.

a.3. Goldstein (1989) recull 3 tipologies de problemes establerts per Quay en relació a **l'etapa adolescent** que combinen **aspectes interns amb manifestacions conductuals**:

- Problemes de convivència relacionats amb **l'agressió**, que englobarien els comportaments agressius verbals i físics i una carença de relacions interpersonals amb pares i professors.
- Problemes de convivència relacionats amb el **retraïment**, que tindrien a veure amb subjectes que experimenten sentiments de desolació, por, ansietat i manifestarien queixes i infelicitat.
- Problemes de convivència relacionats amb la **immaduresa** que contemplarien conductes d'etapes anteriors, més infantils i una certa passivitat i incompetència en les relacions socials.

a. 4. Els problemes de convivència també es podrien estudiar segons **les causes que els produeixen** i sobre les quals s'hauria d'encaminar la intervenció educativa per a poder millorar-los. En aquest cas no es descriuran les manifestacions dels comportaments sinó que es farà referència a aquells aspectes que han generat o que mantenen aquests comportaments. Serrano Pintado (1998) estableix diferents tipologies per als problemes de convivència que tenen a veure amb l'agressivitat segons les causes del propi subjecte que els generen:

- Problemes deguts a la interpretació dels estímuls externs (antecedents i conseqüents a les conductes problemàtiques).
- Problemes deguts al dèficit d'habilitats socials i concretament habilitats de resolució de conflictes interpersonals.
- Problemes deguts a la manca d'autocontrol.
- Problemes deguts a la manca d'autorregulació de la pròpia conducta.
- Problemes deguts a un processament erroni de la informació.

Goldstein i Keller (1991:14) coincideixen en gairebé tots els aspectes de la descripció anterior de les causes dels problemes de convivència relacionats amb l'agressivitat.

a.5. Es pot arribar a recollir unes tipologies de problemàtiques que no sols facin referència **a les causes de l'individu**, sinó també **a les causes de l'àmbit familiar, escolar i social** d'aquest (Fontana, 1995; Negrillo, 1998) i per tant contemplin els problemes de convivència en relació als següents factors del subjecte:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Alumne amb psicopatologies- Alumne amb un retard maduratiu entès aquest com un dèficit de competències socials de la personalitat- Alumne amb una família desestructurada (pautes de relació familiar negatives: poca comunicació, poques habilitats socials,...)- Alumne amb unes pautes de disciplina familiar massa estrictes, massa liberals, contradictòries,...- Alumne amb situacions familiars problemàtiques (alcoholisme, divorci, atur...)- Alumne amb un retard d'aprenentatge, amb pocs hàbits de treball, ...- Alumne amb actitud negativa i poca motivació vers l'escola, els estudis, ...- Alumne poc adaptat o no integrat al grup-classe,...- Alumne amb influència de models socials negatius: grup ideològic marginal, extremista,... |
|---|

Taula 8: Causes personals, familiars, escolars i socials que poden generar problemes de convivència

b. La tipologia des del punt de vista legal:

Des de la perspectiva legal es consideren com a problemes de convivència, aquelles conductes que no respecten els drets dels membres de la comunitat educativa i que no contribueixen a fomentar un ambient convivencial. Les diferències entre els dos tipus de problemes de convivència rau en:

- la gravetat de les conductes pel que fa a la destructivitat de les mateixes.
- la reiteració de conductes de manera sistemàtica, que s'ha de distingir de la comissió de conductes puntuals.

Tot seguit es presenta un quadre amb la tipologia de les conductes segons presenta el Decret 266/1997, del 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres (de nivell no universitari de Catalunya):

Les conductes contràries a les normes de convivència	Les conductes perjudicials per a la convivència del centre
a. Les faltes injustificades de puntualitat o assistència a classe.	a. Els actes greus d'indisciplina, injúries o ofenses contra membres de la comunitat educativa.
b. Els actes d'incorrecció o desconsideració amb altres membres de la comunitat educativa.	b. L'agressió física o amenaces contra altres membres de la comunitat educativa.
c. Els actes injustificats que alterin el desenvolupament normal de les activitats del centre.	c. La suplantació de personalitat en actes de la vida docent i la falsificació o sostracció de documents i material acadèmic.
d. Els actes d'indisciplina i les injúries o ofenses contra els membres de la comunitat educativa.	d. El deteriorament greu, causat intencionadament, de les dependències del centre, del material d'aquest,...
e. El deteriorament causat intencionadament, de les dependències del centre, del material d'aquest o de la comunitat educativa.	e. Els actes injustificats que alterin greument el desenvolupament normal de les activitats del centre.
f. Qualsevol altra incorrecció que alteri el normal desenvolupament de l'activitat escolar, que no constitueixi falta.	f. Les actuacions o les incitacions a actuacions perjudicials per a la salut i la integritat personal dels membres de comunitat educativa.
	g. La reiterada i sistemàtica comissió de conductes contràries a les normes de convivència del centre.

Taula 9: Tipologia de conductes considerades com problemes de convivència segons el Decret 266/1997 de 17 d'octubre dels Drets i deures dels alumnes.

Des de la mateixa normativa s'estableix una diferent intervenció per a cada tipus de conducta catalogada com a problema de convivència, així com la necessitat de concretar-la a cada cas.

c. Les tipologies des del punt de vista escolar:

c.1. Gotzens (1986: 66-72) analitza diferents problemes de convivència prenent com a referència el grup-classe com a nucli social:

- Comportaments d'indisciplina a l'aula que interfereixen al comportament d'estudi, durant les sessions de treball.
- Comportaments d'indisciplina deguts a la falta de responsabilitat social de l'alumne.
- Comportaments d'indisciplina que pertorben les relacions socials a l'aula.
- Comportaments d'indisciplina associats a certa immaduresa de l'individu.

Els tipus de problemes abans citats barregen conductes manifestades en relació al context i en relació a la causa que les produeix i per tant caldrà establir una tipologia que unifiqui els criteris de la descripció dels mateixos.

c.2. Una altra tipologia des del punt de vista escolar es proposa com a síntesi de diferents elements anteriors, de manera que s'obtingui una classificació útil per a l'estudi dels problemes de convivència dins aquest context, atenent a diferents àmbits on es poden delimitar els problemes: l'ambient durant les sessions de treball a l'aula, les relacions interpersonals entre alumnes, les relacions interpersonals entre alumnes i professors, el respecte als espais i mobiliari col·lectiu i la participació en el funcionament general del centre.

En el següent quadre es proposa una classificació dels problemes de convivència que fan referència a la descripció de conductes segons diferents aspectes funcionals del centre i que poden contemplar elements complementaris per a la posterior intervenció: (veure taula 10)

PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA EN EL CONTEXT ESCOLAR:	
- Interrupcions durant les sessions de treball:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de puntualitat. ▪ Riure, fer sorolls, passar-se objectes,... ▪ Distracció, gestos d'inquietud física (moviments continuats,...) ▪ Demostració de poc interès pels continguts d'alguna sessió de treball,...
- Els conflictes entre alumnes com:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconsideració, ofenses, injúries, insults o burles referides a aspectes racistes. ▪ Desconsideració, ofenses, injúries, insults o burles referides a aspectes sexuals. ▪ Desconsideració, ofenses, injúries, insults o burles referides a aspectes físics, psicològics,... ▪ Discussions verbals poc respectuoses ▪ Amenaces o intimidacions ▪ Exclusions. ▪ Baralles amb agressions físiques. ▪ Extorsions o manipulacions. ▪ Danys o robatoris a objectes de companys
- Els conflictes entre alumne-professor com:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconsideració, incorrecció, injúries, insults, burles de l'alumne al professor. ▪ Discussions verbals o respostes poc respectuoses de l'alumne al professor. ▪ Amenaces o intimidacions de l'alumne al professor. ▪ No seguir les normes donades pel professor (no respectar la seva autoritat) ▪ Baralles o enfrontaments físics. ▪ Danys o robatoris a objectes del professorat ▪ "Passar" del professor. ▪ Desconsideració, tracte poc respectuós o burles del professor a l'alumne. ▪ Tracte injust o de favor del professor a l'alumne. ▪ Amenaces del professor a l'alumne.
- Deteriorament dels materials, mobiliari o dependències del centre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ratllar portes, taules, ... ▪ Pintades a les parets. ▪ Trencar mobles, portes, finestres,...
- Conductes contràries a altres normes generals del centre:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faltes d'assistència ▪ Fumar en llocs prohibits

Taula 10: Tipologia de problemes de convivència segons diferents aspectes funcionals del centre.

Alguns autors actuals plantegen una tipologia de problemes semblants (els conflictes de relació, els conflictes de rendiment, els conflictes d'identitat o de poder...) en l'àmbit de l'ESO com a conductes freqüents en aquesta etapa (Casamayor, 1988). Aquests problemes de convivència referits a cada àmbit funcional escolar serviran de pauta per a l'estudi plantejat en la part pràctica, ja que faciliten una primera delimitació en l'enfocament de la intervenció educativa.

1.3. Indicadors dels problemes de convivència.

Els indicadors dels problemes de convivència serien aquelles **causes o factors** que generen els problemes de convivència o que poden incidir en el seu agreujament o la seva millora. Tot seguit s'assenyalen alguns d'aquests i es classifiquen en 4 àmbits diferents:

- a. ÀMBIT PERSONAL
- b. ÀMBIT FAMILIAR
- c. ÀMBIT ESCOLAR
- d. ÀMBIT SOCIAL.

Tots aquests factors de risc que s'apunten en els quadres posteriors poden ajudar-nos a identificar els subjectes amb un possible **perfil de conflictivitat** i poder detectar al mateix temps quins indicadors i quins àmbits presenten unes necessitats d'intervenció.

És difícil determinar quina interrelació existeix entre aquests indicadors ja que generalment apareixen conjuntament i per tant no resulta fàcil mesurar la contribució individual de cada un en l'aparició de les conductes problemàtiques.

Tanmateix cal diferenciar els factors de risc, de les causes dels problemes de convivència. **Els factors** són antecedents, la presència dels quals augmenta la probabilitat de l'aparició de conductes conflictives. Mentre que **les causes** són els fets o les circumstàncies que generen i condueixen directament al problema de convivència. Tot i amb això és complicat distingir a la pràctica entre els primers i les segones. De fet en l'estudi de casos reals s'observa la confluència de factors i causes diversos i la consideració de tots ells és necessària per a una correcta intervenció educativa.

En relació a l'**àmbit personal** cal considerar que els indicadors expliquen els problemes de convivència des d'enfocaments diferents que donen una visió àmplia i complementària del mateix i que permeten aprofundir en diversos aspectes per al seu estudi. Aquests fan referència a trets de la personalitat, maduresa,... del subjecte.

A més a més dels autors revisats en la primera part d'aquesta investigació, resulta força interessant l'aportació multifactorial de Caprara i Pastorelli sobre els indicadors d'inadaptació social (1996) i l'aportació des del model clínic d'anàlisi de conductes desenvolupat pel manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals –DSM IV- (1995).

Els indicadors de **l'àmbit familiar** s'emmarquen sota les teories que defensen que el subjecte amb problemes es va formant degut a les experiències que viu (Martí Gómez i Urrea Portillo, 1998). Tenen a veure amb les relacions entre l'individu i els seus pares i altres membres familiars, així com el tipus d'aprenentatge de patrons de conductes socials que es donen dins aquest context. En aquest sentit esdevindrà força important analitzar algunes dades sobre la història personal del subjecte tal com s'apuntava des de diferents escoles psicopedagògiques, sobretot de la psicoanalítica o de l'estructuralisme evolutiu (Marchesi, 1986; Nasio, 1996).

Pel que fa als indicadors de **l'àmbit escolar** fan referència tant a indicadors relacionats amb l'individu en el seu rol d'alumne com a indicadors relacionats amb la interacció amb altres membres d'aquest àmbit (altres companys, professors,...), així com indicadors relatius a aspectes organitzatius del sistema escolar (Fontana, 1995; Casamayor, 1998; Panchón, 2000).

A **l'àmbit social** es recullen alguns indicadors referents a la influència d'agents socials propers (grups d'iguals, mitjans de comunicació,...) que poden afectar a l'aparició o agreujament de problemes de convivència (Fierro, 1986; Rojas Marcos, 1995).

Tots aquests indicadors venen agrupats i descrits en cada àmbit i serviran de pauta per analitzar amb més profundiment els casos de subjectes amb problemes de convivència en el context escolar. Tanmateix la seva diferenciació en àmbits facilitarà l'observació dels mateixos i la posterior intervenció. Tot i amb això no es pot oblidar la relació entre tots aquests i el requeriment d'una visió global per comprendre el paper de cada causa o de cada factor en l'aparició o agreujament dels problemes de convivència i en una intervenció enfocada a donar resposta a les necessitats assenyalades pels indicadors (Aronson, 2000).

a. Àmbit personal.

Aquest primer quadre fa referència a aspectes de la personalitat humana aportats per diferents escoles i autors i que tenen a veure amb trets de personalitat, el grau d'adquisició d'habilitats emocionals, cognitives i socials i amb el nivell d'adaptació a les normes socials per part de cada individu:

DESCRIPCIÓ DELS INDICADORS PERSONALS:
<p>1. Irritabilitat (Caprara i Pastorelli, 1996) Propensió a obrar impulsivament, polèmicament i ofensivament a la mínima dissensió, amb baixa resistència a la frustració. Es pot exemplificar:</p> <ul style="list-style-type: none">- Perdo el control quan algú no vol escoltar-me o no em compren.- De vegades em venen ganes de barallar-me amb algú.
<p>2. Inestabilitat emotiva (Caprara i Pastorelli, 1996) (Model Big Five/John, 1990) Mesura la tendència dels subjectes a experimentar estats de malestar i vulnerabilitat en diverses formes associades a una escassa capacitat d'autocontrol emotiu. Exemple:</p> <ul style="list-style-type: none">- Em sento vulnerable i indefens davant certes situacions socials noves.- Interrompo/tallo als altres mentre estan parlant, quan estic nerviós.- Em poso a la defensiva davant situacions que no entenc.
<p>3. Rumiació (Caprara i Pastorelli, 1996) Propensió a preservar, no obstant el transcorre del temps, sentiments i desigs de revenja i de retorsió. Exemple:</p> <ul style="list-style-type: none">- He sentit durant bastant temps sentiments d'aversió vers a persones que m'han ofès.- Recordo les ofenses patides inclús després de mesos.
<p>4. Agressió física i verbal (Caprara i Pastorelli, 1996) Mesura la tendència dels subjectes a portar a terme conductes agressives de naturalesa física (lluita, assalts) i de naturalesa verbal (insults). Exemple:</p> <ul style="list-style-type: none">-Dono cops de peu o cops de puny.- Insulto als companys.
<p>5. Execució moral (Bandura, 1987) Propensió a utilitzar diferents mecanismes cognoscitius que operen activament a la desinhibició dels controls morals interns respecte a l'agressió i a la violència (justificació moral, comparació avantatjosa, etiquetatge eufemístic, distorsió de les conseqüències,...) Exemple:</p> <ul style="list-style-type: none">- Està bé dir mentides si serveix per a protegir als propis amics de la justícia. (Versió adolescents: justificació moral).-Davant les coses il·legals que fa certa gent, el fet de fer coses poc importants, com anar-se'n d'una botiga sense pagar, no és res greu. (Versió per adolescents: comparació avantatjosa)

6. Adaptació a les normes (Skinner, 1977)

Mesura del compliment de les normes establertes per al context social proper, sobretot en l'entorn familiar i escolar.

7. Negativisme. (DSM IV, 1995)

Propensió a rebutjar les normes establertes per l'autoritat i a les demandes dels adults. Exemple:

- Discuteixo i desafio als professors o adults.
- No compleixo algunes normes establertes pels professors perquè no m'agrada que em manin.

8. Autoestima baixa. (Bandura, 1987)

Valoració que una persona fa sobre els conceptes de sí mateix. Consisteix a comparar el que fa o el que és amb algun criteri estàndard proposat per un mateix o altres persones. Exemple:

- Crec que sempre em porto molt malament.
- Penso que sóc una persona conflictiva.

9. Necessitat de reparació (Caprara i Pastorelli, 1996)

Propensió a experimentar sentiments de remordiment, desassossec/neguit, ... lligats a la necessitat de reparació respecte a accions que provoquen sentiments de culpa. Exemple:

- Sóc capaç d'admetre el que he fet, inclús quan és una cosa realment dolenta.
- Sento la necessitat de reparar les ofenses que puc haver ocasionat als altres.

10. Conscienciació. (Model Big Five; John, 1990)

Mesura la capacitat de tenir en compte als altres a l'hora de prendre decisions i portar-les a terme.

11. Modificació de conducta davant els reforçadors contingents. (Perspectives motivacionals, 1996 i Seligman, 1967)

Mesura la disponibilitat a modificar la conducta davant els reforçadors contingents. Implica un autocontrol en la pròpia conducta davant les conseqüències reforçadores.

12. Autoeficàcia percebuda (en l'èxit escolar, social, reguladora) (Bandura, 1987)

Mesura les conviccions dels estudiants relatives a la pròpia capacitat d'aprendre les diferents matèries escolars. Mesura la capacitat dels estudiants per establir i mantenir relacions socials i per afrontar les diferents tipologies de situacions interpersonals (conflictives). Mesura la capacitat de resistir a les pressions del grup d'iguals, amb especial referència a comportaments transgressors, us d'alcohol, drogues,...

13. Desatenció (DSM-IV, 1995)

Propensió a no prestar suficient atenció als detalls, a mantenir l'atenció de manera continuada i sostinguda i per acabar tasques. Tanmateix pot costar-li organitzar-se i habitualment perdre objectes. Exemple:

- Faig errades o em costa acabar les tasques que requereixen una atenció continuada.
- Tinc dificultat per organitzar el meu treball escolar
- Perdo objectes amb facilitat.

14. Autocontrol emocional. (Goleman, 1995 i 1999)

Mesura les habilitats d'autoconeixement i d'anàlisi/classificació, d'expressió, de canalització i control dels propis sentiments i de reconeixement i de comprensió dels sentiments dels altres. Reconeixer i expressar sentiments de culpa, por, frustració, ira i saber-los canalitzar en formes d'expressió positiva, alternatives a les reaccions negatives agressives, destructives,...

15. Autocontrol cognitiu. (Spivack i Shure, 1974)

Mesura les habilitats cognitives per a la relació positiva, així com les habilitats per a la resolució de problemes sobretot la generació d'alternatives (a la violència) o bé la previsió de les conseqüències de la conducta.

16. Comportament prosocial/amigabilitat (Model Big Five; John, 1990)

Mesura la tendència dels nois a portar a terme conductes que pretenen afavorir el manteniment i el desenvolupament de l'amistat, de la solidaritat i de la col·laboració entre les persones i en particular entre companys. Exemple:

- Comparteixo amb els amics les coses que m'agraden.
- Tracto de consolar a qui està trist.

17. Extraversió (Model Big Five; John, 1990)

Mesura l'adaptabilitat social i es defineix com un tret caracteritzat per un fort interès en altres persones i aconteixements externs a més a més d'un esperit de seguretat a l'hora de fer coses noves.

18. Desenvolupament moral (Kolberg, 1976)

Mesura l'estadi en el que es troba el subjecte, pre-convencional, convencional o post-convencional. Mostra les estratègies cognitives en relació a l'adaptació a les normes del context social.

Taula 11: Descripció dels indicadors personals, generadors de problemes de convivència.

El segon quadre que es presenta tot seguit fa referència a altres aspectes personals que poden condicionar l'aparició de problemes de convivència de manera més freqüent:

ALTRES INDICADORS PERSONALS:
<p>1. L'adolescència amb les característiques típiques de canvis físics i descontrol emocional, rebuig temporal vers els valors i les normes dels adults, inseguretat,... pot també propiciar més situacions problemàtiques interpersonals.</p>
<p>2. Els subjectes amb psicopatologies poden presentar més problemes de convivència que els que no en tenen. Tot i amb això no s'han pogut establir relacions clares al respecte (Llorente, 1987) ja que aquestes depenen del tipus de patologia, gravetat, diferències individuals,...</p>

Taula 12: Altres indicadors personals, generadors de problemes de convivència.

b. Àmbit familiar.

El quadre- resum de les causes i factors relacionats amb els problemes de convivència referents a l'àmbit familiar recull els indicadors següents:

DESCRIPCIÓ DELS INDICADORS DE L'ÀMBIT FAMILIAR:
<p>1. Les famílies nombroses de baix nivell socioeconòmic (Arraiz, 1995) Les famílies amb unes condicions ambientals pobres i pocs recursos materials poden tenir necessitats bàsiques sense cobrir i això pot condicionar l'aparició de conductes conflictives o dificultar la seva millora.</p>
<p>2. Les relacions afectives fredes dels pares amb els fills (Segura Bustamante, 1975; De Andrés, 2001) Unes relacions interfamiliars sense demostracions físiques d'afecte i recolzament emocional perceptible, així com el rebuig vers els fills pot contribuir a crear problemes de convivència. El fet de centrar-se en unes necessitats relacionades amb aspectes materials i acadèmics, sense atendre a altres necessitats més generals com les capacitats emocionals per afavorir un desenvolupament integral pot originar mancances en els subjectes que els portin a manifestar conductes inadaptades en el context social.</p>
<p>3. El baix nivell de comunicació entre els membres de la família (Arraiz, 1995) La quantitat però sobretot la qualitat de la comunicació a nivell familiar és important a l'hora d'oferir pautes per resoldre els problemes de convivència de manera constructiva. Així uns models comunicatius pobres i intolerants poden potenciar el desenvolupament de poques habilitats socials.</p>
<p>4. L'estil educatiu (Segura Bustamante, 1975; Arraiz, 1995; Elias, Tobias i Friedlander, 1999) El tipus de disciplina emprat pels pares també es relaciona amb la presència de conductes conflictives. Així l'ús de pràctiques disciplinàries dures, indiferents, irregulars, ambigües i inconsistents poden esdevenir un factor de risc. Els desacords entre els progenitors i l'establiment de normes poc clares o la sobreprotecció dels pares, sense establir uns marcs de referència clars i sense deixar participar i responsabilitzar-se als fills en la presa de decisions i les tasques familiars, poden contribuir a pautes relacionals negatives. Tanmateix l'ús de tècniques de regulació de la conducta inadequades poden agreujar els problemes de convivència.</p>
<p>5. Les expectatives baixes dels pares respecte al fill/filla (Bandura, 1987) Les expectatives baixes respecte als estudis i sobretot vers els canvis que pot portar a terme respecte a la conducta social són uns altres condicionants que poden agreujar els problemes de convivència.</p>

6. Els models i interaccions familiars inadequats (Arraiz, 1995; Vila, 1998; Ortigosa, 1999; De Andrés, 2001)

Els patrons conductuals negatius establerts per figures significatives familiars poden originar un aprenentatge de conductes conflictives per imitació dels esmentats models. A més a més del paper dels pares, és interessant destacar el paper dels germans com figures d'influència afectiva i com inductors de models de relació social. Pot rebre una especial consideració el problema de la gelosia patològica entre germans que pot provocar una lluita constant d'un subjecte amb el seu germà per l'afecte i l'atenció dels pares i convertir-lo en un policia que controla als pares i demanda la seva atenció.

7. La tensió constant entre els membres de la família , els problemes o fets estressants dels pares (Garanto, 1990)

L'alcoholisme, matrimoni primerenc, problemes psicològics, atur,... poden crear ansietat o tensió que poden originar o agreujar problemes de convivència.

8. Els antecedents familiars de conducta (Aguilera i altres, 1983)

Quan algun membre familiar ha presentant algun trastorn de conducta, per herència o per imitació de patrons de conducta conflictiva, es poden generar problemes de convivència.

Taula 13: Descripció dels indicadors familiars, generadors dels problemes de convivència.

c. Àmbit escolar.

Tot seguit es presenta el quadre-resum de les causes i factors més importants relacionats amb els problemes de convivència referents a l'àmbit escolar:

DESCRIPCIÓ DELS INDICADORS DE L'ÀMBIT ESCOLAR:

1. El rendiment acadèmic baix, les tècniques d'estudi pobres, l'actitud negativa vers els estudis, vers els mestres i l'escola en general (Defrance, 1992; Fontana, 1995; De Andrés, 2001)

Aquests factors són considerats causa i/o efecte de problemes de convivència. En general provoquen una manca de motivació per l'aprenentatge i això dona lloc a conductes d'enfrontament contra alguns membres de l'escola. Tanmateix la manca de resposta educativa a aquest tipus de problemàtica de rendiment pot traduir-se en una desadaptació o manca d'integració que la vegada pot generar sentiments d'avorriment, fracàs, diferència,... i generar problemes de convivència.

2. Ritme diferent d'aprenentatge del grup-classe (Fontana, 1995)

Alguns subjectes amb un ritme d'aprenentatge diferent dins el grup-classe poden sentir-se desmotivats pel treball. Aquest fet pot crear contraposició d'interessos entre els companys, si el professor no planteja situacions pedagògiques enriquidores i motivadores per a tots.

3. Experiència prèvia d'escolarització negativa (Aguilera i altres, 1983; Doñate i altres, 1998; De Andrés, 2001)

Una experiència prèvia d'escolarització negativa amb una acumulació de fracàs, poca integració, adaptació a l'escola, antecedents de conductes problemàtiques... predisposa al subjecte a unes conductes negatives i de rebuig vers els professors i el grup-classe.

4. Sistema de disciplina autoritari i rígid, amb una regulació inadequada (Gotzens, 1986; Corneloup, 1991; Puig, 1991; Defrance, 1992; Panchón, 2000)

El poc coneixement o desconeixement de les normes i les pautes de conducta adequades a les diferents situacions grupals pot generar problemes de convivència. Tanmateix una manera poc raonada i poc consensuada d'establir la normativa i l'aplicació de tècniques de regulació poc consistents o inadequades pot generar un agreujament de les situacions conflictives.

5. L'estil educatiu del professor amb excessiu pes en el seu rol instructiu (Fontana, 1995; Panchón, 2000)

Un professor que valori de manera exclusiva el rendiment acadèmic individual, tingui poca capacitat per satisfer les necessitats psíquiques i socials dels alumnes i manifesti poques expectatives davant els canvis pot determinar l'aparició i agreujament de problemes.

6. Una dinàmica de tensió dins el grup-classe (Diez de Ulzurrun i Masegosa, 1996; Guitart, 1998; Panchón, 2000)

La dinàmica de poca cohesió que s'estableix en un grup pot condicionar l'aparició o agreujament de problemes. Aquesta dinàmica pot estar generada per la influència dels models de conducta negativa d'alguns companys (poca motivació, poca responsabilitat, competitivitat,...), l'ús excessiu de reforços negatius del professor, la mala organització de l'espai i del temps,...

7. Les estructures organitzatives rígides, burocratitzades, despersonalitzades,... (Puig, Martín i Escardíbuil, 1997; Giné, 1998; Panchón, 2000)

Un clima institucional de poca comunicació, poca confiança i poca participació pot contribuir a crear unes relacions anònimes i fredes i així generar respostes educatives inadequades vers els problemes de convivència, reforçant els sentiments negatius que els havien generat. En aquest sentit la manca de coordinació entre l'equip de professionals o un model de gestió rígid pot determinar unes mancances organitzatives en la planificació i seguiment d'accions educatives vers les situacions problemàtiques.

8. La crisi del sistema axiològic escolar (Fontana, 1995; Vila, 1998)

El distanciament o desconeixement dels valors i els models d'actuació entre l'escola i la família pot dificultar un bon desenvolupament personal i una bona integració al context escolar en el subjecte i això pot comportar l'aparició de problemes de convivència. Tanmateix pot interferir en la intervenció eficaç vers aquests problemes.

Taula 14: Descripció dels indicadors escolars, generadors dels problemes de convivència.

d. Àmbit social.

El quadre- resum de les causes i factors relacionats amb els problemes de convivència referents a l'àmbit social s'adjunta a continuació:

DESCRIPCIÓ DELS INDICADORS DE L'ÀMBIT SOCIAL:
<p>1. La influència de models i estereotips conductuals negatius del grup social proper (Fierro, 1986; Rojas Marcos, 1995; Martí Gómez i Urra Portillo, 1998) El grup social proper (colla o grup d'amics) durant l'adolescència pot oferir models conductuals negatius que poden ser imitats per l'individu o bé pot voler identificar-se amb els mateixos. El patró de conducta negativa que ofereixen els models del mateix sexe en les colles poden esdevenir esquemes d'actuació que generin problemes de convivència. Hi ha altres variables que condicionaran aquesta influència que s'analitzen amb més detall en l'apartat referent a l'adolescència com a marc dels problemes de convivència en aquest estudi.</p>
<p>2. La influència de models i estereotips conductuals negatius oferts per mitjans de comunicació, jocs, ... (Kalgelmann, i Wenninger, 1986; Matilla, 1996; Campuzano, 1996; Gisbert, 1998) Hi ha diverses investigacions sobre aquest aspecte que poden agrupar-se en aquells que veuen els mitjans de comunicació com generadors de conductes inadequades i els que creuen que la influència dels mitjans de comunicació està dins un procés més general que qüestionaria aquesta relació de causa-efecte. En aquesta línia els models conductuals negatius dels programes de televisió o els jocs de rols podrien esdevenir un referent de conducta o un patró d'identificació però amb certes puntualitzacions que tindrien a veure amb els criteris de judici moral del subjecte, la valoració del model,... Els estudis dels efectes dels mitjans de comunicació aporten diferents idees, de vegades contradictòries:</p> <ul style="list-style-type: none">- Efectes d'inhibició de conductes inadequades si són reprovades en el context del mitjà de comunicació o social proper al subjecte.- Efecte d'habitució de conductes inadequades degut a la paralització emocional i a la normalització dins el repertori d'esquemes conductuals del subjecte.- Efecte de catarsi de conductes inadequades mitjançant la substitució i la renúncia a la pròpia conducta inadequada per la del mitjà de comunicació.- Efecte d'estimulació de conductes inadequades a través de la inducció o aprenentatge d'aquestes conductes.
<p>3. Els elements d'estrès (Pérez Tornero i altres, 1992) Els sorolls ambientals, poc temps lliure i ritme diari tens amb moltes activitats,... poden generar tensió i estrès i aquests produir o agreujar els problemes de convivència.</p>

Taula 15: Descripció dels indicadors socials, generadors dels problemes de convivència.

Com a conclusió a l'anàlisi dels diferents indicadors que generen o mantenen els problemes de convivència es pot defensar una perspectiva multifactorial a l'hora de portar a terme un estudi aprofundit i detallat de casos individuals de subjectes amb aquests problemes (McGuinness, 1993; De Andrés, 2001). Aquest plantejament serà fonamental a l'hora de portar a terme la present investigació i es desenvoluparà i concretarà en la segona part de la mateixa.

Tanmateix la perspectiva multifactorial permet justificar una intervenció en relació a diferents indicadors i àmbits (personal, familiar, escolar i social) i des de diferents enfocaments complementaris d'intervenció educativa que es revisaran en apartats posteriors.

En aquesta línia es podrà plantejar una incidència més directa en l'àmbit personal i escolar ja que engloben indicadors propis del subjecte o del centre sobre els que es pot actuar de manera més eficaç des de l'escola.

També cal valorar la intervenció en l'àmbit familiar dirigida a l'intercanvi d'informació i a la coordinació d'actuacions entre aquest àmbit i l'escolar, així com l'orientació per part dels educadors als familiars sobre estratègies educatives d'intervenció vers els problemes de convivència (Negrillo, 1998). Aquestes estratègies es desenvoluparan de manera aprofundida en els apartats més específics d'intervenció educativa.

Pel que fa a l'actuació en l'àmbit familiar i social, a més a més s'hauria de preveure la col.laboració amb altres institucions i serveis (treballadors socials, educadors de carrer, delegats d'assistència al menor,...).

Finalment la influència dels models dels mitjans de comunicació és un contingut que podria abordar-se des del plantejament curricular del centre, dins l'eix transversal de l'educació audio-visual.

1.4. Els problemes de convivència a l'etapa de l'ESO.

1.4.1. L'etapa evolutiva de la ESO i els problemes de convivència.

Fierro (1986) descriu a l'adolescència com un **període de transició** de la infància a la vida adulta. És un període de canvis, d'instabilitat, de preparació,... L'inici d'aquest període es dona amb els canvis físics de la pubertat però el final del mateix és difícil de determinar. En aquest sentit es podria establir que durant l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria els alumnes es troben en aquest procés evolutiu.

Tanmateix aquest autor assenyala que l'**adolescència** és una etapa sobre la que es tenen una sèrie d'idees populars, inclús es podria dir que tòpiques però que aquestes idees no són sempre científiques. Tot i amb això es poden assenyalar una sèrie de característiques pròpies d'aquest període evolutiu:

- a.- És un moment de **consolidació de competències específiques**.
- b.- És un moment **d'interiorització de pautes culturals referents a valors i habilitats** més específiques, entre aquestes les **socials**.
- c.- Es dona un **desequilibri** entre **la independència desitjada i la independència permesa** pels adults, entre l'autonomia i l'heteronomia, la seguretat i la inseguretat en un mateix.
- d.- Es un moment amb **contradiccions** entre el que li demana la família, el món escolar i el que ell desitja o espera. Aquestes contradiccions poden crear tensions, conflictes, crisis,...
- e.- És un **moment d'adaptació a un nou estatus personal** i per tant pot anar experimentant ansietat, estrès, instabilitat emocional, irritabilitat o canvis d'humor, així com desajustaments o inadaptacions socials en relació a àmbits o situacions concretes i això genera problemes de convivència.

Tot seguit es desenvolupen una sèrie d'aspectes importants que es troben en el període evolutiu de l'adolescència i que poden ajudar a descriure i a contextualitzar els problemes de convivència:

En aquesta etapa es dona la **formació de la identitat personal i d'afiançament del jo** capaç d'autorregular-se. Dins l'àmbit de la personalitat també es forma la **identitat social**. El subjecte és capaç de descriure's a si mateix, observant-se des de fora i és en aquest moment que es fa una recerca dels valors socials amb els que es vol fer una identificació. S'intenta integrar els elements d'identitat de fases anteriors i així es revisen el conjunt de representacions, creences, actituds i valors en relació a l'àmbit social.

Fierro citant a Loevinger (1976) proposa 4 etapes del jo amb una creixent interiorització, complexitat, abstracció, llibertat i independència dels altres. A l'adolescència es passa d'un 2n estadi "*del jo conformista*" que necessita aprovació social a un 3r. estadi "*del jo que té més autoconsciència*" i que necessita un creixent reconeixement de la pròpia individualitat i una revisió dels valors del grup a partir de barems personals.

Pel que fa al **desenvolupament moral** assenyalat pel Kohlberg durant l'adolescència no es pressuposa cap tipus d'estadi moral corresponent a aquest període, tot i que s'entén que per a que es doni un determinat raonament moral hi ha d'haver un cert desenvolupament cognitiu i que per tant els adolescents que no tenen els estadis morals superiors (5 i 6) necessiten adquirir les habilitats de raonament pròpies de l'estadi formal de pensament i això fa necessari el seu desenvolupament a través de la influència social i d'experiències vitals educatives.

Un altre aspecte important durant l'adolescència que recull Fierro (1986) fa referència al **concepte de si mateix** com un conjunt de representacions o esquemes cognitius sobre un mateix, amb funcions de recepció, processament i utilització del flux d'informació sobre un mateix. En relació a aquest punt té sentit plantejar les aportacions de Bandura sobre l'autoobservació, l'autoavaluació i la regulació de la pròpia conducta. Així mateix és en aquest aspecte on té sentit contemplar el nivell d'autoestima i la valoració de la pròpia eficàcia per a desenvolupar unes determinades conductes socials.

Durant l'adolescència aquests aspectes reben una gran influència del seu entorn, principalment per part del grup d'iguals (companys del mateix grup/edat), la qual és força important per al concepte positiu de si.

El comportament social s'amplia molt en aquest període evolutiu. Es va realitzant una emancipació de la família i es va adquirint més **autonomia i independència social** que, de vegades, es veu condicionada pel control dels adults. Es dona un cert conflicte entre les dues posicions que cal anar resolent mitjançant la redefinició de cada posició i l'apropament de les mateixes.

Els estudis realitzats per Elder (1962-63) citat per Fierro (1986) sobre el **tipus de disciplina** emprada per les famílies amb els adolescents assenyalen que els pares que utilitzen estratègies més democràtiques, igualitàries i permissives tenen menys rebuig per part dels adolescents (11%) que els pares que utilitzen estratègies més autoritàries (40%).

D'altra banda la maduresa general d'aquesta etapa evolutiva porta a la separació del grup familiar per a poder experimentar les noves habilitats. L'evolució a l'etapa de l'adolescència comporta no sols un distanciament del món adult sinó també del món infantil (Braconnier, 1991). Això el porta a apropar-se al **grup d'iguals** per a poder omplir aquests buits. Hi ha una sèrie d'etapes en relació al grup: la colla unisexuada, la colla aïllada per sexes, la transició al grup mixt, la pinya mixta i la desintegració del grup cap a un conjunt de parelles associades entre si. El grup passa a ser la institució socialitzadora i les relacions que es van experimentant serviran de prototipus per a relacions futures.

Fierro (1986) distingeix diferents **fases en l'amistat** durant l'adolescència. Entre els 11 i 13 anys l'amistat té a veure amb les activitats i interessos comuns més que en la interacció mateixa. Entre els 14 i 16 anys se centra més en la seguretat i es busca l'amic fidel, amb la necessitat de la seva confiança. Amb l'edat les amistats es van fent més estables. Tanmateix es pot comentar que les noies viuen l'amistat amb més ansietat, gelosia i conflicte que els nois i que posen més èmfasi en els components afectius i expressius.

En relació a aquest aspecte, Clariana (1994) cita dues característiques dels adolescents que justifiquen la necessitat que experimenten del grup d'iguals. D'una banda "**la falla personal**" descriu la conducta de l'adolescent que considera les pròpies experiències com úniques i incomparables, impossible de ser compreses per altres (sobretot adults), tot i amb això la por de ser diferent fa buscar el suport de l'igual com el més proper per comprendre'l. D'altra banda hi ha "**l'audàcia imaginària**" que explica la necessitat de l'adolescent de quedar bé, de donar la talla davant els iguals, demostrant amb accions més o menys singulars que és digne de pertànyer al grup. Aquestes característiques ajuden a contextualitzar o explicar l'aparició de certs comportaments catalogats com a problemes de convivència.

Tanmateix Powell (1975) assenyala altres factors que condicionen l'ús de comportaments poc positius d'interrelació entre adolescents com són conductes generades per l'enemistat o la frustració, per la manca de control, l'impuls de dominació o la necessitat de proximitat cap als altres. De fet és força útil conèixer la posició en un sociograma o el tipus de rol que té un adolescent dins un grup de referència per a poder explicar problemes de convivència generats per la inseguretat emocional i la necessitat d'afirmació pròpia davant aquest grup.

Pel que fa a l'**adopció de valors** és interessant remarcar que aquests poden considerar-se com a estructures de creences i actituds vinculades a objectes, situacions o fites i que serveixen de guia normativa per a l'acció i que la seva adquisició té a veure amb alguns trets de la pròpia personalitat del subjecte i la seva interacció amb l'entorn social. Pel que fa als trets de personalitat que condicionaran el comportament social s'analitzen en l'apartat d'indicadors personals relacionats amb els problemes de convivència.

Una altra aportació interessant de Fierro (1986) fa referència a la identificació dels adolescents amb els valors dels pares a través del grup d'iguals, si aquests són del propi estrat social mentre que hi haurà menys identificació si aquests pertanyen a una classe social diferent a la familiar.

Tot i amb això aquest autor també recull els tres tipus d'adolescents proposats per Havighurst (1975) en relació a l'adquisició dels valors: els avantguardistes (promotors d'un canvi social) en petit percentatge, els marginals (amb valors fóra del corrent dominant social) en petit percentatge i els pragmàtics, aquests últims constituïrien la majoria, amb l'adopció dels valors comunament acceptats socialment. Aquesta classificació ens aporta una diversitat davant l'adquisició dels valors socials a l'adolescència i per tant uns determinats perfils en determinats problemes de convivència.

L'actitud social reivindicadora dels adolescents es pot considerar una variable relacionada amb l'àmbit cultural. En aquest sentit s'apunten diferents factors com l'absència de recursos personals propis, la dificultat de participació en tasques i responsabilitats socials i la inestabilitat produïda per un món canviant,... en l'aparició de conductes poc adaptades al context social (Garaigordobil, 2000).

Aquests punts aportats en aquest apartat poden ajudar a comprendre l'aparició o manteniment de certs problemes de convivència propis de l'etapa evolutiva de la ESO, els quals s'hauran de tenir en compte a l'hora de plantejar les estratègies educatives d'intervenció més adequades per a cada cas.

1.4.2. Característiques del sistema escolar a l'etapa de la ESO i els problemes de convivència.

L' Educació Secundària Obligatòria és una etapa que dura 4 anys, dividits en dos cicles de dos anys i que abraça les edats de 12 a 16 anys. L'ESO és una etapa obligatòria per a tots els alumnes.

Les àrees s'organitzen en blocs anomenats crèdits entorn a la Llengua (catalana i castellana), llengües estrangeres, ciències socials, ciències de la naturalesa, tecnologia, matemàtiques, educació física, educació visual i plàstica, música (i religió que es voluntària). Cada 35 hores d'una àrea és un crèdit que representa 3 hores setmanals durant un trimestre. Un alumne ha d'estudiar 115 crèdits durant l'ESO.

Alguns d'aquests crèdits són comuns (obligatoris de cada àrea) i altres són variables (optatius que milloren la formació de l'alumne segons les seves possibilitats i per ampliar els continguts de les diferents àrees). Al final de cada any escolar es realitza un crèdit de síntesi que valora si l'alumne sap organitzar el seu treball, col·laborar en equip i aplicar els coneixements a la resolució de casos pràctics.

Dins l'etapa de l'ESO hi ha algunes característiques organitzatives que poden condicionar l'adquisició dels aprenentatges i el clima escolar i que es detallen a continuació per a contextualitzar els possibles problemes de convivència que es puguin originar en aquest àmbit:

a. L'avaluació dels aprenentatges:

A l'ESO es tenen en compte el propi ritme de cada alumne i les seves possibilitats reals i per tant l'avaluació ha de ser individualitzada. L'avaluació hauria de contemplar una fase inicial per avaluar els coneixements previs, un fase contínua amb una avaluació formativa que pogués anar orientant a cada alumne per millorar aquells continguts en les que presentes alguna mancança i una fase final per reflexionar sobre l'evolució de l'aprenentatge. Dins aquests aprenentatges hauria de considerar-se la valoració de l'assoliment dels continguts referents a actituds, valors i normes.

D'altra banda els instruments per avaluar haurien de ser mitjançant l'observació i el seguiment continuats dels seus treballs, activitats i conductes, així com proves avaluatives específiques referides als continguts del PCC.

b. L'atenció a la diversitat:

A l'ESO ens trobem amb alumnes amb diferent capacitat, motivació i interessos davant l'estudi i que per tant, no assoliran l'adquisició dels continguts curriculars de la mateixa manera. Tanmateix el tipus de comportament en les relacions interpersonals pot ser diferent i per tant pot haver un nivell divers en el domini de les habilitats emocionals, cognitives i socials.

Per aquesta diversitat de situacions d'alumnat l'equip pedagògic ha de saber adaptar els objectius de cada àrea i del cicle en general a les necessitats de les diverses tipologies d'alumnes. És important presentar formes organitzatives d'atenció curricular prioritzant la resposta educativa a les necessitats educatives de cada alumne. Tanmateix cal comptar amb una diversitat d'estratègies i recursos metodològics per poder atendre la diversitat de situacions i casos de problemes de convivència.

c. La tutoria:

La tutoria és l'atenció que fa el professor tutor amb l'objectiu de conèixer a fons i orientar cada alumne segons les seves característiques. Així el tutor s'hauria d'encarregar de fer el seguiment dels alumnes a nivell acadèmic i personal, d'ajudar-lo a resoldre els problemes que se li puguin presentar individualment o dins el grup i d'orientar-lo en la presa de diferents decisions acadèmiques, per exemple en l'elecció dels crèdits variables o en l'atenció de formes específiques adaptades d'aprenentatge (Pastor i altres, 1994). Dins aquestes funcions tutorial s'entendria la responsabilitat d'estudiar i coordinar la planificació i intervenció vers els problemes de convivència que puguin sorgir de casos particulars o grupals.

Tot i que el tutor sigui el responsable de coordinar el conjunt d'actuacions vers l'alumne tutorat, cal que tot l'equip docent que té contacte amb aquell alumne es responsabilitzi i col·labori en les tasques educatives, ja que moltes estratègies esdevenen poc útils sense ser una tasca compartida per tot l'equip.

Tanmateix els tutors han d'informar als pares de l'evolució dels seus fills una vegada cada trimestre, com a mínim. Això inclou establir vincles per a col·laborar en aspectes educatius. En aquest sentit es poden establir plans d'actuació conjunta entre l'àmbit familiar i escolar en la intervenció en els problemes de convivència.

Les hores d'atenció tutorial d'un tutor al grup que té assignat es d'una hora setmanal amb tot el grup. També disposa d'altres hores per poder realitzar seguiments individuals amb alumnes o amb els pares d'aquests. Aquesta dedicació en molts casos pot ser molt poc efectiva i pot esdevenir un problema a l'hora de potenciar una intervenció adequada vers alguns problemes de convivència que necessiten més temps d'estudi i seguiment.

Així serà fonamental una bona organització en la distribució tutorial per tal de poder aconseguir que els tutors esdevinguin professors d'algun crèdit del mateix grup del qual ho són. Pel que fa al rol que haurien d'adoptar els tutors en aquesta etapa en relació als problemes que es presenten es descriu de forma detallada en l'apartat d'intervenció.

Finalment s'adjunten les capacitats referents a l'àmbit social a desenvolupar al llarg de l'etapa de l'ESO i que tenen a veure amb l'actuació vers els problemes de convivència:

CAPACITATS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA	
-	Formar-se una imatge ajustada d'ell mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar una autoestima que permeti realitzar d'una manera autònoma la pròpia activitat.
-	Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals.
-	Analitzar els mecanismes i valors que regeixen el funcionament de les societats, d'una manera especial els relatius als seus drets i deures com a ciutadà dins els àmbits socials més immediats que li permetin d'elaborar judicis i criteris personals, i actuar amb autonomia i iniciativa en la vida activa i adulta.
-	Conèixer les creences, les actituds i els valors bàsics de la nostra tradició i el nostre patrimoni cultural, valorar-los críticament i escollir aquelles opcions que afavoreixin més el desenvolupament integral com a persones.
(De l'article 2 del Decret 96/1992 de 28 d'abril, d'ordenació dels ensenyaments de l'ESO)	

Taula 16: Capacitats a desenvolupar durant l'etapa de l'Educació Secundària.

Si s'observen aquestes capacitats parteixen de l'àmbit més individual i personal (la relació amb un mateix) i es van ampliant a àmbits cada cop més generals (les relacions interpersonals o grupals fins a les relacions en les societats o cultures).

Un altre referent per a l'actuació tutorial vers els problemes de convivència pot ser el programa de Salut Escolar que ha estat definit per Calero i Tort (1995) i es desenvolupa des de Primària fins a l'ESO. Estableix una sèrie de continguts de treball a nivell de cada àrea i en relació a l'eix transversal d'educació per la salut. Aquests continguts fan referència als hàbits i estils de vida saludable i estan distribuïts en quatre blocs que són els recursos personals, el coneixement d'un mateix, les relacions interpersonals i la integració socio-cultural. En el bloc de les relacions s'encabirien les pautes de relació positiva entre persones i la resolució constructiva dels problemes de convivència.

2. LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA VERS ELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA

Abans de definir la intervenció vers els problemes de convivència en un centre d'ESO ha estat necessari delimitar-los conceptualment com les mancances o mal funcionament en un subjecte d'unes habilitats cognitives, afectives, socials,... per poder participar i relacionar-se dins el context escolar i que tenen com a conseqüència l'alteració del desenvolupament normal de la vida al centre educatiu.

Tanmateix ha estat fonamental estudiar les causes i factors que poden condicionar la seva aparició, agreujament o millora i que per tant poden ser indicadors importants a l'hora de plantejar la intervenció educativa vers els mateixos.

Un altre aspecte amb el que s'ha comptat ha estat la contextualització dels problemes de convivència dins l'etapa de l'adolescència i en el marc de l'ESO, aspectes que orientaran l'adequació de l'enfocament, de les estratègies i dels recursos d'intervenció.

Per a la descripció dels diferents aspectes que configuren les accions educatives ha estat fonamental un plantejament que contempli enfocaments diversos però complementaris entre si. Els elements bàsics d'aquest model d'actuació vers els problemes de convivència engloba un estudi previ d'aquests mitjançant instruments diferents per determinar els indicadors significatius per a cada cas d'estudi, la delimitació de finalitats i objectius, l'adequació d'estratègies i activitats específiques, la configuració del rol més adient de l'educador, la concreció dels recursos del centre i el disseny del sistema d'avaluació i seguiment.

Tenint en compte aquestes premisses es pot passar a realitzar una anàlisi aprofundida dels elements que es consideren fonamentals per plantejar una intervenció educativa vers els problemes de convivència en el context escolar de l'ESO i que establiran el marc de referència de la part experimental d'aquest treball d'investigació.

2.1. Els enfocaments de la intervenció educativa vers els problemes de convivència.

Per a l'anàlisi i la valoració dels problemes de convivència s'han abordat diferents punts de vista pel que fa a àrees d'estudi i dintre d'aquestes, diverses línies de pensament, per les quals es poden establir enfocaments d'intervenció diferenciats però alhora complementaris entre si que es recullen en el quadre següent:

ENFOCAMENT PSICOPEDAGÒGIC	RECURSOS	ASPECTES POTENCIATS
CONDUCTISTA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El mestre estableix les normes de relació interpersonal prèviament. ▪ El mestre analitza i contextualitza les conductes conflictives. ▪ El mestre aplica les tècniques per a la modificació de conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Desenvolupa una moral heterònoma. ◆ Es dóna una motivació externa per al canvi de conducta. ◆ S'estableix una relació asimètrica entre mestre-alumne.
COGNITIU/ EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'alumne reflexiona sobre la pròpia conducta i la contrasta amb les normes d'actuació de referència. ▪ Els canvis de conducta conflictiva s'estableixen mitjançant la reestructuració cognitiva de l'educand orientada pel professor. ▪ L'educand regula la pròpia conducta al modificar els propis esquemes conductuals i adquirir noves habilitats de relació interpersonal. ▪ L'educand arriba a comprendre la necessitat d'unes normes de convivència, quan evoluciona a través dels diferents estadis de progrés moral. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Desenvolupa la moral autònoma. ◆ Es dóna una motivació personal interna per al canvi de conducta. ◆ S'estableix una relació simètrica entre mestre-alumne.
SISTÈMIC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Els membres del grup acorden unes normes de convivència, necessàries per al bon funcionament del grup. ▪ Els implicats en els problemes reflexionen sobre la pròpia conducta i els efectes de la conducta dels altres. Es pacten actuacions futures per millorar la situació problemàtica. ▪ La conducta es va regulant conjuntament dins el context del grup. Les normes es reelaboren en funció de les necessitats del grup. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Desenvolupa la moral autònoma. ◆ Es dóna una motivació interna-externa per al canvi de conducta, en funció de les actituds i dels rols dels membres del grup. ◆ S'estableix una relació simètrica entre els membres del grup.

ENFOCAMENT PSICOPEDAGÒGIC	RECURSOS	ASPECTES POTENCIATS
ORGANITZATIU	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establiment de normes i pautes d'actuació clares per a cada activitat. ▪ Planificació i preparació prèvia de les classes en relació a materials, recursos didàctics,... ▪ Gestió: Establiment d'encarregats de tasques i òrgans de gestió. ▪ Organització espacial: Distribució del mobiliari adequada. Ordre dels materials col·lectius i individuals. ▪ Creació d'un ambient agradable de treball per al grup: elements decoratius,... ▪ Dedicació temporal a tractar temes o aspectes que poden provocar situacions conflictives. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Intenta evitar les situacions conflictives a través de tècniques de gestió i d'organització. ◆ No es pot determinar quin tipus de moral es desenvolupa i el tipus de relacions mestre-alumne.

Taula 17: Descripció de diferents enfocaments d'intervenció vers els problemes de convivència.

Cada enfocament presenta una manera de descriure els problemes de convivència que ja s'ha especificat en l'apartat on aquests es delimiten conceptualment i que segons els elements de cada descripció es plantejarà una determinada intervenció.

La contrastació dels diferents enfocaments és útil per comprendre i observar els recursos utilitzats en la intervenció quotidiana en els centres d'ESO i valorar la seva eficiència i idoneïtat. De fet una de les fites d'aquest treball d'investigació és analitzar quines estratègies fan servir els professors vers els problemes de convivència i que entenen aquests per problemes de convivència, concepte que sovint s'amaga en el tipus d'intervenció que adopten.

Així els professors que consideren els problemes de convivència com un desajustament conductual respecte a uns patrons establerts, originat per una mancança o mal funcionament d'unes habilitats emocionals, cognitives o socials o bé per un poc domini en la regulació de la pròpia conducta empren o estan disposats a emprar recursos que ajuden a establir canvis conductuals i que desenvolupen les diferents habilitats que fonamenten les relacions interpersonals, així com el control de la pròpia conducta.

L'enfocament conductista pot aportar eines per a la regulació externa de problemes de convivència concrets i per al desenvolupament de conductes ajustades. Tanmateix podrà aportar orientacions per a l'estudi d'alguns elements del context (antecedents o conseqüents) que poden influir en la producció dels problemes de convivència i sobre els quals es podrà intervenir.

Aquest enfocament és útil quan el noi/noia amb problemes de convivència presenta greus conductes que interfereixen en el funcionament del centre i no pot controlar-les per ell mateix. Pot ajudar a dissenyar plans de contenció i regulació externa dels problemes de convivència.

L'enfocament cognitiu-emocional ofereix unes pautes per a l'estudi dels esquemes mentals que originen alguns problemes de convivència i intenta establir mecanismes per a la modificació d'aquests esquemes i la creació de nous esquemes que potenciïn conductes de relació positiva. Parteix de l'estadi moral en el que es troben els subjectes i els aporta estratègies per a facilitar la seva evolució a estadis superiors. Aquest plantejament ajuda a la responsabilització progressiva en el control de les pròpies conductes.

L'enfocament sistèmic analitza els tipus de relacions que s'estableixen dins un determinat grup o context i estableix algunes orientacions per a potenciar canvis en les conductes desajustades d'una persona mitjançant el desenvolupament d'uns rols o perfils de conducta de la resta de membres del grup. Així, a través de la interacció dins el grup, el tipus de comunicació,... els problemes de convivència es van regulant.

L'enfocament organitzatiu considera els elements més generals del context escolar i dóna unes pautes per a la prevenció de situacions, moments,... que poden originar o agreujar alguns problemes de convivència, així com per a la gestió dels recursos d'intervenció vers les conductes desajustades.

2.2. Funcions educatives respecte als valors de convivència en el marc dels centres educatius.

Per apropar-se al marc ètic de l'escola, cal detectar les finalitats que es proposen dins aquesta institució en relació als valors de convivència. Tot i amb això és difícil determinar objectivament les funcions reals de l'escola.

D'una banda la LOGSE en marca unes de concretes com es planteja a l'article 12 de la mateixa, el qual cita que *"es faci possible l'adquisició d'elements bàsics culturals, (...) així com una progressiva autonomia d'acció en el medi"*. Com es pot observar s'assenyalen funcions de transmissió de la cultura (coneixements conceptuals, idees, valors, actituds, normes,...) i de socialització dels infants com a bàsiques. Tanmateix en l'article 13 de la LOGSE s'estableixen unes pautes que fan referència a l'aspecte de les relacions entre els membres de la comunitat educativa, sobretot a la convivència entre els alumnes, i que es descriuen en els següents termes: *"adquirir les habilitats que els permetin (als alumnes) moure's amb autonomia en els grup socials que es relacionen i (...) apreciar els valors bàsics que regeixen la vida i la convivència humana i obrar d'acord amb aquests"*.

D'altra banda altres autors (Bourdeieu i Passeron, 1967; Reimer, 1973; Lerena, 1983) consideren que hi ha altres funcions no explicitades en la legislació i que romanen "ocultes", tot i que pot detectar-se el seu efecte després del procés d'escolarització dels infants. Aquestes farien referència als rols que adquireixen els individus al llarg de la seva experiència escolar i si aquests realment potencien la identitat pròpia i essencial de cada subjecte, o més aviat, es basen en una selecció i homogeneïtzació segons unes normes que generen futurs homes sense judici propi però reproductors del sistema social establert.

En relació a aquestes funcions educatives té molt a veure el plantejament de la disciplina en el centre, entenent-la com *" el sistema de normes per el qual es regeix el govern d' una comunitat o grup i l'obediència més o menys voluntària a aquestes normes"* (Gómez, Mir i Serrats, 1995: 17). Aquesta concepció de disciplina fa referència a unes formes de conducta i estil de vida coherent amb el compliment d'un determinades normes. S'emmarca dins el context de les institucions educatives formals i

fa referència a un sistema de normes que regeix el bon funcionament i convivència al centre escolar. Tot i amb això, aquesta primera aproximació seria una explicació molt simple, ja que la disciplina és un fet més complex a l'escola que sovint té a veure amb el rol del docent, l'organització, la didàctica, l'avaluació,...

En aquest sentit és interessant abordar el concepte de disciplina des de diferents punts de vista per a tenir una visió multidimensional i poder contrastar diferents funcions educatives de la mateixa. En la taula següent s'analitzen aquestes funcions, establint-ne una de base a nivell pedagògic que hauria de ser la que regís les intervencions vers els problemes de convivència (Gotzens, 1986):

DIMENSIÓ	DESCRIPCIÓ DE DISCIPLINA	AUTORS
ANTROPOLÒGICA	S'entén com la transmissió i adquisició d'unes actituds, valors i normes d'una cultura.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tanner ▪ Skinner
PSICOLÒGICA	S'entén com una adquisició d'unes habilitats emocionals, cognitives,... que permetin un autocontrol personal i afavoreixin la pròpia seguretat.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spivack i Shure ▪ Trianes, Muñoz i Jiménez
SOCIOLÒGICA	S'entén com un sistema de control en un grup en el que es poden plantejar diferents maneres d'exercir l'autoritat.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohen i Manion ▪ Ramírez
PEDAGÒGICA	S'entén com un desenvolupament d'unes capacitats emocionals, cognitives i socials personals per arribar a integrar-se en el sistema social i participar en el mateix.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LOGSE

Taula 18: Funcions educatives en la intervenció vers els problemes de convivència.

En el pla concret d'un centre educatiu les indicacions per al tractament dels valors de convivència i el plantejament de la disciplina han de trobar-se recollits en els documents:

- **Projecte Educatiu de Centre (P.E.C.),** fa referència al marc ideològic, pedagògic,... identificatiu que diferencia un centre d'altres. Connecta les necessitats de l'entorn proper de l'escola amb una proposta educativa adequada.
- **Projecte Curricular de Centre (P.C.C.),** fa referència a la seqüenciació i distribució de continguts (en els quals es troben actituds, valors i normes) al llarg de l'etapa educativa. També estableix les pautes metodològiques per portar-los a terme.
- **Reglament de Règim Intern (R.R.I.),** fa referència a les funcions, els drets, els deures, les normes, les sancions,... dels membres de la comunitat educativa.
- **Pla d'acció tutorial (P.A.T.),** fa referència a la planificació dels objectius, de les actuacions de tutoria més específiques respecte a un alumne o grup d'alumnes d'un cycle o d'una etapa,... i per tant pot contemplar les estratègies d'actuació respecte a alumnes amb problemes de convivència.

En el P.E.C. s'haurà de revisar el model d'alumne que es pretén potenciar i per tant els valors marc que hauran d'orientar l'educació del centre en consonància amb l'entorn social proper i les necessitats que aquest presenta. Això condicionarà el tractament d'uns determinats valors de convivència dins el currículum escolar, atenent a les tipologies de problemes del propi centre i a la diversitat de causes i factors que els generen. A més a més el P.E.C. reunirà els principis orientadors de les actuacions educatives que s'han consensuat des de diferents punts de vista i des de diferents membres de la comunitat educativa.

En el P.C.C. es pot observar quins valors de convivència es tracten i com es distribueixen al llarg dels cicles (puntualment, sistemàticament,...). Tanmateix ha de contemplar diferents enfocaments i tècniques educatives per abordar els esmentats valors en cada cycle, en cada àrea,... Cal afegir que en aquest apartat pot estar inclòs un eix transversal d'educació per a la pau i la convivència que fa esment a valors relacionals i pot analitzar-se quina importància es dóna al mateix i al seu tractament curricular.

El R.R.I. ha de marcar les funcions prioritàries del tutor i per tant pot deduir-se si queden explicitades en el mateix les pautes d'actuació per portar a terme una dinàmica de grups i establir unes relacions de convivència constructives entre els alumnes, així com la intervenció en els problemes de convivència. També s'estableixen altres funcions dels òrgans de govern relacionades amb la convivència, com les funcions del director o cap d'estudis com a responsables conjuntament amb el tutor de l'actuació vers les conductes contràries a les normes de convivència. Tampoc es pot oblidar la delimitació que fa el R.R.I., de la Comissió de convivència o de la coordinació dels equips docents en l'estudi i tractament dels casos d'alumnes amb greus problemàtiques.

Generalment en el R.R.I. també es recullen els drets, els deures, les normes, les faltes i les sancions dels membres de la comunitat educativa. Així s'estableixen uns referents per a la convivència dels alumnes. L'incompliment dels mateixos genera unes faltes i, aquestes, unes mesures correctores estipulades que també influiran en la intervenció respecte als problemes de convivència.

En aquest sentit és bàsic recollir una sèrie de finalitats que hem de considerar a l'hora d'establir els principis de convivència bàsica al centre que es proposen en el Decret 266/1997, del 17 d'octubre, sobre Drets i deures del alumnes dels centres (de nivell no universitari de Catalunya):

FINALITAT	DELIMITACIÓ
DIRECTIVA	Establir unes normes de conducta que determinen els marcs de referència per a les actuacions dins el centre. (Títol 1, article 6)
PEDAGÒGICA	Facilitar la presa de consciència de la conducta incorrecta i potenciar l'actitud de responsabilitat en les actuacions futures. És a dir, ajudar a millorar els comportaments problemàtics. (Preàmbul)
PREVENTIVA	Evitar possibles problemes futurs de conducta, adoptant mesures cautelars per a tal fi, a nivell de centre. (Títol 1, article 4)

Taula 19: Finalitats d'intervenció pedagògica per a crear un clima de convivència.

Cal recordar la importància de la finalitat pedagògica que ha de ser el patró bàsic a l'hora d'aplicar les mesures correctores. Concretament podem citar el valor que atorga la LOGSE en el Preàmbul I, paràgraf 28, a la transmissió i exercitació dels valors que fan possible la vida en societat, singularment el respecte de tots els drets i llibertats fonamentals, així com l'adquisició dels hàbits de convivència democràtica i de respecte mutu.

Pel que fa a la finalitat preventiva resulta estratègic la concreció de mesures cautelars organitzatives en el R.R.I relatives a la supervisió d'espais (patis, lavabos, passadissos,...) i de moments (entrades i sortides, canvis de professorat,...) que comporten habitualment problemes de convivència; a la confecció d'horaris (en funció de les característiques dels alumnes i les seves necessitats); al model de gestió del grup-classe,...

Finalment el P.A.T. o altres plans d'actuació específics recullen la planificació d'actuacions respecte a situacions o casos de problemes de convivència concrets de subjectes o de grups. En aquests plans el treball pedagògic preventiu o reeducatiu respecte als problemes de convivència és molt important.

Com a conclusió en relació a les funcions que ha de promoure un centre escolar sobre la intervenció vers els problemes de convivència podrien apuntar-se (Buxarrais,1994: 17):

- Contribuir a la socialització dels alumnes, preparant-los per participar en la vida social, cultural i política; habituant-los al treball en equip i potenciant la iniciativa personal, la creativitat i l'autonomia de cada individu.
- Ajudar a la formació cívica de cada ciutadà, exercitant l'esperit crític, desenvolupant la pràctica de la llibertat, la democràcia i la tolerància i potenciant els valors de la pau, de la cooperació i la solidaritat entre els pobles i les persones.

2.3. Objectius educatius en la intervenció vers els problemes de convivència.

Cal recordar que els problemes de convivència s'han descrit com mancances o mal funcionament en un subjecte d'unes habilitats cognitives, emocionals, socials,... per poder participar i relacionar-se dins el context escolar i per tant els objectius que haurien de guiar la intervenció educativa s'han establert amb la finalitat de construir o reconstruir l'ús d'aquestes habilitats deficitàries. Així s'han presentat àmbits complementaris entre si, prioritzant una sèrie d'habilitats que diferents autors consideren importants per a la millora dels problemes de convivència (Goldstein i Keller, 1991; Arraiz, 1995; Casullo, 1998; Güell i Muñoz, 1998; Serrano Pintado, 1998; Kazquin i Buela-Casal, 1998; Garaigordobil, 2000) :

- a. Desenvolupament d'habilitats emocionals**
- b. Desenvolupament d'habilitats cognitives**
- c. Desenvolupament d'habilitats socials**
- d. Desenvolupament d'habilitats d'autorregulació de la pròpia conducta.**

Tot seguit es presenten els objectius més detallats per a cada grup d'habilitats:

a. Desenvolupament de les habilitats emocionals:

En l'etapa de l'adolescència es posen de manifest dèficits en el maneig de les emocions, sobretot d'aquelles relacionades que tenen a veure amb la interacció amb altres persones (Talavera Seguí, 1999). Per aquest motiu és necessari prioritzar una sèrie d'objectius que ajudin a desenvolupar aquestes habilitats emocionals i puguin prevenir o millorar els problemes de convivència:

Autoconeixement:

- Reconèixer l'expressió dels propis sentiments positius i negatius (ràbia, enuig, frustració,...).
- Reconèixer els trets de la pròpia personalitat que poden condicionar certes reaccions emocionals.
- Valorar positivament l'expressió dels sentiments positius i les capacitats per controlar les expressions dels sentiments negatius que puguin provocar problemes de convivència.

Empatia:

- Comprendre els sentiments dels altres.
- Ajudar a altres en situacions on se sentin emocionalment malament.
- Col·laborar en la resolució de problemes que afecten a altres companys i que els generen preocupació o angoixa.

Canalització positiva de les emocions negatives.

- Reconèixer situacions que provoquen reaccions emocionals negatives.
- Reconèixer les conseqüències negatives en el propi cos, en la conducta,... d'algunes reaccions emocionals negatives.
- Descarregar les emocions negatives sense perjudicar els altres, a través d'estratègies alternatives.

Desenvolupament de l'expressió de les emocions positives.

- Saber expressar i compartir les emocions positives amb els altres.
- Utilitzar les emocions positives per potenciar un clima grupal enriquidor.

Taula 20: Objectius de desenvolupament de les habilitats emocionals.

Algunes propostes educatives anomenades **d'alfabetització emocional** incorporen alguns d'aquests objectius com bàsics per a potenciar el que s'anomena intel·ligència emocional (Güell i Muñoz, 98) i per a controlar alguns aspectes que tenen a veure amb els problemes interpersonals que es generen en el context escolar de l'ESO.

b. Desenvolupament d'habilitats cognitives

L'individu ha de ser capaç de **reflexionar objectivament** sobre la pròpia conducta. El desenvolupament d'aquestes habilitats ha de permetre el descentrament i per tant superar l'egocentrisme i ser més objectiu en la valoració dels problemes de convivència propis. Conèixer les pròpies habilitats té a veure amb la **metacognició** i permet començar **el control de la conducta**. Implica l'ús de l'autoconsciència o capacitat d'autoobservació i així arribar a l'anàlisi de la pròpia conducta. Tanmateix té a veure amb l'ús d'estratègies per a resoldre situacions socials, emprant un pla concebut prèviament.

En aquesta línia un dels objectius bàsics seria el desenvolupament dels **cinc pensaments** de Spivack i Shure (1974), que treballen una sèrie d'estratègies cognitives per a l'anàlisi de la pròpia conducta:

Pensament de perspectiva:
<ul style="list-style-type: none"> - Ser sensible als elements personals en els problemes de convivència. - Descriure el problema de convivència del fet des de les diferents perspectives. - Explicar els sentiments de les altres parts afectades.
Pensament causal:
<ul style="list-style-type: none"> - Descriure les causes que han originat el problema de convivència. - Descriure els estímuls antecedents a les conductes desajustades. - Establir estratègies per evitar les situacions que poden originar problemes de convivència.
Pensament conseqüencial:
<ul style="list-style-type: none"> - Descriure les conseqüències de la conducta respecte com han afectat a altres persones. - Descriure les conseqüències de la conducta respecte als objectius inicials de comportament. - Buscar les conseqüències d'altres possibles comportaments en situacions similars.
Pensament alternatiu:
<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la conducta desajustada en relació a les normes establertes pel grup. - Contrastar la pròpia valoració amb altres valoracions de la conducta desajustades. - Buscar i proposar conductes diferents i alternatives a la conducta desajustada.
Pensament mitjans-fins:
<ul style="list-style-type: none"> - Descriure plans d'actuació concrets per portar a terme conductes alternatives. - Proposar estratègies per controlar la pròpia conducta. - Proposar fets per compensar els efectes negatius de la pròpia conducta desajustada.

Taula 21: Objectius de desenvolupament de les habilitats cognitives relacionades amb els problemes de convivència.

El desenvolupament d'aquests cinc pensaments ajudarà a reconduir la formació d'esquemes cognitius erronis que poden produir errors o judicis negatius en les relacions interpersonals i permetrà la formació de nous esquemes generadors d'una bona convivència.

c. Desenvolupament d'habilitats socials

Les habilitats socials fan referència als esquemes de comportaments “*que porten a resoldre una situació social de manera efectiva, és a dir, acceptable per al propi subjecte i per al context social on està*” (Trianes, Muñoz i Jiménez, 1997: 17-18). Les habilitats socials són **eines per interactuar en diferents àmbits socials**, comportant-se de manera apropiada al context segons les característiques d'aquest. Aquestes habilitats generen acceptació i valoració social.

Hi ha diversos programes que fan referència al desenvolupament de diferents habilitats socials relacionades amb diversos àmbits de la relació interpersonal dins d'un grup determinat (Marchargo, 1991; Moyano, 1992; Villalba, 1992; Vallés Arándiga, 1994; Prieto, Illan i Arnáiz, 1995; Trianes, Muñoz, Jiménez, 1997; Segura, Expósito i Arcas, 1997; Alzate Sáez, 1998). Cada autor o plantejament diferent fa èmfasi en diferents aspectes, tot i amb això es considera interessant fer un recull de tots aquests aspectes.

Tot seguit es presenta una classificació que intenta agrupar de manera resumida alguns apartats importants i bàsics per a la prevenció de problemes de convivència i potenciació de conductes alternatives als mateixos relacionades amb habilitats socials específiques:

Habilitats de coneixement i funcionament bàsic dins del context/grup:

- Conèixer i comprendre les normes.
- Demanar ajut.
- Donar les gràcies.
- Seguir instruccions.
- Mantenir l'atenció en tasques escolars col.lectives.
- Participar en els converses col.lectives respectant el torn de paraula.
- Fer preguntes, donar opinions, fer suggeriments,...
- Participar en la gestió de la classe.
- Participar en la presa de decisions.

Habilitats d'afirmació i autoconeixement:

- Autoanalitzar les pròpies qualitats personals.
- Autoanalitzar les pròpies conductes: tasques positives realitzades i errors comesos.
- Conèixer i defensar els propis drets.
- Conèixer i complir els propis deures i responsabilitats.

Habilitats d'interacció i comunicació positiva:

- Presentar-se.
- Començar i finalitzar una conversa.
- Demanar un favor.
- Oferir ajuda.
- Fer compliments i elogiar algú.
- Acceptar compliments i elogis.
- Demanar i acceptar disculpes.
- Convidar a realitzar una activitat conjuntament.
- Participar en jocs i activitats col·lectives.
- Interpretar i expressar missatges de manera adequada.

Habilitats específiques de resolució de conflictes:

- Analitzar conflictes reals.
- Trobar les causes dels conflictes.
- Conèixer les tècniques de la negociació.
- Conèixer el procés de resolució i aplicar els passos del procés de resolució.
- Estudiar i valorar diferents enfocaments de resolució.
- Comprometre's amb la solució acordada.
- Practicar la mediació (entre iguals).

Habilitats per desenvolupar la tolerància:

- Apreciar la diversitat: atributs comuns, diferències positives,...
- Analitzar els prejudicis.
- Diferenciar els prejudicis de les preferències.
- Analitzar i buscar alternatives a conductes segregadores o intolerants.

Habilitats per desenvolupar la cooperació:

- Buscar i treballar en objectius comuns (treball cooperatiu).
- Distribuir i portar a terme responsabilitats relacionades amb una tasca comuna.
- Participar en activitats de col·laboració desinteressada vers els altres.

Habilitats per desenvolupar la pau:

- Analitzar personatges, situacions, institucions, ... de pel·lícules i de la vida real que treballen pel manteniment de la pau.
- Analitzar models violents que són un entrebanc per la pau i oferir models alternatius.
- Dissenyar estratègies per fomentar la pau en el context social proper.

Taula 22: Objectius de desenvolupament de les habilitats socials específiques.

Des de la psicologia cognitiva social es defensa la idea que com més situacions socials diferents es viuen, més esquemes lligats a cada situació s'aprenen i més domini en les relacions socials s'adquireix.

Així el fet de planificar objectius relacionats amb experiències socials positives diferents permetrà desenvolupar esquemes positius de relació que milloraran els problemes de convivència.

d. Desenvolupament d'habilitats d'autorregulació de la pròpia conducta.

Les habilitats de l'autorregulació de la pròpia conducta fan referència a aquelles habilitats que permetran arribar a assolir **un autocontrol en els propis comportaments** i tenen a veure amb saber utilitzar els esquemes adequats de cada àmbit (emocional, cognitiu i social) i transformar-los en conductes adaptades a cada situació social de convivència en el marc escolar. Els objectius que es presenten per desenvolupar aquestes habilitats es presenten en la taula següent:

Modificació de conducta <ul style="list-style-type: none">- Conèixer i utilitzar estratègies que ajudin a potenciar els canvis de conducta.- Conèixer i utilitzar estratègies d'automotivació vers la realització de conductes positives de convivència.
Autocontrol: <ul style="list-style-type: none">- Conèixer les reaccions personals davant determinades situacions de convivència escolar.- Desenvolupar el control de conductes determinades relacionades amb problemes de convivència.- Valorar l'autocontrol de la pròpia conducta com un mecanisme d'autonomia personal i una eina per millorar els problemes de convivència.

Taula 23: Objectius de desenvolupament d'habilitats d'autorregulació de la pròpia conducta.

Les estratègies assenyalades en els objectius anteriors que potencien la modificació de conducta i l'autorregulació estan fonamentades dins de diferents enfocaments cognitius, conductistes o cognitivo-conductuals i han estat utilitzades tradicionalment en la intervenció educativa vers els problemes de convivència.

L'assoliment d'aquests objectius relatius a cada àmbit possibilitarà el treball progressiu d'autoconeixement i autocontrol personal. Això contribuirà a desenvolupar les habilitats deficitàries i permetrà reconstruir l'autoestima dels nois amb problemes de convivència al potenciar la formació d'una imatge positiva d'un mateix i la valoració de les pròpies característiques i possibilitats. Cal recordar que aquest principi és un dels objectius finals i bàsics d'etapa per a l' ESO.

El desenvolupament dels objectius presentats en aquest apartat es concretarà més endavant en estratègies diverses proposades i utilitzades en el context de l'ESO.

2.4. El desenvolupament moral i el plantejament educatiu dels valors de convivència.

La construcció d'un sistema de valors s'inicia a mesura que es va formant el pensament. Els valors formen un sistema quan esdevenen un conjunt interactiu i concordant, no pas un simple llistat. Segons Piaget en el procés evolutiu es donen dues morals consecutives (Colomer, 1995: 44):

- **Una primera moral basada en la pressió moral de l'adult**, basada en el respecte unilateral a una persona significativa i que comporta l'heteronomia i l'obligació moral (el bé es concretitza en l'obediència a la voluntat de l'adult).

- **La segona moral apareix a partir de la consciència lògica**, és la moral del respecte mutu generada pel sentiment de reciprocitat que porta a l'autonomia. Neix quan l'individu sent la necessitat de tractar els altres com ell voldria ser tractat. Aquest sentiment de reciprocitat sorgeix de la vida en grup i són fonamentals les influències dels models viscuts i de les relacions amb els adults que els són propers, sobretot els pares i els professors.

Tanmateix Kohlberg, en una línia similar, descriu la seqüència de desenvolupament moral en tres nivells: el nivell preconvençional, el nivell convencional i el nivell postconvençional.

Aquest model evolutiu orienta vers una tipologia de moral que pot desenvolupar-se en cada individu, tot i amb això Kohlberg assenyala que el desenvolupament de la capacitat cognitiva no és una condició suficient per arribar a estadis morals superiors, segons aquest i altres autors cal potenciar unes determinades estratègies educatives que formin capacitats de judici i acció vers a qualsevol situació vital que plantegi un conflicte de valors (Martínez i Puig, 1994).

En relació a la formació moral personal es poden donar 2 actituds educatives oposades (Colomer, 1995):

- **La d'imposar uns determinats valors.**

- **La d'ajudar als nois/es a l'adquisició autònoma de les pròpies normes de conducta**, mitjançant la presentació de referents morals i el desenvolupament d'estratègies de judici i habilitats de convivència i relació interpersonal.

A més a més podria incloure's una altra actitud totalment passiva en la que l'educador optaria per la no influència en la formació dels valors del subjecte (Corneloup, 1991). Aquesta postura és difícil d'observar en la realitat ja que de manera implícita sempre es transmeten unes determinades actituds en cada una de les actuacions quotidianes.

Històricament, i en relació a aquestes postures, es troben plantejaments contraposats (Fontana, 1995). Així pot considerar-se la línia de Rousseau fonamentada en la llibertat absoluta dels infants, com éssers morals amb drets que no poden ser restringits per imposicions externes. Aquesta visió emfatitza les possibilitats de cada nen i nena a través d'orientacions no directives i la realització personal aconseguida en llibertat. A l'extrem oposat hi ha la consideració de que l'infant és incapaç d'usar adequadament la seva llibertat i per això s'han de sotmetre al règim autoritari del poder (escoles de jesuïtes de segles passats, règims dictatorials,...).

Actualment els teòrics propugnen diferents nivells d'autonomia en relació a l'aprenentatge de normes positives de convivència, de vegades graduals i evolutius. Cal que aquests plantejaments ajudin a l'evolució moral de cada noi per arribar a un nivell post-convencional (Puig i Trilla, 1991).

Aquest nivell contemplaria " *una disciplina interior i autònoma construïda prenent de base la raó, la justícia, l'ètica i que tendeix un vincle harmònic de l'home amb els altres i amb un mateix en institucions on s'actui en un clima de llibertat, compromís i responsabilitat per afavorir la realització i la concreció de potencialitats i aspiracions de cadascun dels homes i de la comunitat*" (Pérez Alvarez, 1993).

Per tant, com a línia d'intervenció, el model d'educació moral defensable seria aquell basat en " *la construcció racional i autònoma de valors; un model que defensi uns valors basats en la raó, el diàleg, la recerca de valors, i que arribin a convertir-se en guies suficients per a la conducta dels homes en situacions concretes*" (Buxarrais, 1994: 12).

2.5. El paper de l'educador/a en la intervenció vers els problemes de convivència.

El paper de l'educador/a és un tema clau en la intervenció vers els problemes de convivència, ja que en molts casos aquest paper pot ajudar a la seva millora o al seu agreujament. Referent a aquest tema Brunet i Negro (1984) diferencien dues perspectives en **la relació del professor amb l'alumne**. D'una banda reflexionen sobre el rol instructor del docent, "professor que ensenya" amb el rol "alumne que aprèn", la qual en algunes ocasions genera distància, desconfiança i fins i tot confrontació. Mentre que d'altra banda, **la relació "persona a persona"**, entre el professor i l'alumne és més compromesa i aborda una interacció més integral i permet el creixement personal a més nivells.

En aquesta mateixa línia estaria el plantejament freudià on la relació educativa entre l'educador i l'educand hauria de basar-se en una relació significativa, en la qual una de les parts (en aquest cas l'educador) hauria d'assumir el paper de **terapeuta obert** a escoltar i a ajudar a reconstruir els patrons conductuals com un camí per millorar els problemes de convivència.

Cal recordar també l'aportació de Rogers (1942) on proposa que l'educador tracti de **comprendre el punt de vista de l'educand**, sobretot dels seus sentiments. Així es proposa que l'educador ofereixi un tracte de respecte, acceptant l'educand tal com és, amb les seves capacitats i limitacions.

En aquest sentit es pot arribar a establir una relació de transparència i confiança entre tots dos, arribant a una bona compenetració. Des d'aquesta perspectiva rogeriana es reflexiona sobre **el paper actiu que s'ha d'atorgar a cada educand** en la resolució dels problemes de convivència personals.

Tanmateix Puig (1994) citant a Merazzi, proposa **dues dimensions** personals fonamentals per a l'educador en el desenvolupament dels valors de convivència en l'alumnat. En primer lloc, l'educador ha de tenir un **autoconcepte ajustat i positiu** i en segon lloc, **una capacitat notable per afrontar situacions potencialment conflictives**. Així es bàsic poder assumir diferents problemes de convivència sense experimentar fracàs i poder controlar els sentiments negatius o les reaccions poc constructives que poden generar aquests problemes.

Segons la teoria de l'aprenentatge observacional (Bandura, 1982), una altra consideració important quant al paper de l'educador és la d'**oferir un referent de conducta** en determinades situacions socials. Així la manera com el professor resoldrà un conflicte o com utilitzarà el llenguatge en relació a un determinat alumne esdevindrà **un model de comportament** per a l'alumnat, el qual s'incorporarà en el bagatge de conductes en funció de diferents paràmetres com la capacitat simbolitzadora, la capacitat de previsió, la capacitat vicària i la capacitat autorreguladora.

Entre els estudis realitzats sobre **la interacció de professors i alumnes** i el tipus de relació que s'estableix entre ells, podria citar-se un dels primers estudis de Withall que recull Hargreaves (1977). En aquest estudi es proposen set categories d'interacció:

- Manifestacions de recolzament al que aprèn.
- Manifestacions d'acceptació.
- Manifestacions d'estructuració de problemes.
- Manifestacions neutrals.
- Manifestacions directives.
- Observacions de reprovació.
- Observacions del professor justificatives de la pròpia conducta.

Les tres primeres contempnen **un perfil de professor centrat en l'alumne**, mentre que les tres últimes determinen un perfil de professor centrat en ell. L'aportació d'aquest estudi és útil a l'hora d'ajudar a l'anàlisi del propi professor sobre el seu rol i considerar diferents dimensions d'interacció.

En altres estudis posteriors es proposen unes altres dimensions per a l'anàlisi de la tasca del professor com és el cas de la de Sorenson (Hargreaves, 1977: 136) en la que s'indiquen els següents **sub-rols**:

- Orientador: recomana maneres d'actuar a l'alumne.
- Assessor: ajudar a l'alumne a descobrir-se.
- Mantenedor de la disciplina: s'adhereix a les regles i administra sancions.
- Informador: dirigeix l'aprenentatge i la dissertació.
- Motivador: es serveix de recompenses per fomentar l'activitat conformista.
- Mediator: obté ajuda d'agències externes.

D'aquests subrols tots els professors han d'exercir-ne dos de bàsics: **el rol informador i el rol mantenedor de la disciplina**. El segon rol relacionat amb la intervenció vers els problemes de convivència, té a veure amb amb la fixació i el manteniment d'unes regles de conducta en relació a com l'alumne ha de tractar al professor, a com l'alumne ha de tractar a altres alumnes, a com s'organitza el temps, l'espai, ... També fa referència a com s'estableixen els recursos per mantenir el compliment d'aquestes regles.

Hi ha diferents maneres d'exercitar aquest rol de mantenedor de la disciplina, però bàsicament se'n podrien diferenciar dues: **l'autocràtica**, en la que el professor fixaria per si mateix totes les regles i les imposaria demanant la seva obediència incondicional; i **la democràtica**, en la que el professor parlaria sobre la necessitat de les regles per a un bon funcionament grupal i s'acordarien de manera conjunta amb els alumnes.

Brunet i Negro (1984) apunten tres estils de liderat relacionats amb la intervenció vers els problemes de convivència i basats en un estudi de Lewin, Lippit i White. Aquests estils serien el liderat autoritari, el liderat laissez-faire i el liderat democràtic, que posteriorment han estat denominats professors dominants (en lloc d'autoritaris) o professors integradors (en lloc de democràtics) per Anderson y Brewer.

El professor dominant utilitza els seus coneixements i competències per a resoldre els problemes de convivència per ell mateix. En les seves converses s'accepten o es rebutgen les opinions dels altres en funció de si estan d'acord o no amb la pròpia manera de pensar. El grup dirigit per aquest tipus d'educador es converteix en més eficaç però no se sent a gust ja que no té la llibertat de fer les coses per ell mateix.

El professor amb liderat laissez-faire seria l'extrem oposat a l'anterior. Deixa que cada alumne pugui fer el que vulgui, sense direcció del professor. No intervé davant els problemes de convivència, considerant que ja es resoldran per si mateixos. En algunes ocasions el grup, pot ésser dominat per alumnes que exerciran el liderat positiu o negatiu en funció de la dinàmica de cada grup.

El professor integrador afavoreix el debat i la participació de tots els membres del grup, canalitzant-los en acords que regeixin el funcionament del grup. Potencia la responsabilitat de tots els alumnes i per tant fomenta un paper actiu del propi alumne en la resolució dels problemes de convivència. Té en compte els diferents nivells, tant el cognitiu, com l'emocional i social de cada individu. Segons l'estudi de Lewin, Lippit i White citat per Brunet i Negro (1984) aquest tipus de professors fomenten unes relacions interpersonals més cordials i positives, així com una motivació més gran per les tasques acadèmiques.

Així Cirigliano-Villaverde planteja unes tasques tipificades per a cada rol que permetran una anàlisi per part de cada professor del seu estil en la intervenció vers els problemes de convivència (Brunet i Negro, 1984: 47). (Veure taula 24)

En relació a aquests estils d'actuació, Mauco (1973) valora els inconvenients de l'estil dominant argumentant que si l'educand es fort, es protegirà d'aquest estil contraatacant i si es feble, es replegarà o es refugiarà en la passivitat. Mentre que defensa que l'educador integrador pot afirmar-se fermament i ésser respectat per l'educand, en el seu desig de respondre positivament al tipus d'interacció tranquil·la i considerada.

En la taula següent es recullen els trets que perfilen l'estil educatiu dels professors autocràtics/dominants contrastats amb els trets dels professors democràtics/integradors:

PROFESSOR AUTOCRÀTIC/DOMINANT	PROFESSOR DEMOCRÀTIC/INTEGRADOR
- Posseeix el saber, dóna les coses fetes.	- Promou el saber, ensenya a aprendre.
- Posseeix l'autoritat.	- Crea responsabilitat.
- Pren les decisions per si mateix.	- Ensenya a prendre decisions.
- Es fa escoltar pel grup.	- Escolta, fa parlar al grup.
- Marca objectius i fa els plans per a què es compleixin.	- Proposa objectius, busca que el grup assumeixi i planifiqui amb tot l'equip.
- Es preocupa de la disciplina (silenci).	- Es preocupa pel procés grupal i busca la forma de què el grup s'integri.
- Qualifica sol.	- Avalua ell i deixa al grup avaluar el seu treball, tenint com objectiu l'autoavaluació.
- La seva acció va destinada a l'individu.	- Treballa amb el seu grup.
- Sanciona, intimida, reprova.	- Estimula, orienta, tranquil·litza.
- No admet discussions, ni crítiques.	- Fomenta l'esperit crític i la iniciativa dels alumnes.

Taula 24: Perfil descriptiu del professor autocràtic/dominants i del professor democràtic/integrador segons Brunet i Negro (1984: 47).

Com a conclusió es podria defensar el rol de professor integrador en la intervenció vers els problemes de convivència ja que estaria en la línia més estimuladora de la adquisició d'unes actituds, valors i normes de convivència positiva des d'una relació "persona a persona" equilibrada.

Tanmateix caldria recopilar una sèrie de tasques fonamentals per a que l'educador les tingués en compte a l'hora de desenvolupar el seu paper en relació vers els problemes de convivència:

- Es necessari que es mantingui un coneixement de cada alumne en particular. Cal dialogar amb ell, parlant poc i escoltant molt. En aquesta línia és fonamental recolzar als alumnes i donar-los confiança per a que expressin els seus sentiments i opinions obertament, sense sentir-se jutjats. Pallarés (1986: 103) apunta que l'educador hauria de practicar una escolta activa que es caracteritzaria per:

- Mirar el que parla.
 - Donar senyals no verbals de què s'està escoltant.
 - Demostrar que es va comprenent el missatge.
 - No tenir por dels silencis.
 - No desplaçar cap a si mateix l'atenció, sinó cap a l'alumne.
 - Animar a parlar al que ho està fent, per a que ho continuï fent.
 - Anar resumint i dient el que s'escolta d'una altra manera.
- La segona qüestió deriva de la primera. Quan es conegui a cada alumne, l'educador comprova que algunes conductes li agraden molt i altres, no tant. És important no posar tota l'energia en canviar l'alumne, sinó que cal trobar l'equilibri entre potenciar les primeres i millorar les segones. Tanmateix cada educand necessita sentir-se acceptat incondicionalment i la millor manera d'expressar aquesta acceptació és amb bones dosis de valoracions positives de la seva feina i dels seus esforços.
- Una tercera orientació útil és ajudar-lo a créixer amb uns referents clars que li permetin sentir-se segur. Es a dir que, prèviament s'hagin acordat unes normes de convivència clares i justificades, així com la línia d'actuació en relació a possibles problemes de convivència. Cal considerar que aquestes mesures són una manera d'ajudar a assolir conductes de relació interpersonal positiva i objectius comuns del grup.
- Una quarta pauta imprescindible és aquella que recomana d'anar donant l'educand, tasques per a que vagi assolint autonomia i responsabilitat. En aquesta línia caldrà considerar actuar de manera que cada alumne vagi desenvolupant l'autorregulació de la pròpia conducta de convivència inadequada vers a la conducta adequada.

Cal subratllar la importància del perfil de l'educador per l'aplicació de les estratègies d'intervenció vers els problemes de convivència. Així cal destacar que aquest tingui un autoconcepte ajustat que garanteixi el seu equilibri personal en la relació pedagògica, donant un paper actiu a l'educand i que esdevingui un referent pràctic de convivència.

2.6. El grup-classe com a context dels problemes de convivència.

El paper del grup és molt significatiu a l'hora d'estudiar els problemes de convivència que es donen en el marc del centre escolar, sobretot en relació a aquells problemes de convivència que tenen a veure amb membres del mateix.

Biscarri (1985) defineix el grup-classe com *"un grup formal, no espontani"* ja que és *"un particular conjunt d'individus reunits amb un objectiu comú de realitzar un aprenentatge formal, sotmesos a un mateix conjunt de normes que pretenen regular les interaccions educatives entre els seus membres i a una organització formal i pauta de les relacions interpersonals..."* i per tant *"que participa en part d'algunes característiques atribuïdes a les organitzacions socials, però que constitueix al mateix temps un context social en el qual es desenvolupen relacions interpersonals, espontànies i informals, al marge dels objectius i normes institucionalment establerts, que atorguen al grup un caràcter dinàmic i, a voltes, conflictiu"* (Biscarri, 1985: 57-58).

D'altra banda, Diez de Ulzurrun i Masegosa assenyalen que el grup-classe és una agrupació forçada d'alumnes *"que normalment no es fa per afectivitat, sinó de manera casual"* (Diez de Ulzurrun i Masegosa, 1996: 14). També Arnaiz destaca el caràcter formal del grup-classe i el descriu com *"la plataforma o lloc d'encontre de persones heterogènies unides en una tasca comuna, col·lectiva; els objectius, com també les responsabilitats i els poders de decisió, es determinen prèviament o des de l'experiència dels seus components"* (Arnaiz, 1983: 7).

Els autors esmentats en els paràgrafs anteriors expliquen l'aspecte formal del grup-classe com una característica a tenir en compte a l'hora d'estudiar els esdeveniments i els processos dins del grup. Tot i amb això cal considerar que paral·lelament es desenvolupen unes relacions interpersonals espontànies i informals que poden condicionar l'aparició de problemes de convivència.

El grup-classe com a ésser social contempla diferents tipus de relacions. Així Darder i Franch (1991) proposen dues formes complementàries d'anàlisi d'aquestes:

a . El grup-classe com a sistema de relacions internes. Aquesta perspectiva està orientada a la consideració de fenòmens afectius, de treball, d'organització, de poder i de valoracions que tenen lloc en el grup i a l'anàlisi de les relacions entre aquests fenòmens.

b . El grup-classe com a sistema de relacions amb l'exterior. Aquesta perspectiva se centra en la consideració de les dependències recíproques entre el grup-classe i l'entorn.

Les variables per analitzar el grup-classe **com a sistema de relacions internes** són molt diverses segons els diferents autors (Arnaiz, 1988; Biscarri, 1985; Darder i Franch, 1991; Diez de Ulzurrun i Masegosa, 1996) que estudien **la dinàmica del grup**. A continuació es presenten les variables més significatives per a l'estudi dels problemes d'interrelació a nivell grupal, és a dir els problemes entre dos o més subjectes del grup o bé entre dos o més subgrups i per a plantejar una intervenció educativa per desenvolupar els valors de convivència:

- Grandària del grup.
- Nivell socio-econòmic i cultural.
- Homogeneïtat/Heterogeneïtat.
- Estructura interna, quant a la presa de decisions i repartiment de responsabilitats i papers dels membres del grup.
- Nivell d'autonomia respecte a la direcció dels adults.
- Clima grupal que fa referència al tipus de relacions entre els membres, els procediments de les mateixes,...
- Comunicació, té a veure amb les habilitats comunicatives entre els membres.
- Els objectius, els interessos,... dels membres del grup.
- La motivació vers els objectius, les maneres de relacionar-se,...

Les variables que fan referència més directament als problemes de convivència i la seva resolució són el rol que assumeix cada individu dins el grup, la motivació en relació als objectius i maneres d'actuar grupals i les estratègies de comunicació entre els alumnes del grup.

El rol que assumeix cada individu dins el grup té a veure amb el comportament que porta a terme en el mateix. Aquest comportament pot ser escollit pel propi individu o bé ésser atribuït pel grup a l'individu. En relació al rol que desenvolupa cada subjecte es podria distingir (Brunet i Negro, 1984: 28):

- el paper que es creu representar
- el paper que assenyala el grup
- el paper que s'ha decidit representar
- el paper que realment es representa
- el paper que els altres esperen d'un

Hi ha diferents rols que condicionen el nivell de rendiment o el tipus de clima de convivència que es genera dins el grup. En aquest sentit Hargreaves (1977) apunta a rols com:

- el rol del “pallasso” que intenta captar l'atenció de la resta del grup o del professor mitjançant conductes que fan riure als seus companys. En relació al professor sol donar respostes de certa ironia o agudeses. Es pot distingir els pallasso que fa riure als altres amb ell o aquell pallasso que fa riure d'ell.
- El rol del “xuleta” que, de vegades, pot coincidir amb el de l'intimidador. Sol aprofitar-se d'alumnes que ell considera més dèbils, ajudat d'un grupet de companys que li fan costat.
- El rol de la “víctima” que rep els atacs del “xuleta”. De vegades és d'aparença més dèbil i amb algun problema físic o psicològic. No sol defensar-se activament de les intimidacions que rep.
- El rol del “cap de turc” que sol carregar-se amb l'autoria de les conductes inadequades malgrat ell no ha estat el que les ha realitzat exclusivament.

També Francia i Mata (1997) proposen alguns rols que marquen unes interaccions en el context del grup:

- El rol del pacificador que intenta preservar la pau i concòrdia dins el grup, evitant o intervenint en els moments de tensió o confrontació.
- El rol del moralista que defensa sempre allò just i normatiu. Sol aconsellar o amonestar les conductes poc adequades per a una convivència positiva.

Pallarés (1986) també assenyala diferents rols relacionats amb els problemes grupals com l'organitzador, el connectador, l'animador, el col.laborador, l'armonitzador, el clarificador, el compendiador, el dominant, el pallasso, el desertor,...

En la intervenció vers els problemes de convivència és fonamental analitzar els diferents rols que es produeixen en el grup i quina relació tenen amb els problemes que van apareixen. L'actuació de l'educador ha d'anar enfocada a potenciar rols que ajudin a assolir una convivència positiva.

En relació a **la motivació** entesa com un conjunt de factors dinàmics (emocionals, cognitius, socials,...) que determinen el comportament humà (Francia i Mata, 1997), esdevé el motor que fa assumir o rebutjar els objectius, la manera de relacionar-se o d'actuar dins el grup... Hi ha 4 desigs bàsics en l'ésser humà que són formadors en bona part de la motivació individual de cadascú: **seguretat** (material, referents clars en relació a valors i a normes de conducta ben definides), **noves experiències** (noves relacions, nous rols, noves responsabilitats,...), **reconeixement** (valoració per part del grup d'algunes tasques o atributs personals) i **resposta afectiva** (mostres d'acceptació mitjançant diferents signes per part del grup).

Els factors que incideixen en la motivació i que proposen aquests mateixos autors són:

- la intervenció de qualsevol autoritat en el grup en el sentit en què proporciona seguretat en el plantejament de referents de conducta, de noves experiències, de reconeixement i de resposta afectiva.
- L'atenció-desatenció a cada membre del grup que es pot mesurar per les respostes com un somriure, gestos d'aprovació, mirades assertives, comentaris positius,... o bé per les respostes indiferents o passives.

- El poder sancionador del grup que té a veure amb l'acceptació/rebuig de les conductes d'un subjecte.
- La historia de cadascú i del grup en relació al tipus d'experiències socials que s'han experimentat amb anterioritat en altres grups.
- El futur de pors i esperances de cadascú i del grup que té a veure amb les expectatives que es tenen en l'èxit o fracàs dels objectius plantejats des del grup. Així és fonamental plantejar fites realistes i objectius ajustats a les possibilitats de cada membre del grup.

Pel que fa a la comunicació intragrupal es planteja tant la qualitat del missatge com el codi i les lleis de la comunicació (Francia i Mata, 1997). És interessant presentar els diferents nivells de comunicació que poden donar-se en un grup:

- **Nivell d'allò gestual:** és una comunicació superficial, de protocol o estereotipada.
- **Nivell circumstancial:** és una comunicació sobre situacions o circumstàncies eventuais o de pas, amb poc contingut personal.
- **Nivell personal:** és una comunicació que fa referència a aspectes més personals de la nostra vida, del nostre treball, de la nostra família, gustos, amics, temps lliure, cotxe,...
- **Nivell personal-íntim:** és una comunicació més íntima i fa referència als sentiments, emocions, valoracions de fets i de persones, judicis sobre amics, valors, actituds religioses, polítiques,...
- **Nivell íntim-íntim:** és una comunicació molt exclusiva i personal. Té a veure amb allò més important i secret de cadascú: el mon afectiu, la vida sexual, el passat, els projectes, les vivències més profundes, les pors, els fracassos,...

- **Nivell de feed-back en grup:** Requereix una autoavaluació de com és el grup i una transmissió de la imatge i la valoració que es té dels altres. Suposa una relació de cadascú amb la resta del grup.

Així es poden observar diferents nivells de comunicació en relació al contingut del missatge i per tant diferents nivells d'interacció en l'aprofundiment de les relacions interpersonals. El fet d'establir relacions a nivells superficials pot crear uns problemes de convivència deguts a la manca de confiança en els altres. Tanmateix el fet d'establir relacions a nivells més profunds pot generar altes expectatives en relació als altres companys del grup, que si no són contestades poden produir frustració i aquesta a la seva vegada tensions o agressivitat entre el grup.

Respecte als elements no verbals de la comunicació que influeixen en les relacions grupals poden assenyalar-se els següents aspectes (Robles, 2000):

- La postura (posició del cos, dels braços, de les cames,... inclinació del cap).
- Els moviments corporals (gestos amb les mans, moviments de peus, cap,... canvis de postures,...).
- L'expressió de la cara (parpellejar, somriure, gestos amb la boca,...).
- Característiques de la veu (volum, velocitat, to, ritme, canvi d'intensitat).
- Respiració.

Tots aquests elements poden expressar una sèrie de connotacions emocionals complementàries al contingut del missatge verbal. En alguns casos poden emfatitzar un reforç de missatges positius i en altres casos, negatius. És important conèixer aquest apartat no verbal, per ajudar a desenvolupar habilitats en relació a la comunicació dins el grup.

Martorell (1997) presenta un inventari de conductes no verbals que poden orientar en la interpretació del llenguatge no verbal i de les quals es presenta una taula amb les més rellevants:

Conductes no verbals	Possible significat
<p>Postura:</p> <p>Cos-espatlles cap al davant. Encongir-se d'espatlles. Canvi de postura o recolzar-se al darrere. Cap inclinat cap endavant. Braços creuats. Agafar-se les mans o algun objecte amb força. Rigidesa als gestos. Cames relaxades i còmodes. Cames en tensió i control.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atenció. Afirmació a la interacció. - Incertesa. Ambivalència. - Menor desig d'interacció. - Preocupació, tristesa. - Disgust, disconformitat. - Enuig. - Ansietat, tensió. - Comunicació oberta i relaxada. - Ansietat, control.
<p>Moviments:</p> <p>Moviment dreta-esquerra del cap. Moviments excessiu dels braços i de les mans. Creuar i descreuar les cames. Moviment excessiu del cos. Allunyar-se o apropar-se.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desacord. - Donar èmfasi al missatge. - Depressió, ansietat. - Preocupació, ansietat. - Invasió de l'espai interpersonal, rebuig o recerca de més interacció.
<p>Expressions de la cara:</p> <p>Contacte directe amb els ulls. Falta de contacte ocular. Mirada fugitiva. Mirada perduda o fixa en un punt. Somriure. Mossegar-se els llavis. Expressió inanimada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bona disposició, bona voluntat. - Evitació. Respecte o deferència. - Preocupació. - Preocupació o tensió. - Pensaments positius. - Ansietat, tristesa. - Ansietat, por o preocupació.
<p>Característiques de la veu:</p> <p>Parlar baix. Quequeix Canvis de to de veu. Silenci.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultat per expressar alguna cosa. - Ansietat o incomoditat. - Temes amb diferent significat. - Resistència a parlar. Preocupació.

Taula 25: Interpretació de conductes no verbals en la comunicació.

Conèixer tots aquests aspectes de la comunicació verbal i no verbal pot ajudar a interpretar i expressar millor els missatges i potenciar unes relacions interpersonals positives dins el grup, tanmateix es poden prevenir aquells problemes de convivència que resulten d'una comunicació defectuosa.

Com aspecte important cal afegir els efectes de la interacció amb el grup d'iguals en el desenvolupament d'habilitats socials personals que recullen diferents estudis des d'enfocaments psicopedagògics variats (Garaigordobil, 2000: 28-32):

ENFOCAMENT PSICOPEDAGÒGIC	EFFECTES
COGNITIU-EVOLUTIU	<ul style="list-style-type: none"> - Promou l'emergència de conflictes que provoquen reestructuracions internes i afavoreixen el desenvolupament cognitiu. - Ajuda a adoptar diferents perspectives. - Produeix situacions per intercanviar i negociar estratègies d'interacció social - Facilita la cooperació.
ESCOLA SOVIÈTICA	<ul style="list-style-type: none"> - A través de la comunicació i la llengua es potencia la interiorització de diversos punts de vista i permet una autoanàlisi sobre la pròpia conducta. - El paper dins el grup d'iguals estimula l'autovaloració i l'adaptació al context social proper. - Ajuda a desenvolupar l'autorregulació de la pròpia conducta.
PERSPECTIVA ETIOLÒGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita l'adaptació socio-emocional. - Ajuda a controlar l'agressivitat. - Estimula l'adquisició de competències socials.
TEORIA DE L'APRENTATGE SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - El reforç i el model proporcionats pels iguals ajuden a l'adquisició i manteniment de conductes adaptades. - Els iguals esdevenen punts de comparació per avaluar la pròpia eficàcia en el món social. - L'entrenament en habilitats socials en el context d'un grup d'iguals pot ajudar al desenvolupament general i a la millora de conducta.
ENFOCAMENT SOCIOGRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> - Permet l'adquisició de normes socials i culturals. - Aporta una base per afirmar un valors.

Taula 26: Efectes de la interacció amb el grup d'iguals en el desenvolupament d'habilitats socials personals.

Els efectes de la interacció amb el grup d'iguals resulten ser molt importants durant l'etapa de l'adolescència. Aquests efectes es podrien resumir en la consideració del grup com a base emocional, com a referència de valoració i adopció de models d'actuació social i com a potenciador de rols. En aquest sentit el grup pot ser considerat com un recurs educatiu que pot ajudar a desenvolupar unes habilitats individuals de convivència positiva i aportar un marc per millorar els problemes de convivència. Tanmateix cal recordar les variables que estan estretament relacionades amb els problemes de convivència com el rol de cada subjecte, la motivació o la comunicació generats dins el grup-classe i que poden contribuir a la regulació dels mateixos.

2.7. Mesures legals com a marc d'intervenció vers els problemes de convivència als centres d'ESO.

Els centres educatius tenen unes mesures legals generals que esdevenen el referent comú de funcionament per a tot un territori i garanteixen el respecte dels drets i dels deures dels membres de les comunitats educatives. Així cal realitzar l'anàlisi d'aquestes mesures ja que estableixen unes actuacions de tipificació i intervenció vers els problemes de convivència que condicionen i emmarquen la tasca pedagògica del professor.

En el decret 266/1997 del 17 d'octubre (modificades pel Decret 321/2000 del 26 de juny) es proposen mesures correctores diferenciades segons la gravetat de les conductes i s'aconsella que aquestes estiguin clarament contemplades en el reglament de règim intern per tal de donar una resposta ràpida.

A continuació es recullen en dues taules aquestes mesures correctores ordenades segons la seqüència d'aplicació en la presentació de conductes de menys a més greus per a la convivència al centre. (Veure taula 27 i taula 28).

MESURES CORRECTORES PER A LES CONDUCTES CONTRÀRIES A LES NORMES DE CONVIVÈNCIA		
MESURA	RESPONSABLE	OBSERVACIONS
AMONESTACIÓ ORAL	Qualsevol professor/a	
COMPAREIXENÇA IMMEDIATA DAVANT DEL CAP D'ESTUDIS O DEL DIRECTOR	Qualsevol professor/a	
PRIVACIÓ DEL TEMPS D'ESBARJO	Qualsevol professor/a	
AMONESTACIÓ ESCRITA	Tutor/a, Cap d'estudis o Director/a.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ha de quedar constància en l'expedient de l'alumne.
REALITZACIÓ DE TASQUES EDUCADORES PER A L'ALUMNE	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals. ▪ La realització de tasques ha de ser fora de l'horari lectiu, no més de 2 setmanes.
REPARACIÓ ECONÒMICA DELS DANYS CAUSATS AL MATERIAL DEL CENTRE O ALTRES MEMBRES DE LA COMUNITAT EDUCATIVA	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals.
SUSPENSIÓ DEL DRET A PARTICIPAR EN ACTIVITATS EXTRAESCOLARS O COMPLEMENTÀRIES	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals. ▪ Període màxim de 1 mes.
CANVI DE GRUP DE L'ALUMNE	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals. ▪ Període màxim de 1 setmana.
SUSPENSIÓ DEL DRET D'ASSISTÈNCIA A DETERMINADES CLASSES	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals. ▪ Període no superior a quinze dies lectius, amb treballs acadèmics encomanats.

Taula 27: Mesures correctores per a les conductes contràries a les normes de convivència

MESURES CORRECTORES PER A LES CONDUCTES PERJUDICIALS PER A LA CONVIVÈNCIA DEL CENTRE		
MESURA	RESPONSABLE	OBSERVACIONS
REALITZACIÓ DE TASQUES EDUCADORES PER A L'ALUMNE	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals. ▪ La realització de tasques ha de ser fora de l'horari lectiu, no més de 1 mes.
REPARACIÓ ECONÒMICA DELS DANYS CAUSATS AL MATERIAL DEL CENTRE O ALTRES MEMBRES DE LA COMUNITAT EDUCATIVA	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals.
SUSPENSIÓ DEL DRET A PARTICIPAR EN ACTIVITATS EXTRAESCOLARS O COMPLEMENTÀRIES	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals. ▪ Període màxim de 1 mes.
CANVI DE GRUP DE L'ALUMNE	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals.
SUSPENSIÓ DEL DRET D'ASSISTÈNCIA A DETERMINADES CLASSES O AL CENTRE	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals. ▪ Període no inferior a sis dies lectius i no superior a 15 dies. ▪ Sense pèrdua del dret a l'avaluació contínua i amb l'obligació de realitzar els treballs acadèmics encomanats.
INHABILITACIÓ PER CURSAR ESTUDIS AL CENTRE PEL PERÍODE QUE RESTI PER A LA FI DEL CORRESPONENT CURS ACADÈMIC	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals.
INHABILITACIÓ DEFINITIVA PER A CURSAR ESTUDIS AL CENTRE EN EL QUAL ES VA COMETRE LA FALTA	Director/a o Cap d'estudis delegat pel primer, escoltat l'alumne/a, el tutor/a i la comissió de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicació escrita als pares o representants legals.

Taula 28: Mesures correctores per a les conductes perjudicials per a la convivència del centre.

Com a observació general cal apuntar que per a que les conductes perjudicials per a la convivència del centre esdevinguin objecte de sanció serà necessari instruir prèviament un expedient i d'altra banda es contempla la possibilitat d'aixecar la sanció o acordar la readmissió de l'alumne si es constata un canvi positiu en la seva actitud.

Finalment hi ha algunes preguntes que sovint es pot fer el professor d'ESO sobre la seva tasca vers els problemes de conducta i que poden trobar resposta en el Decret 266/1997 del 17 d'octubre:

❶ Quins problemes de convivència han de ser objecte de la seva intervenció?

Segons l'article 27, aquelles conductes que es donin:

- Dins el recinte escolar.
- Durant la realització d'activitats complementàries i extraescolars.
- Fóra del recinte escolar, motivats o directament relacionats amb la vida escolar que afectin a altres companys o altres membres de la comunitat educativa.

❷ Hi ha circumstàncies que disminueixen o augmenten la gravetat de la incorrecció?

- Segons l'article 26 hi ha unes circumstàncies de l'alumne que poden contextualitzar i condicionar el problema de conducta, quant a nivell escolar i circumstàncies personals, familiars i socials.
- Tanmateix afecta a la gravetat de la conducta segons l'article 28, disminuint la seva gravetat, el fets següents:
 - El reconeixement espontani per part de l'alumne de la seva conducta incorrecta.
 - No haver comès amb anterioritat faltes, ni conductes contràries a la convivència de centre.
 - La petició d'excuses en els casos d'injúries, ofenses i alteració del desenvolupament de les activitats del centre.
 - La falta d'intencionalitat.

Intensifiquen la gravetat de l'actuació de l'alumne:

- Qualsevol acte que atempti contra el deure a no discriminar cap membre de la comunitat educativa per raó de naixement, raça, sexe o per qualsevol altra circumstància social o personal.
- Causar danys, injúries o ofenses als companys d'edat inferior o als incorporats recentment al centre.
- La premeditació i la reiteració.
- Col·lectivitat i/o publicitat manifesta.

③ **Amb quin enfocament cal intervenir ?**

Primerament s'hauria d'aclarir si l'enfocament de la disciplina és una opció/línia de centre, d'equip docent o de cada tutor i considerar aquells principis metodològics que hi ha recollits al reglament de règim intern. Des de l'enfocament legal, sembla que s'aporta la visió més conductista, amb la indicació d'unes mesures correctores ja establertes que s'han d'aplicar segons les conductes incorrectes realitzades.

Tot i amb això es deixa la porta oberta a afegir i concretar altres mesures complementàries encaminades a les finalitats pedagògiques i preventives que s'han citat anteriorment i que haurien d'establir-se a nivell de centre. En els apartats següents es desenvoluparan de manera aprofundida diferents estratègies d'intervenció des de diferents enfocaments que poden servir de referència per ajudar a definir una línia d'actuació.

④ **Com s'haurien d'aplicar les mesures correctores?**

- **Anàlisi objectiva de la situació.** Sobretot pel que fa als problemes de convivència entre professor-alumne i/o quan la incorrecció l'ha comès aquell noi/a que no cau del tot bé al professor o que compta amb un historial gran de problemes de convivència.

- **Consistència.** La sanció o el fet d'aplicar-la ha de ser el més immediata possible a la incorrecció. Si s'avisava i no es compleix, els avisos acaben essent poc eficaços.
- **Proporcionalitat.** Una conducta incorrecta mereix una mesura correctora proporcionada per tal d'estimular el propi control i no crear sentiments de frustració o injustícia.
- **Coherència.** Tots els alumnes mereixen el mateix tracte i aplicació de mesures correctores, tot i amb això cal aclarir, a la resta de membres de la comunitat educativa, l'aplicació de mesures diferents en els casos on es tinguin en compte les circumstàncies personals, familiars, socials que afecten a la gravetat de les conductes.
- **Seguretat en un mateix.** És important haver reflexionat sobre el tema prèviament i no actuar de manera improvisada. Així és fonamental establir acords d'equip docent o a nivell de centre sobre aquest tema.

Per acabar aquest apartat es podria comentar que la majoria de les actuacions proposades des del Decret 266/1997 del 17 d'octubre estarien dins una línia conductista, de manera que a cada conducta desajustada li correspondria una resposta de contenció. Caldria contemplar un tractament complementari que desenvolupés les habilitats de convivència positiva.

És interessant considerar les actuacions previstes legalment com a punt de referència inicial i com a descripció de la pràctica consolidada per a respondre als problemes de convivència en bastants centres d'educació secundària. Tot i amb això aquestes disposicions legals haurien de ser considerades com una eina més en la intervenció vers els problemes de convivència i haurien d'interpretar-se en tot moment des del principi educatiu que garanteix un progrés positiu en el comportament dels alumnes amb problemes conductuals.

2.8. Els recursos i les estratègies d'actuació educatives vers els problemes de convivència.

Els recursos i les estratègies són maneres d'organitzar l'aprenentatge de diferents habilitats relacionades amb la millora dels problemes de convivència. Cada estratègia o recurs pot ajudar a desenvolupar habilitats específiques segons apunten diferents autors després de l'experimentació que han realitzat amb adolescents (12-16 anys).

Cal recordar que les estratègies i recursos ajudaran a aconseguir els objectius educatius sempre i quan les persones que les utilitzen sàpigui fer-ho amb una adequació a les necessitats del grup i amb un rol de bon conductor, organitzador i animador. Per aquest fet és aconsellable que l'educador abans d'utilitzar aquests recursos i estratègies rebi una formació específica al respecte.

2.8.1. Estratègies de regulació emocional i per aprendre a controlar l'estrès.

La regulació emocional fa referència a diferents aspectes relacionats amb la capacitat de controlar els impulsos i els sentiments conflictius situats en els centres emocionals i a la regió prefrontal del cervell. Aquestes capacitats esdevenen el nucli de cinc competències emocionals fonamentals segons Goleman (1999: 123):

- a. **Autocontrol** que permet gestionar adequadament les pròpies emocions i els propis impulsos conflictius.
- b. **Confiabilitat** que permet ser honrat i sincer.
- c. **Integritat** que permet complir amb les obligacions.
- d. **Adaptabilitat** que permet afrontar els canvis i els nous reptes amb l'adequada flexibilitat.
- e. **Innovació** que permet romandre obert a noves idees, perspectives i informació.

Les estratègies de regulació emocional ajudaran a desenvolupar aquestes competències i per tant permetran potenciar un canvi en les conductes que poden millorar els problemes de convivència.

La competència que fa referència a l'**autocontrol emocional** és un dels apartats amb més relació amb la manifestació de comportaments agressius o destructius que esdevenen alguns dels problemes més greus de convivència en els centres educatius. Per aquest motiu és una competència que requerirà un treball aprofundit.

Aquesta competència pot desglossar-se en altres subapartats que poden orientar l'objectiu pedagògic de les estratègies de regulació emocional segons Goleman (1999):

- Conèixer i controlar els sentiments impulsius i les emocions conflictives.
- Experimentar equilibri, calma i perspectiva positiva davant dels moments crítics.
- Pensar amb objectivitat i romandre concentrat malgrat les pressions que es pateixen.

Així alguns autors assenyalen diferents estratègies per anar assolint alguns objectius de regulació emocional, citats en l'apartat 2.3.

A. Autodescripcions (Beech, Burns, Sheffield, 1986; Olivares i Méndez, 1999)

Són informes que el subjecte realitza de la seva pròpia conducta. Serveixen per avaluar els índexs de consciència d'emocions a nivell cognitiu, conductual, fisiològic,... Depenen bastant de la capacitat d'expressar-se verbalment de cada individu.

Tanmateix resulta útil com a registre per l'autocontrol de conductes emocionals, on el propi subjecte ha d'enregistrar l'aparició o el número de vegades que es dona una conducta fàcilment avaluable.

B. Estudi de casos (Garaigordobil, 2000)

A partir de la descripció de situacions inventades o reals es fa analitzar moments, expressions, reaccions,... relacionades amb diferents sentiments que poden generar problemes de convivència. És important trobar pautes de comportament de control i equilibri per a aquestes situacions. Resulta força enriquidor el treball en grup on es poden contrastar diferents esquemes de pensament i actuacions.

C. Role Playing (Assaig i pràctica de conductes) (Aguilera i Carpena, 1998)

Consisteix en l'escenificació de situacions relacionades amb problemes de convivència on intervenen diferents persones o rols. A partir d'aquestes situacions inventades o reals cada noi/a representa un **rol diferent** que genera una sèrie de sentiments i reaccions conductuals segons el paper que assumeix. Cal anar reflexionant individualment i col·lectivament en relació a conèixer les conductes que han aparegut relacionades amb les emocions (tant a nivell d'actors, com a nivell d'espectadors) i representar altres conductes alternatives.

Com a exemple podria citar-se unes pautes que proposa Wright (1994) davant les situacions on es reben crítiques verbals i com es poden afrontar amb autocontrol dels impulsos emocionals que poden generar:

- Reconèixer els diferents papers que amaguen crítiques poc constructives:
 - ✓ **Acusador/a** que utilitza la crítica per no assumir la pròpia responsabilitat dels errors o donar la culpa als altres. Busquen la part de les situacions que s'ha fet malament.
 - ✓ **Bromista que fereix**. És aquell o aquella que se'n riu *de* la gent i no riu *amb* la gent.
 - ✓ **Trobador de faltes**. Té una necessitat de trobar els errors o faltes dels altres. Pot trobar en els detalls més insignificants d'allò passat que s'ha dit o fet desviat de la norma i ho censura.
 - ✓ **El caníbal**. Ataca als altres de manera directa i amb intencionalitat, sense respectar els sentiments dels altres. Pot arribar a humiliar els altres.
- Davant aquests papers i les conductes d'acusació, intimidació, culpabilització,... es poden anar assajant una sèrie de reaccions com antídote del mal emocional que poden produir aquestes:

- Evitar el contraatac o la defensa ja que aquests són les maneres de reforçar les conductes de crítica i deixar que el crític tingui el control de la situació.
- Escoltar als que critiquen, sintonitzant-los com un oient interessat. Güell i Muñoz (1998) assenyalen la tècnica “*Banc de boira*” que consistiria en escoltar sense contraatacar i acceptant la crítica, sense arribar a donar la raó al qui la fa.
- Avaluar la crítica i considerar quins aspectes de veritat hi ha en la mateixa. Així es passa de ser un defensor, a un investigador.
- Intentar trobar el missatge real que s’amaga a la crítica. És a dir intentar trobar si hi ha alguna cosa que no s’ha fet o que s’ha fet que molesta tant al crític i a partir de la comprensió, reconsiderar la reacció davant la situació.
- Per recollir més informació, pot ser útil demanar concrecions a través d’exemples d’allò que s’està comunicant. Tanmateix verificar si s’ha comprés correctament el que s’està comunicant, ajuda a millorar la comprensió general.
- Quan la situació pugui desbordar emocionalment i es generin enuig, confusió o frustració que no permetin una percepció objectiva; serà millor callar i esperar uns minuts per respondre. Es pot anar avaluant quin resultat espera l’interlocutor després de la crítica i poder respondre amb control sobre la mateixa.
- Respondre positivament i amb confiança, acceptant les crítiques constructives i que transmeten la part de veritat necessària per a millorar. Es el que Güell i Muñoz assenyalen com asserció negativa que consisteix en reconèixer les crítiques, sense presentar excuses i acceptant l’error comès.
- Intentar trobar punts en comú amb el crític. El fet de poder coincidir en alguna cosa pot ajudar a apropar les postures i facilitar una comunicació més positiva.

D. Preparació cognitiva i adquisició d'habilitats davant determinades emocions (Beech, Burns, Sheffield, 1986; Morgannett, 1995; Filliozat, 2001)

Es pot citar com exemple la preparació cognitiva per al control de l'enuig que contempla 4 característiques:

- Instrucció sobre com s'activa l'enuig i els seus determinants.
- Discriminació de les situacions que evoquen l'enuig.
- Identificació dels aspectes adaptatius i maladaptatius de l'enuig.
- Utilització de les tècniques per a dominar l'enuig.

Pel que fa a l'adquisició d'habilitats per al control de l'enuig cal una exercitació en ser flexible a l'hora de fer el plantejament cognitiu de la situació que ha provocat l'enuig. En aquest sentit s'apunten dues estratègies per poder anar orientant el comportament de control davant l'enuig:

- **Autoverbalitzacions** que poden donar pautes concretes que es poden repetir en situacions que apareix l'enuig o els detonants per a arribar a aquest.
- **Autoinstruccions** que esdevenen una seqüenciació per estructurar la conducta davant aquesta emoció:
 - ✓ **Preparació per a la provocació.** Estimula l'avaluació anticipada dels problemes i estableix pautes per a la reacció davant les provocacions. En aquesta línia podria considerar-se la manera de reaccionar davant les crítiques verbals que alguns autors apunten com estratègies més específiques (Wright, 1994).
 - ✓ **Domini del nivell d'activació.** El subjecte intenta fer-se conscient de la resposta d'enuig que té i intenta fer una anàlisi de l'activació del mateix. Exerceix un control sobre la mateixa, intentant establir plans concrets per desactivar-la.

- ✓ **Avaluació subsegüent.** El subjecte avalua si el conflicte s'ha resolt. En cas negatiu, ha d'intentar trobar autoverbalitzacions que puguin desactivar l'enuig, com per exemple: “*He d'intentar oblidar el meu enuig. Si torno un cop i un altre a pensar-hi, sol provocaré més activació de l'enuig*” o “*He d'oblidar-me de la situació de moment i després ja intentaré buscar noves solucions*”. En cas afirmatiu, s'anirà autorreforçant el desenllaç positiu del conflicte, amb consignes com “*Estic satisfet de com he afrontat el conflicte*” o “*La confrontació ha estat difícil, per he tingut el control*”.

E. Tècniques per controlar l'estrès generat per grans dosis d'emocions negatives (Cautela i Groden, 1985; Kirsta, 1988; Sánchez Grima, 1998; Beech, Burns i Sheffield, 1986; Morganett, 1995; Thondup, 1997)

En primer lloc a l'hora d'abordar el tema de l'estrès és important conèixer que s'entén per estrès i quins signes indiquen la seva existència en alguns casos relacionats amb problemes de convivència.

L'**estrès** ha estat descrit com “*la resposta no específica de l'organisme davant qualsevol sol·licitud que es realitzi, desencadenant una reacció d'adaptació que pot arribar a ser patològica en situacions extremes*” (Sanchez Grima, 1998: 5). Per a que es doni l'estrès es requereixen 3 elements que tenen a veure amb:

- Una resposta de l'organisme davant uns estímuls que provoquen alerta, lluita i /o fugida.
- Un mecanisme de defensa que s'activa de manera continuada.
- I per tant es provoca un desgast energètic molt alt.

En la resposta davant els estímuls esmentats es dona una reacció del cos on participen el sistema nerviós (sistema simpàtic i parasimpàtic), el sistema circulatori (sang, cor,...) el sistema respiratori, el sistema digestiu, els músculs, la pell,... Tots aquests elements del cos generen la secreció de substàncies que condicionen el funcionament d'aquests per a augmentar l'energia del cos (augment dels batecs del cor, augment de la pressió

sanguínia, major oxigenació, més tensió en els músculs, el sistema digestiu es tanca, es produeix més sudoració,...).

Es poden considerar els següents indicadors per analitzar els casos de nens i adolescents amb estrès:

DESCRIPCIÓ D'INDICADORS:	
Signes d'estrès	<p>Veü - Ronquera</p> <p>Pell - Sudoració excessiva, ruborització o pal·lidesa, "ronxes"</p> <p>Músculs - Tensió muscular, augment o disminució d'activitat, dolors musculars ...</p> <p>Cor - Taquicàrdia, palpitations, infart, hipertensió,...</p> <p>Aparell digestiu - Úlceres d'estómac, restrenyiment, ...</p> <p>Altres: retenció de líquids, alt índex de colesterol, esgotament físic, baixa la resistència del sistema immunològic, ...</p> <p>Síntomes emocionals: Excitabilitat, hipersensibilitat, plor fàcil, baix autocontrol, migranya, ...</p>
Causes d'estrès	<p>Causes directes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creixement - Exercicis o esforços físics violents durant un període llarg de temps - Esforços mentals desacostumats, alta concentració continuada,... - Competència grupal - Experiències emocionals intenses. Emocions davant situacions futures com la impaciència, l'angoixa, la ira i la por - Activitats o ambients molt sorollosos - Activitats avorrides o sedentàries <p>Factors desencadenants:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factors de l'escala Holmes-Rahe (Kirsta, 1988: 27) - Factors per a infants (Cherry, 1987: 63)

Taula 28: Indicadors d'estrès en nens i adolescents: signes i causes.

En relació als tipus de problemes de convivència més freqüents associats amb l'estrès poden citar-se els següents:

- Conversa excessiva i inacabable, to de la veu més alt de l'habitual, parlar més ràpid i interrompre amb freqüència,...
- Hiperactivitat en un nen quiet o viceversa (inactivitat,... en un nen actiu)
- Conductes agressives vers els altres, baralles,...
- Trastorns emocionals i de conducta: crisis de pànic, depressió, fòbies, irritabilitat, sobrealimentació, dependències i addició a substàncies, insomni, ...

Un cop delimitats els problemes de convivència que poden generar les situacions emocionals negatives repetides, caldria considerar les estratègies que permeten afrontar aquestes situacions utilitzant adequadament l'energia produïda o bé aprenent a apagar “*el mecanisme de resposta*” que han produït en la mateixa, és a dir com es pot aconseguir un autocontrol de la resposta emocional.

Les estratègies proposades per diferents autors contempnen la relaxació. La tensió que s'acumula al cos, sobretot a l'esquena, espatlles i coll es pot treballar amb la flexibilitat de cada part corporal. També la tensió muscular provoca una mala respiració i una descompensació entre l'oxigen i l'anhidrid carbònic, inclús una mala eliminació de les toxines. Una altre qüestió per descarregar la tensió es pot aconseguir mitjançant el massatge de les zones on s'acumula aquesta, això ajuda també a l'estimulació de la circulació sanguínia. Així es poden distingir diferents tipus d'activitats complementaries que es detallen tot seguit:

ESTRATÈGIES	ACTIVITATS
<p style="text-align: center;">PER TREBALLAR LA FLEXIBILITAT CORPORAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activitats per reconèixer els signes de tensió en el propi cos. ▪ Exercicis de flexibilització (tensió i distensió) amb diferents parts del cos per combatre la tensió i rigidesa mitjançant el treball de la flexibilitat de cada part.
<p style="text-align: center;">PER TREBALLAR LA RESPIRACIÓ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercicis per aprendre a respirar adequadament amb el diafragma. ▪ Exercicis de control de la pròpia respiració. ▪ Exercicis per controlar la postura per una bona respiració. ▪ Exercicis de concentració en la pròpia respiració.
<p style="text-align: center;">D'AUTOMASSATGE:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercicis per conèixer els punts d'acumulació de la tensió muscular (coll, espatlles, esquena, abdomen, regió lumbar,...) i les parts més relaxades. ▪ Exercicis de massatge de diferents parts del cos (acariciar, fregar, amassar, estirar i colpejar suaument).

Taula 30: Estratègies per desenvolupar la relaxació.

Tot aquest recull de tècniques de relaxació permetrà comptar amb unes eines per a la intervenció educativa vers aquells problemes de convivència generats quan el subjecte ha estat sotmès a situacions conflictives diverses que li han produït la vivència d'emocions negatives i que s'han acumulat en forma de tensió al propi cos.

F. Estratègies de visualització positiva (Thondup, 1997)

A més a més de les estratègies citades anteriorment resulta molt interessant plantejar la visualització com una tècnica per experimentar calma i perspectiva positiva davant dels moments crítics. Així aquesta activitat mental consisteix en concentrar-se en unes imatges o records positius que poden anar transformant els esquemes mentals negatius. El fet d'imaginar situacions passades bones fan possible la generació de sensacions agradables que poden ajudar a proporcionar estats de calma. Tanmateix la visualització de situacions futures desconegudes i/o angoixants amb un enfocament positiu generarà unes expectatives positives i tranquil·litat a l'hora d'afrontar aquestes situacions.

G. Estratègies per treballar una percepció objectiva de les situacions de tensió emocional (Beech, Burns, Sheffield, 1986; Güell, Muñoz, 1998)

En les situacions que produeixen molta tensió emocional, la pèrdua de l'autocontrol pot provocar una alteració cognitiva que distorsioni la percepció de la realitat i es mantingui una visió negativa de la mateixa. Aquest fet afecta la percepció que té el propi individu sobre els problemes de convivència en els que està implicat i això provoca alteracions en els esquemes de resolució i prevenció dels mateixos. Tanmateix aquests esquemes distorsionats poden arribar a esdevenir hàbits de pensament que cal reestructurar per millorar les situacions problemàtiques.

Sovint es troben alteracions com les que es presenten a continuació :

- **Excessiva generalització:** El subjecte extreu una conclusió general d'una experiència passada i l'aplica en situacions de circumstàncies semblant o inclús diferents. Aquesta **hipergeneralització** pot condicionar l'esquema de conducta, de manera que si una experiència ha sortit malament, es pensa que en situacions similars passarà el mateix. En relació als problemes de convivència aquest fet interfereix en una resolució constructiva dels conflictes quan les experiències passades han estat destructives.

- **Abstracció selectiva:** El subjecte es fixa en determinats detalls que utilitza fóra de context, mentre que ignora altres aspectes més importants i rellevants de la situació. Es pot produir un **filtratge** que genera una percepció negativa de les situacions en relació als problemes de convivència i que dificulta la seva resolució positiva.
- **Inferència arbitrària:** El subjecte realitza una sèrie d'inferències malgrat l'absència de suficients evidències que recolzin la conclusió.
- **Magnificació:** El subjecte dóna molta importància a una dada de tota la situació i la valora en funció d'aquella.
- **Minimització:** El subjecte redueix algun fet i la seva importància, de manera que es distorsiona la percepció general de la situació.
- **Pensament dicotòmic:** El subjecte classifica les situacions en dues categories: impecable o defectuós, positiu o negatiu,... en pols totalment oposats.
- **Personalització:** El subjecte no valora racionalment la situació i aplica altres criteris personals per a la valoració de la mateixa. Per exemple, l'aplicació d'un **pensament emocional** a les situacions, fa que aquestes es percebin distorsionades pels propis sentiments. També **l'autoacusació** produeix una culpabilitat autoatribuïda per tot el que surt malament o **l'etiquetatge** estableix una consideració global i negativa d'un mateix i això dificulta una resolució positiva dels problemes de convivència.

En aquest sentit és fonamental avaluar la situació de tensió emocional tenint en compte els següents aspectes segons la teràpia racional emotiva (RET):

- Dissociar les conseqüències conductuals del propi individu que es generen de la percepció distorsionada d'aquest i no de la situació en si.

- Reconsiderar la valoració, contrastant-la amb altres punts de vista o amb valoracions d' altres moments futurs. És a dir, disputar, debatre, discriminar i definir la valoració de manera més "*científica*".
- Adquirir la dinàmica de pensament més objectiu, mitjançant les dues pràctiques anteriors.

Totes les estratègies de regulació emocional i per aprendre a controlar l'estrès revisades en aquest apartat han estat recentment plantejades per alguns autors en programes d'educació per a la convivència per a adolescents (Morganett, 1995; Güell i Muñoz, 1998; Garaigordobil, 2000) i per tant esdevenen un referent per a la intervenció vers els problemes de convivència originats per mancances en l'ús de les habilitats emocionals i en alguns casos, també cognitives.

2.8.2. Estratègies de regulació externa i d'autorregulació de la conducta.

En aquest apartat es presentaran una sèrie d'estratègies que poden ajudar a potenciar els canvis de conducta. Aquestes estratègies estan fonamentades dins de diferents enfocaments cognitius, conductistes o cognitivo-conductuals. Tanmateix van adreçades al treball individual amb l'alumne amb problemes conductuals com a les persones que habitualment interaccionen amb ell (professorat, companys/es del grup-classe,...). Per plantejar l'ús d'aquestes estratègies és fonamental tenir en compte dues consideracions:

- a. una anàlisi de cada alumne amb problemes conductuals per determinar el paper dels elements cognitius i contextuals per a la modificació del seu comportament.
- b. la necessitat de conèixer el nivell de competència del noi o noia en el control de la seva pròpia conducta.

Així les estratègies de regulació externa seran aquelles en les que serà imprescindible la intervenció externa a l'alumne per ajudar-lo a modificar la seva conducta i per tant el professor haurà d'intervenir més directament.

Les estratègies d'autorregulació seran aquelles que permetran al propi alumne anar adquirint mecanismes per poder controlar la pròpia conducta. En aquest cas el professor anirà reduint la seva actuació directa i haurà de potenciar la responsabilitat de l'alumne. Abans d'aplicar aquestes estratègies és necessari comprendre com es pot modificar qualsevol comportament des de diferents plantejaments.

Segons l'escola conductista són objecte d'intervenció aquells comportaments observables de manera objectiva i els estímuls o variables de l'entorn que són causes o conseqüències d'aquests comportaments, així com les circumstàncies que els acompanyen. Els estímuls conseqüents als comportaments o reforçadors poden ajudar a potenciar o disminuir la producció d'una conducta. El subjecte s'ha d'adonar que el reforçador és resultat de la seva conducta per a que aquest sigui funcional. Com menys temps transcorri entre la resposta i l'obtenció del reforçador més fàcilment es desenvoluparà l'aprenentatge i com més gran i efectiu sigui el reforçador per a l'individu més ràpid serà l'aprenentatge.

Així s'observa un problema de conducta com per exemple, un alumne que arriba tard habitualment a classe, el tipus de resposta que doni a aquest fet el professor condicionarà que augmenti o disminueixi el problema. En aquest cas el professor podria considerar diferents possibilitats d'actuació: des de la indiferència a la conducta desajustada fins a actuacions com la recuperació del temps perdut al finalitzar les classes, la realització de tasques complementàries per recuperar el temps perdut,...

Escollir la mesura més adient per aconseguir eliminar el problema de conducta requereix d'una banda, una anàlisi de la situació i de l'alumne, i d'altra banda, recordar l'objectiu educatiu de que l'alumne ha de comprendre que la nostra resposta és conseqüència de la seva conducta i que volem ajudar-lo a eliminar-la. Tanmateix caldrà tenir en compte que no sols cal modificar una conducta poc adequada, sinó que cal orientar a l'alumne per a que desenvolupi la conducta positiva alternativa.

A continuació es presenta l'anàlisi d'algunes tècniques de regulació externa recollides per alguns autors com tècniques útils per a la modificació de conducta (Cruzado, Labrador i Muñoz, 1993; Gavino, 1997; Caballo, 1998; Olivares i Méndez, 1999):

TÈCNICA	DESCRIPCIÓ	APLICACIÓ
REFORÇAMENT POSITIU	Es recompensa el comportament desitjat amb un "premi" (carícia, paraules de reconeixement, aprovació social,...) per augmentar la seva freqüència d'aparició.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control extern ▪ S'aplica per crear o incrementar conductes desitjades.
MODELATGE	Consisteix en reforçar positivament diferents respostes que van aproximant-se successivament a la conducta desitjada nova per al subjecte.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control extern ▪ S'aplica per crear o incrementar conductes desitjades. ▪ Caldria seqüenciar les conductes que representen aproximacions successives. ▪ Sols es reforcen les conductes que s'apropen al comportament final.
SOBRE-CORRECCIÓ	Consisteix en la reparació dels efectes de les seves conductes destructives (restitució) i en practicar la conducta alternativa adaptada repetides vegades (pràctica positiva).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control extern ▪ S'aplica per reduir conductes no desitjades i per incrementar les conductes desitjades.
REFORÇAMENT NEGATIU	Es castiga el comportament desajustat amb un reforçador aversiu per disminuir la seva freqüència d'aparició.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control extern ▪ S'aplicarà per reduir conductes no desitjades. ▪ Pot produir efectes negatius a llarg termini.
EXTINCIÓ	Consisteix a suspendre o retirar el reforçador que manté una determinada conducta i per tant a no donar atenció al subjecte quan es comporta malament. De vegades és important fixar l'atenció en altres aspectes positius de l'ambient.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control extern ▪ S'aplica per reduir conductes no desitjades. ▪ Al començament es pot donar un augment de la freqüència de la conducta. ▪ Cal treballar amb la resta del grup aquest tipus d'actitud respecte a l'alumne.
TEMPS FORA	Consisteix en treure al subjecte fóra de l'ambient i evitar així el reforçament de conductes perturbadores (canviar-lo de grup, enviar-lo a fer un encàrrec, enviar-lo amb el professor de guàrdia,...) durant un temps determinat.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control extern ▪ S'aplica per reduir conductes no desitjades. ▪ El temps fora sol ser de 30 segons a 10 minuts.
COST DE RESPOSTA	Consisteix a retirar al subjecte un premi o activitat gratificant que ja té o un reforçador del que pot disposar (com una mena de "multa").	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control extern. ▪ S'aplica per reduir conductes no desitjades. ▪ Pot portar-se a terme en contractes de conducta.
SACIETAT	Consisteix en administrar de forma massiva i de forma contínua en una elevadíssima freqüència o quantitat un reforçador amb l'objectiu que deixi de ser-ho i que la resposta associada, en conseqüència, disminueixi.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control extern ▪ S'aplica per reduir conductes no desitjades.

Taula 31: Tècniques de regulació externa.

Aquestes tècniques poden aplicar-se dins els **programes de reforç**. Així existeixen diferents modalitats com són els programes de **reforç continu**, en els que cada cop que es dona la conducta concreta s'aplica el reforçador escollit. Mentre que els programes de **reforç parcial o intermitent** són els més efectius i es poden portar a terme de diferents maneres. D'una banda en els programes de raó s'aplica el reforçador en funció del número de conductes emeses i d'altra banda en els programes d'interval s'aplica el reforçador en funció del temps transcorregut des de l'últim reforç.

Totes aquestes tècniques de regulació externa poden ser útils, sempre i quan la seva aplicació sigui adequada. Així cal definir la conducta a modificar molt concretament i detectar els reforçadors que la mantenen. Tanmateix cal preveure quin tipus de tècnica s'aplicarà, el tipus de reforçador i la freqüència amb la que s'obtindrà aquest, el temps que es mantindrà fins a poder observar canvis en la conducta no desitjada, així com anar potenciant el desenvolupament del comportament ajustat. És necessari comunicar al noi o la noia la conducta que esperem d'ell/a i establir conjuntament uns criteris d'avaluació clars de la mateixa per tal que li serveixin de referent. Un altre aspecte important és ser constants en l'aplicació dels reforçadors, si realment es vol incidir en el canvi conductual.

Les estratègies de regulació externa exerceixen un control i una modificació de les conductes en els casos en les que els alumnes tenen pocs mecanismes d'autocontrol, tot i amb això, és fonamental com a educadors, ajudar-los a desenvolupar aquests mecanismes ja que sovint viuran moments i situacions on els adults no hi seran presents i hauran d'actuar de manera autònoma i responsable. Per tant caldrà anar treballant conjuntament a les estratègies de regulació externa, **les estratègies d'autorregulació**.

Des del plantejament cognitiu es consideren importants els processos que tenen a veure amb la recollida, l'emmagatzematge dades de l'exterior i el tractament d'aquestes segons uns paràmetres subjectius que s'arxiven per a ser utilitzats en l'elaboració de comportaments. En aquesta línia cal assenyalar l'ús d'esquemes o estructures de coneixement que contenen dades sobre la realitat i que s'han anat acumulant amb les experiències socials viscudes. Aquest fet pot produir l'establiment de preconcepcions distorsionades de la realitat i aquest tipus d'esquemes poden actuar com una mena d'hipòtesi que dirigeixin les accions i provoquin problemes de convivència.

Les estratègies reguladores des d'aquest corrent proposarien desenvolupar habilitats mentals que ajudessin a potenciar esquemes de comportament ajustat a la convivència del grup i a la vegada a controlar situacions conflictives. Així les estratègies d'autorregulació pretenen que els alumnes i les alumnes prenguin consciència del seu comportament, puguin analitzar-lo de manera objectiva i puguin anar prenent protagonisme en el control del mateix.

Abans d'aplicar les estratègies d'autorregulació cal establir un tipus d'interacció amb l'alumne/a que permeti una certa confiança entre aquest i el professor/a per tal que accepti positivament la participació en la regulació de la pròpia conducta. Com a estratègies d'autorregulació que s'han experimentat més amb alumnes d'ESO, podrien assenyalar-se les que es recullen en el quadre següent (Goldstein i altres, 1989; Cruzado, Labrador i Muñoz, 1993; Gavino, 1997; Caballo, 1998; Olivares i Méndez, 1999; Querol i Garijo, 1999):

TÈCNICA	DESCRIPCIÓ	APLICACIÓ
AUTO-OBSERVACIÓ	Consisteix en establir una sèrie de conductes que el mateix alumne ha d'observar si les porta a terme o no i en quins moments es donen. El professor o altres companys poden contrastar les observacions per ajudar a observar amb objectivitat.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control extern/intern ▪ S'aplica per prendre consciència del propi comportament de manera objectiva. ▪ S'ha d'establir el període de temps d'autoobservació.
CONTRACTE DE CONDUCTA	És un acord negociat i posat per escrit en el qual s'especifiquen els objectius a assolir per un subjecte i les conductes que s'han de dur a terme dins un període temporal determinat, per aconseguir un determinat reforçador.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control extern/intern ▪ S'aplica per crear o incrementar conductes desitjades. ▪ Sovint implica altres persones que han de complir amb les condicions de l'acord, si l'alumne compleix el contracte.
PROGRAMES D'HABILITATS COGNITIVES I EMOCIONALS	Consisteix en desenvolupar una sèrie d'habilitats emocionals i cognitives per a poder millorar les relacions interpersonals i per a resoldre de manera positiva els propis conflictes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control intern ▪ S'aplica per crear o incrementar conductes desitjades i per controlar altres no desitjades. ▪ Cal portar a terme un programa durant un període determinat de temps.

Taula 32: Tècniques d'autorregulació de la conducta.

Totes aquestes estratègies fan necessària la col.laboració de diferents persones relacionades amb l'alumne/a i un treball molt constant en el tipus d'interacció que s'estableix amb aquest/a i que ja s'ha comentat en un apartat específic anterior.

També cal tenir present que aconseguir el control de determinades conductes és un treball llarg que requereix un temps mínim d'un trimestre o en alguns casos tot un curs escolar. En aquest sentit cal anar planificant quines conductes es volen anar autorregulant d'una manera coherent, sense posar-se objectius massa ambiciosos que podrien fer fracassar la proposta d'autorregulació.

Com a consideració interessant s'adjunta un guió de reflexió guiada, un model de full d'autoobservació i un model per enregistrar un contracte de conducta que poden servir d'exemple per tenir en compte els elements dels mateixos (Negrillo, 2000).

El guió de reflexió guiada consistiria en algun tipus de preguntes que realitzarien els professors als alumnes sobre una conducta desajustada concreta per tal que els ajudessin a analitzar i a valorar la pròpia conducta i que al mateix temps els permetessin desenvolupar diferents estratègies cognitives relacionades amb els cinc pensaments exposats per Spivack i Shure (1974):

TIPUS D'ESTRATÈGIA COGNITIVA	PREGUNTES –TIPUS
Pensament de perspectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Què ha passat? - Com creus que descriuria el company B la teva conducta ? - Com creus que se sent el company B? - T'agradaria que et fessin el mateix a tu? - Què creus que opinarien els professors/ pares o persones significatives d'aquesta conducta?
Pensament causal	<ul style="list-style-type: none"> - Per què has insultat al company B? - Què ha passat abans d'insultar-lo?
Pensament conseqüencial	<ul style="list-style-type: none"> - Què pretenies amb la teva conducta? - Creus que és una conducta correcta? Per què? Com ha afectat al company B? - Com es podrien esmenar les conseqüències negatives per al company B?
Pensament alternatiu	<ul style="list-style-type: none"> - En una situació futura similar, què pots fer ? - Què penses que farien altres companys en una situació similar?
Pensament mitjans-fins	<ul style="list-style-type: none"> - Com podries aconseguir controlar la teva conducta? - Què faràs si et trobes amb una situació similar per no repetir aquesta conducta ?

Taula 33: Exemple de guió de reflexió guiada per a un conflicte interpersonal entre 2 companys.

El model de full d'autoobservació permet enregistrar la realització de determinades conductes per part d'un subjecte durant diferents períodes de temps segons sigui més o menys exhaustiu. En el context escolar és convenient que inicialment no es posin més de 2 o 3 conductes per autoobservar-se per part de l'alumne. Aquestes conductes haurien de ser aquelles que es volen intentar potenciar en el subjecte i alternatives a aquells comportaments problemàtics.

Tot seguit es presenta un exemple d'un full de seguiment de conductes que enregistra l'autoobservació per a un dia, però que es va repetint al llarg d'una setmana com a mínim:

NOM:					
DATA D'OBSERVACIÓ:					
PROFESSOR QUE AJUDARAN:					
CONDUCTES	1ª SESSIÓ	2ª SESSIÓ	3ª SESSIÓ	4ª SESSIÓ	5ª SESSIÓ
- Estar assegut durant la sessió de classe.					
- Parlar amb permís durant la sessió de classe.					
Observacions dels professors:					
Conclusions:					

Taula 34: Un model de full d'autoobservació.

El subjecte s'avalua si durant cada sessió de classe ha realitzat la conducta desitjada de manera adequada i s'ho anota en l'espai corresponent. En la casella d'observacions dels professors, aquests enregistraran les puntualitzacions que creguin oportunes en relació a la realització de les conductes esmentades per part de l'alumne durant la seva sessió de classe i posteriorment es contrastaran amb les observacions del propi alumne. En l'últim apartat de conclusions el subjecte reflexionarà, al final de la jornada, si ha aconseguit controlar els comportaments problemàtics i desenvolupar les conductes alternatives de manera satisfactòria.

El **contracte de conductes** de l'alumne és un recurs que proposen alguns autors com (Goldstein i Keller, 1991; Gootman, 1997) i que podria encabir el següents apartats:

CONTRACTE DE CONDUCTES DE L'ALUMNE/A:
PERSONES QUE PARTICIPEN EN EL CONTRACTE:(nom i relació amb l'alumne/a)
CONDUCTES QUE ES VOLEN MODIFICAR (si pot ser proposades per l'alumne/a) :
SI L'ALUMNE/A ACONSEGUEIX MODIFICAR LES CONDUCTES ACORDADES, - ELS PROFESSORS/PROFESSORES ES COMPROMETEN A: - ELS PARES O ALTRES FAMILIARS ES COMPROMETEN A: - ALTRES PERSONES ES COMPROMETEN A:
SI L'ALUMNE NO ACONSEGUEIX MODIFICAR LES CONDUCTES ACORDADES, S'ESTABLEIXEN LES SEGÜENTS ACTUACIONS:
DURACIÓ DEL CONTRACTE:
A CONTINUACIÓ SE SIGNA AQUEST CONTRACTE DE CONDUCTA PER PART DE TOTES LES PERSONES PARTICIPANTS EN EL MATEIX, AMB EL COMPROMÍS DE PORTAR A TERME LES ACTUACIONS ACORDADES:

Taula 35: Exemple de contracte de conductes de l'alumne/a.

Totes aquestes estratègies de regulació poden aplicar-se de manera combinada segons els casos. Així en situacions de problemàtiques conductuals greus on ha estat necessari un control extern de contenció, s’han provat inicialment **models d’actuació intensius o exhaustius** basats en les estratègies de regulació externa i posteriorment s’han anat introduint altres estratègies d’autorregulació. Tot seguit es presenten alguns d’aquests models que s’han portat a terme en el context de l’ESO (Negrillo, 1999, 2000):

Model “Tolerància 0”. (Intensiu de reforç continu i de predictibilitat de conseqüències).
<ul style="list-style-type: none"> - S’aplica durant una setmana com a mínim de manera intensiva. - El professor descriu com a màxim 3 conductes concretes de l’alumne que s’intentaran modificar, generalment amb conductes agressives o disruptives greus. - El professor descriu les mesures explícites (reforçadors negatius) que aplicarà en el cas que es produeixin les conductes no desitjades. És important determinar en cada cas quin serà el reforçador més efectiu i acordar-lo amb tot l’equip docent que intervé amb l’alumne. - El professor estableix que abans d’aplicar aquestes mesures de reforç, donarà un avís verbal (i només un) a l’alumne per a que pugui reconduir la seva conducta. - El professor aplicarà sistemàticament les mesures de reforç i de manera contingent, si es produeix alguna de les 3 conductes que es volen modificar. És important que l’alumne compregui que l’aplicació d’aquestes mesures són conseqüència de la seva conducta i que pretenen ajudar-lo a controlar els desajustaments conductuals. - Tanmateix el professor estableix l’aplicació d’un reforçador positiu en el cas que s’aconsegueixi controlar les conductes no desitjades sense haver d’utilitzar altres mesures.

Taula 36: Model “Tolerància 0” de reforç continu.

b. Model de seguiment exhaustiu.
<ul style="list-style-type: none"> - S’aplica durant una setmana com a mínim de manera exhaustiva. - Es reuneix el tutor (o mediador, o cap d’estudis o membre de la comissió de convivència) amb l’equip docent que intervé amb l’alumne per acordar com es portarà a terme el seguiment de les conductes de l’alumne. - Es parla amb l’alumne i se li comunica que durant un cert període de temps s’observaran i s’enregistraran les conductes positives i negatives de convivència dins de l’aula o del centre. Aquestes conductes es poden especificar més detalladament. - S’informarà a l’alumne que aquesta mesura és prèvia a una mesura de reforç negatiu important, en el cas de que s’observi que les conductes negatives de convivència no disminueixen o desapareixen. - Cada professor de l’equip docent va anotant a cada sessió amb l’alumne, durant el període de temps establert, les conductes positives i negatives que ha observat i se li comenten a l’alumne al final de la sessió. - Al final del dia ha de passar a revisar amb el tutor, l’evolució dels seus comportaments positius i negatius. El tutor pot anar ajudant a valorar l’evolució diària dels comportaments positius i negatius. - Al final de la setmana o del període establert s’haurà de reunir l’equip docent amb l’alumne i establir l’aplicació (o no) de la mesura en funció de l’evolució de les conductes de l’alumne.

Taula 37: Model de seguiment exhaustiu.

Sovint aquests programes comporten una millora a curt termini, oferint una contenció dels problemes greus però no milloren la situació si no es fa un treball educatiu complementari (Fernández, 1998; Elzo, 2001). També s'ha comentat que la seva mala aplicació pot generar actituds hostils vers aquell qui les aplica o altres elements relacionats amb ell, com per exemple l'odi vers l'assignatura que imparteix. Afortunadament els casos d'alumnes amb problemes de convivència greus són pocs i en la majoria dels casos es podrà plantejar l'ús d'estratègies de regulació externa més senzilles però aplicades de manera adequada.

Cal evitar molts avisos que mai comporten un càstig, l'aplicació de càstigs desproporcionats que imposa un professor quan està nerviós o es veu desbordat o l'aplicació de mesures col·lectives a tot un grup en casos de problemes conductuals individuals. D'altra banda s'hauria de recuperar el valor del reforç positiu per estimular les conductes positives.

És possible que els alumnes que presenten problemes de convivència hagin rebut atenció excessiva a les conductes desviades i això els ha potenciat la construcció d'una autoestima "distorsionada" i l'etiquetatge negatiu dels professors i de la resta de companys. En aquests casos caldria buscar moments i situacions per poder valorar conductes positives i poder transmetre a aquest alumne que tenim confiança en les seves possibilitats.

Tanmateix seria important potenciar una comunicació en la que predominés l'escolta activa al voltant dels seus interessos i que l'ajudés a la reflexió dels propis conflictes. La reestructuració d'esquemes cognitius relacionats amb els propis errors, els judicis que es fan dels altres i de les situacions relacionades amb els problemes de convivència, així com dels tipus de relacions que s'estableixin amb els altres pot millorar la qualitat de les relacions i prevenir problemes futurs (Güell i Muñoz, 1998). És especialment interessant destacar el paper de l'educador per ajudar a relativitzar el valor del judici sobre sí mateix i sobre els altres, tenint en compte les pautes següents:

- Es més fàcil convida de manera positiva, acceptant cadascú tal com és que establint un paràmetre per comparar uns amb els altres.

- Evitar fer etiquetes globals dels altres i evitar dipositar unes determinades expectatives en la seva conducta futura, possibilita oportunitats de relació nova i permet la modificació de conductes passades.
- Poder controlar el fet de buscar culpables de les situacions negatives i sobretot dels problemes de convivència, pot oferir una nova percepció d'aquestes situacions i pot generar un canvi en la conducta.
- Poder avaluar els problemes de convivència independentment de les persones, centrant-nos en els fets concrets i en els objectius de millora per aconseguir conductes futures positives possibilitarà oportunitats per al canvi.

En aquest sentit el professor hauria de reflexionar sobre quin estil educatiu practica i quina influència genera en els nois i noies:

ESTIL SOBREPOTECTOR	ESTIL AUTORITARI	ESTIL DEMOCRÀTIC
<ul style="list-style-type: none"> - Veu l'alumne com una persona desvalida. - Marca pocs límits. - Deixa poca autonomia i participació a l'alumne. - Intenta complaure al màxim les peticions del noi/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Veu l'alumne com una persona poc vàlida. - Marca els límits contínuament. - Deixa poca autonomia i participació a l'alumne. - Intenta controlar al màxim al noi/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Veu l'alumne com una persona vàlida. - Marca els límits quan l'alumne no es controla. - Deixa l'autonomia i participació proporcional al seu nivell de competència. - Intenta ajudar a millorar el comportament social del noi/a.
El seu llenguatge és condescendent.	El seu llenguatge és imperatiu.	El seu llenguatge és receptiu i estimador.

Taula 38: Estil educatiu dels professors en l'aplicació de les tècniques de regulació de conducta.

En el quadre anterior es presenten tres estils diferents que es poden trobar en l'aplicació de les tècniques de regulació. L'estil sobreprotector pot generar sentiments d'inseguretat o d'angoixa. L'estil autoritari pot produir sentiments de culpabilitat, d'estrès o d'agressivitat. L'estil democràtic és l'estil que comporta sentiments de seguretat i confiança i per tant és l'estil amb el que s'haurien de regular les conductes problemàtiques.

Tampoc podem oblidar el paper del grup-classe en el reforç d'alguns problemes de convivència. En aquest sentit el grup pot reforçar positivament a través dels líders o els alumnes afectivament claus aquelles conductes que es volen potenciar. I d'altra banda s'hauria de detectar i tallar el reforçament positiu que poden donar alguns companys a aquelles conductes problemàtiques que es volen eliminar en un alumne determinat.

El reforçament també es pot produir de manera indirecta, així el reforç vicari es donaria quan un observador hauria augmentat un comportament, després d'haver vist com altres subjectes haurien estat recompensats al realitzar-lo. De la mateixa manera el càstig vicari es produiria quan s'hagués observat un comportament amb conseqüències negatives i a conseqüència d'això es reduís la tendència a comportar-se de forma semblant.

Tot i el recull molt resumit d'algunes de les estratègies de regulació que s'ha exposat en aquest apartat, no podem deixar d'emfatitzar la importància de prioritzar l'ús de les estratègies d'autorregulació que permetran una evolució en l'adquisició del propi control, un desenvolupament del judici crític i una millora de les habilitats de relació interpersonal.

2.8.3. Estratègies d'intervenció vers els conflictes interpersonals.

El fet d'aprofundir en l'estudi i el plantejament els problemes de convivència per part de l'educador és fonamental ja que permet utilitzar els conflictes com una eina educativa per construir una sèrie d'habilitats emocionals, cognitives i socials. En aquest sentit es poden plantejar una sèrie d'aspectes importants per treballar (Gisbert i Negrillo, 2000):

- A. Pautes d'intervenció en els problemes de conflictes entre alumne/a – professor/a
- B. Pautes d'intervenció en els problemes de conflictes entre 2 alumnes.
- C. L'assemblea com una eina de mediació en els conflictes.

A. Pautes d'intervenció en els conflictes entre alumne/a – professor/a.

En els conflictes en els que el professor hi està involucrat caldria començar intentant fer una anàlisi del conflicte prenent una certa distància del mateix per poder analitzar-lo sense les connotacions negatives que poden aportar les emocions que ha produït el mateix. El fet de comentar-lo amb altres companys o companyes de l'equip docent pot ajudar a considerar altres perspectives del mateix. Tanmateix la confrontació amb la versió de l'alumne pot contribuir a ampliar la percepció pròpia.

En la graella que es presenta tot seguit es recullen alguns exemples de conflictes basats en casos reals d'ESO i el primer anàlisi que es va portar a terme per part dels professors:

TIPUS DE CONFLICTE	DESCRIPCIÓ DE CONDUCTA	
	PROFESSOR/A	ALUMNE/A
CONFLICTE DE RENDIMENT	La Maria no porta els deures fets des de que ha començat el tercer trimestre. Això ens provoca disputes verbals constants.	És veritat que no porto els deures però de tota manera no aprovaré aquesta assignatura.
CONFLICTE DE PODER	En arribar a la classe em trobo un alumne estirat sobre les cadires, en posició horitzontal. Li demano que es posi bé. I em contesta: "Passo de tu". La resta del grup calla i es fa un silenci...	Res a dir.
CONFLICTE DE RENDIMENT	El Joan interromp contínuament fent comentaris graciosos durant la sessió de classe i no fa cas als advertiments de que ja n'hi ha prou. Em sap greu les conductes d'aquest alumne perquè és força intel·ligent.	Només faig comentaris sobre el tema de classe, perquè la classe és un rotllo (avorrida) i només fem que escoltar i copiar.
CONFLICTE PERSONAL	L'altre dia estàvem treballant les auques i se'm va acudir de fer rodolins graciosos sobre alguns alumnes de la classe, la qual cosa ha provocat reaccions d'enuig en un d'ells.	Penso que és un abús per part d'aquesta professora fer comentaris personals sobre mi.
CONFLICTE DE RENDIMENT	A les 9.40h. el Josep estava amagat als lavabos i encara no havia entrat a la primera classe.	És mentida, em trobava malament.

Taula 39: Exemples de diferents tipus de conflictes interpersonals entre alumnes i professors a l'ESO.

Aquests exemples descriuen els conflictes de manera contrastada amb la versió del professor i de l'alumne. Tanmateix el professor ha realitzat una classificació dels conflictes en funció de les causes que considera que els provoquen. Així s'observen conflictes que s'han anomenat de poder, de rendiment i personal. Aquest punt resulta fonamental per a plantejar la resolució més adequada del conflicte ja que permet actuar a l'educador en relació a les causes que han generat el conflicte, en lloc de respondre de manera indiscriminada i impedir que el conflicte entri en un cicle de difícil resolució (Carnicero Duque, 1993; Vinyamata, 2001).

A tall d'exemple es proposen una sèrie de pautes d'actuació per als conflictes de poder:

ESTRATÈGIES PER A LA PREVENCIÓ DELS CONFLICTES DE PODER:	
1. ESTABLIR VINCLES AFECTIUS POSITIUS	<ul style="list-style-type: none"> - Es relaciona individualment amb cada alumne (a més de la relació pròpia del rol, també en l'àmbit personal) Àmbit formal-informal. És interessant tenir espais i activitats comuns de relació informal per potenciar això. - El tipus de comunicació és enriquidor (no per destruir, sinó per construir). - Té més coneixement individual de cadascú.
2. GUANYAR-SE EL RESPECTE	<ul style="list-style-type: none"> - Model del professor/a (Compleix les normes igual que els alumnes/regles per a tots). - Tracte amb respecte a cada alumne/a. - Resol els conflictes de manera justa. - El professor desenvolupa bé el seu rol d'instructor (ensenya bé la seva assignatura, es prepara les classe,...). - Es preocupa per l'aprenentatge de cada alumne.
3. TENIR EL CONTROL	<ul style="list-style-type: none"> - Sap marcar els límits de forma clara i precisa. - Actua davant els conflictes de poder des del primer moment, mitjançant estratègies de regulació externa que produeixen un control de la conducta no desitjada però cal anar capacitant amb eines per aconseguir l'autorregulació dels alumnes.
4. POTENCIAR LA PARTICIPACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - Participació dels alumnes en la gestió de la classe (encarregats, delegat, assemblea, votacions, ...). - Participació durant la sessió de classe (sortir a la pissarra, aportacions dels alumnes, treball individual d'aplicació,...). - Aprenentatge cooperatiu. - Contractes de treball. Treball per projectes. - Autoavaluació.
5. AGARANTIR UN APRENTATGE	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar nivells d'aprenentatge per a cada ritme/nivell d'alumnes. - Establir objectius a curt termini i explicar el camí per aconseguir-los. - Diversitat d'activitats i materials.

Taula 40: Estratègies per a la prevenció dels conflictes de poder.

Els conflictes de poder són els conflictes entre professors i alumnes que generen els problemes de convivència més greus i per aquest motiu s'han recollit les estratègies específiques de prevenció en la taula anterior.

Cal diferenciar, d'una banda, les pautes per aconseguir el control de la conducta contrària a les normes establertes i, d'altra banda, les pautes per prevenir aquest tipus de conflictes. Ja s'ha comentat les diferents estratègies de regulació externa i d'autoregulació en un apartat anterior en el que s'aporten pautes d'intervenció en relació a aconseguir el control de conductes.

B. Pautes d'intervenció en els conflictes entre 2 alumnes.

Són diverses les funcions que el docent pot portar a terme en el tractament del conflicte interpersonal, tenint en compte la seva actuació en el pla individual de cada membre i en el pla col·lectiu de tot el grup. En la taula següent es recullen aquestes funcions i tot seguit es presenten algunes orientacions per a desenvolupar-les:

FUNCIONS
1. El docent com a coneixedor del conflicte .
2. El docent com a model de resolució de conflictes .
3. El docent com a estratega en la prevenció de conflictes .

Taula 41: Funcions del docents en relació al conflicte entre alumnes.

B.1. El docent com a coneixedor del conflicte.

Sovint en els centres educatius existeix la idea que el conflicte és negatiu per a la convivència i per a l'assoliment dels objectius curriculars. Aquesta és una percepció distorsionada del conflicte i del seu ús com a recurs pedagògic en l'aprenentatge de valors per a la convivència positiva (Lederach, 1986).

El conflicte permet reflexionar sobre la pròpia conducta passada i planificar i autocontrolar la futura. Tanmateix el seu tractament pedagògic possibilita desenvolupar diverses estratègies de pensament: pensament causal, pensament alternatiu, pensament conseqüencial, pensament de perspectiva i pensament mitjans-fins (Spivack i Shure, 1974).

En aquesta línia és important conèixer alguns elements dels conflictes dins el context del grup-classe i del seu procés de resolució (Grasa, 1994; Negrillo, 1998; Cascón, 2000). Tanmateix aquests elements seran útils per guiar l'observació dels mateixos mitjançant uns instruments específics. Tot seguit es presenta una taula que recull alguns continguts interessants sobre aquest aspecte:

ELEMENTS	ÚS PEDAGÒGIC DELS MATEIXOS
Causa del conflicte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les causes dels conflictes en el context del grup-classe poden ser molt diverses (resultats de frustracions, mala percepció dels fets i de les persones, actes distorsionats de comunicació, processos inconscients, processos cognitius o morals poc evolucionats condicionants de certs patrons de conducta negativa, pocs procediments de negociació, dinàmica grupal potenciadora de relacions conflictives). ▪ El seu reconeixement és necessari per a comprendre i contextualitzar el conflicte i començar a planificar una intervenció vers el mateix (Fisas, 1987).
Tipologia de conflicte	<p>Hi ha unes variables interessants que determinen una classificació dels conflictes per al seu tractament pedagògic i possibiliten l'ús de les estratègies més adients per a la seva resolució:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conflictes segons les parts implicades: entre 2 individus, entre subgrups, entre un individu i la majoria del grup,... ▪ Conflictes segons les causes: conflictes originats per mancances d'habilitats cognitives, socials; conflictes originats per variables grupals;... ▪ Conflictes segons diferents enfocaments de resolució dels oponents: cedir, evitar, negociar, consensuar,...

Procés de resolució	<p>El procés de resolució contempla una sèrie de passos que ajudaran al docent a orientar i sequenciar la seva actuació vers al conflicte (Filley, 1989):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir el conflicte, analitzant les possibles causes, persones i procés del mateix. 2. Intercanviar informació sobre el conflicte amb l'altra persona implicada i altres externes. 3. Buscar, argumentar, valorar,... possibles solucions en funció de criteris prèviament establerts, ponderats i clarament definits. 4. Escollir una solució, segons la manera com es faci determinarà un estil o altre de resolució. 5. Executar la solució. Aquesta implica com portar-la a terme i el nivell d'implicació amb la mateixa. 6. Avaluar la solució escollida. Cal pensar com s'ha de resoldre el conflicte i si la solució escollida no funciona bé, com podria millorar-se.
----------------------------	---

Taula 42: Elements dels conflictes, útils per a la intervenció pedagògica del docent en relació als mateixos.

Així el fet de conèixer possibles causes o maneres de resoldre els conflictes pot ajudar al professor a prevenir o ajudar a millorar situacions problemàtiques entre els alumnes d'un grup-classe.

B.2. El docent com a model de resolució de conflictes.

Per aprendre a relacionar-se i conviure positivament, cal que els alumnes vagin adquirint progressivament unes estratègies de pensament i de preparació emocional, unes habilitats de relació social,... aquestes seran unes eines útils per resoldre conflictes de manera constructiva en el seu entorn proper, l'escola en aquest cas i posteriorment altres àmbits socials. El professor pot esdevenir un model de conductes i d'actituds. Sovint el docent també ha d'intervenir com a tercera part en la resolució d'un conflicte entre 2 o més dels seus alumnes. En aquesta línia és interessant conèixer diferents estratègies per a la resolució (Gil Rodriguez i Alcover de la Hera, 1999):

- **Arbitratge:** El docent pren una decisió quant a la solució del conflicte que els alumnes han d'acatar. En aquest sentit el docent esdevé una mena de jutge que estableix una sentència, després d'haver escoltat a les 2 parts implicades en el conflicte.

- **Negociació:** El docent estableix un procés de comunicació entre les 2 parts implicades, en el que es negocia unes concessions recíproques i graduals. Es poden donar diferents situacions com anar rebaixant les demandes individuals, buscar solucions que agradin parcialment a cadascuna de les parts, presentar alternatives que s'apropin als objectius de les dues parts, potenciar construccions conjuntes de solucions,...

- **Mediació:** El docent s'implica per a que els oponents vagin aconseguint els acords negociats. La mediació pretén arribar a un compromís conductual de les dues parts en l'execució dels pactes verbals acordats i fa necessari un seguiment d'aquests per part del mediador, en aquest cas el docent.

- **Consultoria d'una tercera part:** El docent esdevé una mena d'expert que ajuda a analitzar el problema d'una manera aprofundida, objectiva i global. Es pretén que cada part pugui comprendre les percepcions, sentiments, objectius, ... de l'altra part.

És evident que cada estratègia abans citada potencia uns objectius pedagògics diferents i, de vegades, complementaris en la resolució dels conflictes. En aquesta línia és important enfocar l'actuació docent a la consecució d'una autonomia personal per part dels alumnes en la resolució positiva dels seus propis conflictes.

B.3. El docent com a estratègia en la prevenció de conflictes.

Aquesta funció abraça diversos aspectes que tenen a veure amb l'estimulació de les relacions de convivència positiva al grup-classe, la previsió de situacions, persones, moments que poden donar lloc a conflictes i fins i tot la detecció d'aquells indicadors de dinàmica del grup relacionats amb la producció de conflictes interpersonals.

Algunes variables que val la pena estudiar per a planificar una intervenció per millorar les relacions interpersonals a nivell grupal són l'estructura interna quant a la presa de decisions, el repartiment de responsabilitats i papers dels membres del grup, el nivell

d'autonomia respecte a la direcció dels adults, el clima grupal atenent al tipus de relacions entre els membres i els procediments de les mateixes, les habilitats comunicatives, els objectius i els interessos del grup,...(Arnaiz, 1988; Diez de Ulzurrun i Masegosa, 1996; Francia i Mata, 1997).

Un cop analitzades aquestes variables es poden dissenyar uns plans d'actuació que contemplin l'ús de tècniques de dinàmica de grups o bé de programes d'habilitats emocionals, cognitives i socials, atenent a les necessitats educatives del grup. En aquest sentit el professor serà l'estratega que ajudarà a construir unes habilitats personals per a la resolució individual dels conflictes i unes actituds de relació positiva a nivell grupal.

C. L'assemblea com una eina de mediació en els conflictes.

La intervenció en la resolució de conflictes no sols ha de ser una funció de l'educador sinó que pot resultar força educatiu el fet de convidar a participar-hi als alumnes tant individualment com en petites comissions o com a grup-classe.

Utilitzar **la mediació entre els iguals**, es a dir a través dels companys i companyes del propi grup pot ajudar-los a desenvolupar estratègies de resolució positiva de conflictes. L'assemblea de classe pot ser l'àmbit més adequat per tractar aquesta qüestió ja que permetrà la implicació de tots els alumnes i la consolidació del grup, així com l'ús del diàleg per a buscar solucions als problemes interpersonals i del grup (Moreu, 2000).

Cal recordar que l'assemblea és un moment per a que els alumnes i els professors puguin parlar de diferents temes relacionats amb la vida escolar (Puig i altres, 1994). Aquesta es podria incloure dins l'horari dedicat a la tutoria, però també dins les àrees de llengua, ja que els alumnes han d'utilitzar diferents procediments de llengua oral; o dins les àrees de ciències socials que treballen les relacions dins dels grups.

És important per a la bona organització de l'assemblea establir una sèrie de normes de funcionament prèviament (veure taula 43).

Normes de funcionament de l'assemblea de classe

1. Cal establir uns apartats de treball:
 - **Introducció** presentant l'ordre del dia per treballar durant la sessió.
 - **Revisió** de temes, acords, ... de les assemblees anteriors.
 - **Debat** sobre els temes proposats, en aquest cas, la resolució dels conflictes aportats pels membres del grup.
 - **Resum** dels punts tractats i dels acords establerts dins l'assemblea.
2. Seria convenient anunciar mitjançant una cartellera o pissarra els temes de treball de l'assemblea amb anterioritat a la mateixa i deixar una bústia per recollir temes o conflictes per discutir en el temps de l'assemblea. Tanmateix caldria apuntar en una llibreta els acords de la mateixa.
3. Una altra qüestió interessant seria establir unes normes que ajudessin a potenciar els torns de parla, que garantissin una qualitat del diàleg, recordant algunes orientacions bàsiques d'escoltar, no interrompre, demanar el torn de paraula,... i fessin possible la participació de tots els membres.
4. Els càrrecs per preparar, coordinar i moderar en les intervencions de l'assemblea haurien de ser rotatius i compartits entre diferents alumnes amb les següents tasques:
 - **Introductor/a**: escriure a la pissarra i llegir l'ordre del dia.
 - **Moderador/a**: apuntar el nom dels alumnes que demanen el torn de paraula i anar-lo donant. Demanar atenció per les diferents intervencions.
 - **Coordinador/a**: llegir els punts importants de les assemblees anteriors i prendre nota dels acords.
 - **Mediador/a**: intervenir en la resolució d'un conflicte entre 2 companys o grups. La seva funció es desenvolupa més detalladament tot seguit.

Taula 43: Normes de funcionament de l'assemblea de classe.

És evident que aquest **rol de mediació** demana tot un procés d'aprenentatge per poder anar integrant-lo en la dinàmica de gestió de l'aula i en la seva pràctica per part dels alumnes. A continuació s'exposarà una sèrie d'orientacions per portar a terme aquest tema:

REQUISITS PER A SER UN BON MEDIADOR/A:
<ol style="list-style-type: none">1. El seu principal objectiu ha de ser reconciliar les parts. No s'intenta buscar un "guanyador" o "qui té la raó", sinó apropar a cada part, buscant allò de comú o que pot ajudar a reduir les diferències entre els oponents.2. La seva postura és imparcial i objectiva.3. Estudia a fons el conflicte abans d'intervenir i dissenya algunes estratègies específiques per a la resolució del conflicte concret.4. Estableix un requisits/normes bàsics per portar a terme la mediació.

Taula 44: Requisits per a ser un bon mediador/a.

El rol del mediador ajuda a desenvolupar una visió objectiva dels conflictes ja que intenta fer una anàlisi d'aquests des de fora, centrant-se en un estudi global, on totes les parts tenen el mateix protagonisme. Tanmateix potencia la reflexió com a recurs per buscar la millor solució del conflicte, atenent als punts comuns de les parts enfrontades i cercant el major benefici per cadascuna de les mateixes.

Es essencial anar practicant aquest rol des del més aviat possible com part de la dinàmica de gestió del grup-classe i anar exercint-lo, de manera rotativa, per part de tots els membres del grup.

La mediació requereix tot un procés en el que entren en joc una sèrie d'estratègies que cal anar provant de manera estructurada per ajudar a l'anàlisi i resolució del conflicte (Ortega Ruiz, 1998). (Veure taula 45).

PASSOS PER PRACTICAR UNA BONA MEDIACIÓ:
<p>1r. pas: La descripció del conflicte.</p> <p>Es demana a cada part que descrigui els fets del conflicte de manera seqüenciada. S'hauria de contemplar les causes, els objectius de la conducta, les circumstàncies, ...</p>
<p>2n pas: Anàlisi individual de la repercussió del conflicte.</p> <p>Es demana als implicats que afegixin les seves emocions o pensaments de valoració respecte a la situació conflictiva, així com les conseqüències que han experimentat generades per la conducta de l'altre.</p>
<p>3r pas. Objectivació del conflicte.</p> <p>Cada part exposa a l'altra part la seva versió en presència del mediador. Cada part pot contestar per torns a allò que l'altre li ha dit. A partir de les aportacions i de la contrastació de les mateixes, el mediador resumeix i descriu de manera objectiva el conflicte. El mediador demana aclariments sobre punts concrets o reinterpreta aspectes que puguin crear malentesos.</p>
<p>4t pas: Apropament i comprensió de l'altra part.</p> <p>El mediador demana als protagonistes que resumeixin el punt de vista contrari i les emocions que l'acompanyen. El mediador explica que comprendre no és estar d'acord. El mediador intentar buscar punts en comú per enfocar la resolució.</p>
<p>5è pas: Observació de l'actitud de cada part.</p> <p>El mediador estudia l'actitud de cada part per arribar a la resolució. Es poden donar diferents situacions que condicionaran la resolució:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud de reconciliació de les 2 parts. - Actitud de reconciliació d'una part i de l'altra no. - Actitud de no reconciliació de les 2 parts.
<p>6è pas: Recerca de la solució.</p> <p>El mediador explica a las parts que ha arribat el moment de buscar la solució i no centrar-se més en el passat. Es demana a cada part que defineixi el que necessita o que expliqui el que seria una solució vàlida per a ella. Cada part explica allò que està disposada a fer. El mediador col.labora en la recerca més justa per a les dues parts, contemplant compromisos i identificant avantatges i inconvenients de cada proposta de solució.</p>

Taula 45: Passos per a practicar una bona mediació.

En el cas de portar-se a terme la mediació de conflictes mitjançant l'assemblea de classe, es podrien tenir en compte les següents consideracions:

- L'assemblea oferiria el servei de la mediació per a aquells alumnes que voluntàriament volguessin ajuda per a la resolució dels seus conflictes amb altres companys del grup i per a aquells conflictes públics relatius a membres del grup.
- La figura del mediador podria ser un càrrec rotatiu per el que haguessin de passar els diferents alumnes del grup-classe. Tanmateix podria ser desenvolupat per una petita comissió.
- La descripció i l'anàlisi individual de la repercussió del conflicte es podria fer individualment i prèviament per escrit al moment de l'assemblea. Aleshores es podria començar a partir del tercer pas, llegint l'escrit de cada part.
- En la construcció de la solució hi podria participar tot el grup, aportant diferents propostes i alternatives de resolució.

Totes les estratègies que s'han descrit en aquest apartat són alguns exemples de com utilitzar els conflictes com una eina educativa en el context de l'ESO. En aquest sentit cal destacar la necessitat de reflexionar i conèixer millor les orientacions proposades per tal de poder emprar-les en el context educatiu concret i poder unificar criteris en la seva aplicació per part de tot l'equip docent que actua amb el grup.

2.9. Anàlisi de la cultura organitzativa de centre: indicadors de reflexió i de prevenció.

En l'actualitat existeixen nombrosos estudis que assenyalen la importància del sistema organitzatiu, del tipus de gestió, de les dinàmiques de funcionament, del clima convivencial... com a factors que poden condicionar l'aparició o l'agreujament de problemes de convivència al centre (Fontana, 1995; Casamayor, 1998; Panchon, 2000).

En aquest sentit esdevé fonamental revisar una sèrie d'indicadors que poden dirigir cap a una prevenció o una intervenció eficaç vers els problemes de convivència. A continuació es presenten una sèrie de graelles per ajudar a realitzar una autoanàlisi del funcionament d'un centre i que serien interessants d'utilitzar com a pauta de reflexió a nivell d'equips docents o de claustre. Aquestes graelles o fitxes d'autoanàlisi han estat elaborades a partir d'una revisió teòrica i de la reflexió de professors d'ESO de l'Alt camp, Baix Camp, Baix Penedès, Conca de Barberà i Tarragonès durant uns cursos de formació del ICE sobre aquest tema (1998-1999 i 1999-2000).

La taula 46 fa referència als **indicadors organitzatius** del centre que tenen a veure amb la prevenció d'alguns problemes de convivència:

INDICADORS	ESTRATÈGIES ORGANITZATIVES	AUTOANÀLISI
1. MODEL INTERVENCIÓ	Definició de normes, criteris, passos, estratègies d'intervenció, definició de responsabilitats, tipus de participació i d'implicació dels diferents membres de la comunitat educativa en l'elaboració i compliment de la normativa, tipus de difusió a tots els àmbits,...	<ul style="list-style-type: none"> • Ben definits • Alt nivell de participació • Normativa justificada • Alta difusió
2. DISTRIBUCIÓ DE FUNCIONS	Definició de funcions específiques respecte als problemes de conducta de tutors, equip docent, psicopedagog, equip de suport, especialista de l'EAP, cap d'estudis, director, alumnes, pares,...)	<ul style="list-style-type: none"> • Definició clara • Alta implicació del tutor/e. docent / e. directiu
3. TIPUS DE FUNCIONS A DISTRIBUIR	Detecció, estudi, coordinació i aplicació d'actuacions, seguiment i avaluació de casos d'alumnes o grups amb problemes de conducta. Control d'espais i moments conflictius.	<ul style="list-style-type: none"> • Acords en instruments i estratègies per a cada funció
4. MODEL TUTORIAL	Criteris de distribució de tutors als grups, perfil de tutor (tipus de gestió del grup, comunicació, integració d'alumnes, resolució de conflictes,...) organització de la tutoria, planificació de programes i/o activitats per educar la convivència positiva al P.A.T, ...	<ul style="list-style-type: none"> • Tutors experimentats als grups conflictius • Gestió democràtica • Cotutoria
5. RECURSOS PER ATENDRE LA DIVERSTAT	Tipus d'agrupaments i estratègies per donar resposta als diferents ritmes i nivells d'aprenentatge i a les desadaptacions conductuals, perfil de professors per atendre als alumnes conflictius,...	<ul style="list-style-type: none"> • Diversitat de recursos i estratègies • Professors positius
6. PLANIFICACIÓ DE LA PREVENCIÓ	Establiment de sistemes organitzatius i procedimentals d'estudi i intervenció vers els problemes de conducta a nivell de centre, grau de treball en equip, referents comuns d'actuació: criteris i estratègies, formació sobre el tema,...	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemes clars i comuns d'actuació • Alt treball en equip

Taula 46: Indicadors organitzatius de centre per a la prevenció dels problemes de convivència.

Per a realitzar l'autoanàlisi de cada indicador que estableix la taula 46 és necessari determinar si hi ha una bona definició, especificació i concreció pràctica de cada aspecte referit a les estratègies organitzatives, així com si s'ajusta als criteris de referència avalats per centres amb un baix índex de problemes conductuals que s'assenyalen a la columna de la dreta.

Aquesta fitxa pot marcar un primer pas per a la reflexió, però és necessari aprofundir més en cadascun dels indicadors. En aquest sentit es podria comentar, com exemple, el treball que es pot fer del primer apartat del primer indicador, **la definició de les conductes de referència** per a la convivència bàsica d'un centre. Aquest aspecte s'ha d'arribar a delimitar a través del debat de cada equip docent i posteriorment de tot el claustre, concretant les conductes que s'esperen en relació als diferents moments de vida al centre. En alguns centres ha estat força útil la següent pauta de debat:

ÀMBITS/MOMENTS	CONDUCTES QUE CAL MILLORAR	CONDUCTES DE REFERÈNCIA
SISTEMES D'ENTRADA I SORTIDA AL CENTRE, CANVIS D'AULES,...		
SESSIÓ DE CLASSE (Correcció de deures, demanar torn de paraula, usar el llenguatge adequat, aixecar-se en situacions determinades, portar el material necessari de treball, anar al lavabo,...)		
ORGANITZACIÓ DE CLASSE (Distribució espacial dels alumnes, ús i manteniment del material col·lectiu, ordre de la classe, funcionament dels encarregats i serveis de la classe, celebració de festes, ...)		
CANVI DELS PROFESSORS DE CLASSE		
SORTIDA I ENTRADA DE L'ESBARJO		
ESBARJO		
ÚS D'ESP AIS COMUNS: Biblioteca, sala d'ordinadors, sala d'audiovisuals, gimnàs, ...		
SORTIDES ESCOLARS		
ALTRES:		

Taula 47: Conductes de referència del centre.

A nivell de cada cicle seria convenient establir aquelles conductes problemàtiques que es consideren que cal millorar en el desenvolupament de les activitats diàries o rutinàries, així com les conductes de referència que caldria aconseguir com alternativa. Posteriorment caldria contrastar aquestes conductes amb la resta d'equips docents per tal de poder acordar com a claustre, uns criteris d'actuació conjunta en relació als següents punts:

- A quina conducta problemàtica es vol començar a dedicar els esforços per millorar-la de manera conjunta com a centre?
- Quin temps s'hi dedicarà cada setmana, cada mes o durant el trimestre fins aconseguir l'objectiu acordat?
- Quins recursos generals i específics per a cada grup es contemplaran?
- Quina consigna d'actuació tindrà cada professor/tutor del centre?
- Quines tasques educatives es realitzaran amb els alumnes per tal d'assolir l'objectiu?
- Quin tipus de difusió es donarà a la proposta educativa? Es demanarà la col.laboració d'altres membres de la comunitat educativa?

Tal com es pot deduir del plantejament de treball anterior, els centres que gaudeixen d'una bona convivència de centre no són tant aquells centres que tenen pocs alumnes amb problemes de convivència sinó que són aquells centres amb **un model d'intervenció global de centre**, amb pocs objectius però ben definits i amb una planificació temporal realista per aconseguir-los.

Un altre exemple de fitxa d'autoanàlisi seria la que s'adjunta tot seguit (veure taula 48) i que fa referència a les estratègies d'intervenció amb un alumne amb problemes de convivència, útil per poder analitzar quin tipus d'intervenció es porta a terme amb alumnes amb problemàtiques conductuals.

ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ	
1.	ESTRATÈGIES LEGALS
2.	INSTRUMENTS PER A L'ESTUDI I VALORACIÓ DEL PROBLEMA
3.	ESTRATÈGIES DE REGULACIÓ EXTERNA
4.	ESTRATÈGIES D'AUTORREGULACIÓ
5.	RECURSOS PER DESENVOLUPAR HABILITATS COGNITIVES, EMOCIONALS, SOCIALS.
6.	RECURSOS ORGANITZATIUS A L'AULA I AL CENTRE.
7.	ESTRATÈGIES DE COL.LABORACIÓ FAMILIAR
8.	ESTRATÈGIES DE COL.LABORACIÓ AMB ALTRES PERSONES /PROFESSIONALS: Assistent social, educador de carrer, metge, policies, psicòlegs, alumnes d'altres cursos, ex-alumnes...
9.	ALTRES

Taula 48: Fitxa d'enregistrament d'estratègies d'intervenció vers a un alumne amb problemes de convivència.

En l'apartat d'estratègies organitzatives més específiques Arnaiz i altres (1985: 122) plantegen activitats d'ensenyança-aprenentatge per a la prevenció de diferents tipologies de problemàtiques (Veure taula 49).

PREVENCIÓ DE SITUACIONS PROBLEMÀTIQUES	
<p>Situació 1:</p> <p>Estudiants inquietos, nerviosos i bellugadissos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organitzar activitats que enfoquin l'atenció. - Fugir de sorolls, crits, veus estridents, cops. - Estructurar el treball acuradament. - Augmentar la feina gradualment tant pel que fa a la durada com a la dificultat - Tenir en compte l'índex de fatiga i canviar de feina oportunament. - Reforçar les conquestes personals amb conductes i accions gratificadores.
<p>Situació 2:</p> <p>Estudiants amb atenció breu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assolir un cert grau d'aïllament per a aconseguir major control dels estímuls. - Eliminar de davant seu tot allò que pugui distreure'l: televisió, sorolls, imatges visuals,... - Racionalitzar l'ús de material de treball disposant només del que necessiti, amagant aquell que el distraurà. - Organitzar les activitats diàries de tal manera que les que requereixen més concentració es facin a primeres hores del dia i les més estimulants en acabar la jornada. - Que el lloc de treball sigui acollidor, serè i còmode.
<p>Situació 3:</p> <p>Estudiants impulsius</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Programar l'aprenentatge estructuradament i esglaonadament de tal manera que el progrés no sigui possible sense passar per cada esgló. - Afavorir l'hàbit de la pausa abans de començar a parlar o a escriure en un paper allò que vol explicar. - Establir com a norma, moments de reflexió després d'activitats més excitants, per exemple, després de l'hora del pati, al començar l'activitat intel·lectual a la tarda o després del cap de setmana. - Posar-los en contacte amb companys reposats i serens, sigui en la relació individual com en grup. - Premiar conductes i comportaments resultants d'autocontrol i domini.
<p>Situació 4:</p> <p>Estudiants desorganitzats</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'estudiant ha de saber en tot moment que ha de fer. - Ha de determinar el "com" abans d'iniciar la feina. - Introduir elements d'autocorrecció que l'ajudi a adonar-se del seu progrés, de la seva capacitat d'èxit. - Exigir l'organització externa (apuntes, llibres, taula,...) i interna (coherència, disciplina mental,...) - Crear l'hàbit de l'ús de les tècniques de treball per a fixar la informació rebuda i garantir una expressió organitzada.
<p>Situació 5:</p> <p>Estudiants fóra de lloc</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necessiten entrenament en hàbits i destreses. - Repetir sovint els exercicis que obliguin a passar oralment o per escrit de la comunicació abstracta a la concreta. - Mantenir una relació d'ajuda estabilitzadora amb la finalitat d'assolir nivells més alts de tolerància a la pròpia frustració.

Taula 49: Prevenció de situacions problemàtiques, extret d'Arnaiz i altres (1985: 122).

Les estratègies organitzatives permeten plantejar intervencions més generals de centre o més específiques adreçades a grups o subjectes amb un alt grau de problemes de convivència. Aquestes estratègies treballen una finalitat més preventiva i complementen la resta d'estratègies. En aquest apartat es podrien encabir els programes o plans d'actuació que recullen i compaginen diverses tècniques i que intenten adequar-se a les característiques de cada context. En l'apartat següent es descriuran amb més detall.

2.10. Plans d'actuació vers els problemes de convivència.

A continuació es recullen algunes idees per començar a perfilar un pla d'actuació vers els problemes de convivència en un centre d'ESO. Tanmateix caldria anar desenvolupat i adequant al context concret de cada centre cadascun dels següents apartats:

2.10.1. Plans generals:

Es interessant considerar el centre escolar a nivell global per començar a planificar l'actuació en relació a diferents elements del mateix relacionats amb la convivència o amb els problemes en aquesta àrea. Així es poden establir uns passos generals per a poder dissenyar la intervenció en aquesta àmbit:

Passos generals a seguir en la intervenció vers els problemes de convivència:
1. Coneixement de la realitat del centre: Procés de recollida d'informació del centre. Procés de reflexió sobre aquestes dades i sobre el tema per part del professorat, de l'alumnat,...
2. Establiment consensuat de les normes a nivell de centre. Informació, publicitat i incidència en el treball de les mateixes.
3. Intervenció coordinada, immediata i individualitzada vers les conductes contràries a les normes de convivència. Organització de la intervenció.
4. Establir recursos organitzatius que facilitin la convivència a nivell de centre i previnguin possibles conflictes.
5. Elaborar i desenvolupar programes/activitats per a la formació en habilitats de convivència, autorregulació de la conducta, prevenció de la violència,...
6. Crear un clima escolar tranquil, tolerant, participatiu,...
7. Sensibilitzar i assessorar al professorat sobre l'ús de recursos de formació en valors.
8. Sensibilitzar a la família sobre la necessitat de treball conjunt en valors de convivència.

Taula 50: Passos generals en els plans per a la intervenció vers els problemes de convivència.

Aquest pla general podria ser un exemple d'actuació que recull principis pedagògics i organitzatius bàsics per millorar la convivència general del centre. Tot i amb això aquests plans sols adquireixen validesa quan l'equip docent del centre els debat i consensua i pot generar a partir dels mateixos una pràctica coherent (Giné, 1998) .

2.10.2. Plans específics

Tanmateix es poden considerar plans d'actuació més específics per a problemàtiques més concretes. Aquests plans d'intervenció podrien estar inclosos en el pla d'actuació tutorial i portats a terme pel tutor. Tanmateix podrien formar part d'algun crèdit variable per a ampliar els coneixements de relació social dels alumnes. Dins aquests plans es podrien portar a terme activitats variades relacionades amb diferents estratègies abans esmentades i que tenen a veure amb la millora dels problemes de convivència. A continuació es descriuen breument en què consisteixen aquestes activitats:

A. Activitats de dinàmica de grups:

Tenen com a finalitat afavorir la dinàmica interna de relacions i treball dins el grup, així com intentar establir bases per a unes bones relacions humanes entre l'alumnat i el professorat i entre els membres del grup.

Els continguts de treball de les mateixes contempnen **estratègies d'autoconeixement** (percepció pròpia i dels altres, capacitat comunicativa i expressiva, expectatives-frustració,...); **estratègies cognitives** mitjançant l'anàlisi, la contrastació i la valoració d'una situació des de diferents òptiques o punts de vista; **entrenament en habilitats socials** (participació, comunicació, presa de decisions,...); desenvolupament de capacitats d'empatia, autocontrol,.. i estratègies específiques de resolució de conflictes,...

Alguns autors (Brunet, 1984; Arnaiz, 1988; Pallares, 1986; Díez de Ulzurrun, 1996) proposen una sèrie d'activitats per potenciar objectius corresponents a cada **etapa de desenvolupament grupal**. Aquestes activitats pretenen consolidar un clima grupal positiu que generi unes relacions interpersonals positives (Veure taula 51):

AUTOR/S	ETAPES DE DESENVOLUPAMENT GRUPAL
BRUNET I NEGRO (1984)	<ul style="list-style-type: none"> - Etapa de recerca de seguretat - Etapa de confiança interpersonal - Etapa de desenvolupament de la participació - Etapa d'estructuració del grup - Etapa d'autorregulació del grup
PALLARÉS (1986)	<ul style="list-style-type: none"> - Etapa d'orientació - Etapa per coneixe's - Etapa per crear confiança - Etapa d'establiment de normes (responsabilitat, resposta als altres, cooperació, presa de decisions, afrontar problemes) - Etapa de resolució de conflictes - Etapa d'eficiència
ARNAIZ (1988)	<ul style="list-style-type: none"> -Etapa d'autoconeixement -Etapa per formar grup -Etapa per ajudar el grup a resoldre problemes -Etapa per valorar el grup
DIEZ DE ULZURRUN, A. (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Etapa conèixer-se a si mateix - Etapa de descoberta dels altres - Etapa de potenciar la confiança - Etapa de potenciar la comunicació - Etapa de dinamització del treball del grup - Etapa de dinamització dels conflictes

Taula 51: Activitats segons l'etapa de desenvolupament del grup.

Les diferents activitats de dinàmica de grups haurien d'anar encaminades a potenciar la participació activa de tots els membres del grup i tal com apunten Brunet i Negro (1984) fer passar del sentiment del "jo" al sentiment de "nosaltres", a més a més dels objectius més específics propis de cada etapa.

En l'anàlisi del procés d'evolució del grup per les diferents etapes s'han d'anar consolidant una sèrie d'habilitats com l'autoconeixement personal, la confiança i seguretat en els altres, la comunicació, l'organització de les tasques i sobretot la resolució positiva dels problemes de convivència dins el grup.

Respecte a aquest últim aspecte cada autor proposa activitats concretes que poden ser interessants a l'hora de plantejar la intervenció vers els problemes de convivència i de les quals se'n presenten algunes de representatives i diverses (jocs, anàlisi de situacions, representació de casos, assaigs de conductes, tècniques d'intercanvi d'informació):

ACTIVITATS PER A PREVENIR CONFLICTES O MILLORAR LA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES INTERPERSONALS:	
BRUNET I NEGRO (1984)	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptació a noves situacions. - Les meves ulleres (anàlisi de la distorsió que poden rebre en la percepció dels altres, anàlisi d'estereotips, prejudicis,...). - La pilota missatgera (transmissió de missatges emocionals a altres membres del grup, ús del llenguatge no verbal,...). - El rumor i dibuixant al dictat (anàlisi de la deformació del missatge en la comunicació que pot crear malentesos). - Una classe amb problemes (estudi d'un cas a nivell individual i gran grup). - Algunes tècniques per estudiar els problemes: taula rodona, entrevista, entrevista col·lectiva, pluja d'idees, Phillips 66, estudi de casos, role-playing i sessió de tribunal.
PALLARÉS (1986)	<ul style="list-style-type: none"> - Enviar "missatges jo", expressant les nostres reaccions en relació a les conductes dels altres, de manera constructiva. (S'expressa com se sent un, sense valorar l'altre). - Negociar solucions sense perdedor. - Estratègies de resolució del conflicte (passos). - Inversió de rols (es representa el conflicte des del punt de vista de l'altre i es verbalitzen els sentiments que ha provocat la vivència de l'altre). - L'estratègia de les 3 R (Ressentiment: expressar el que a un el fa sentir molest o enfadat, Requeriment: quelcom que l'altre pot realitzar per ajudar a resoldre el problema, Reconeixement: del que cada part està disposat a complir i d'allò que té de positiu l'altra part) - La mediació del conflicte per part d'una tercera persona.
ARNAIZ (1988)	<ul style="list-style-type: none"> - Joc espacial de la NASA (Resolució de conflictes de situacions conflictives en grup). - Feed-back (Analitzar les relacions humanes i possibles problemàtiques). - El trencaclosques (Analitzar la situació interna del grup i resolució de conflictes). - Els papers (Definir els rols dins el grup i analitzar la seva funció en relació als problemes de convivència). - Nou mètode (Reflexionar sobre les estratègies de resolució de conflictes). - Les coses no rutllen (Analitzar les causes dels problemes de convivència dins el grup). - Cabussar-se (Definir i analitzar conflictes i buscar la solució. Tècniques: Bis a bis, grup a grup, debat, ...).

<p>DIEZ DE ULZURRUN, A. (1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'assemblea (com a espai per plantejar la reflexió al voltant dels conflictes interpersonals entre els membres del grup). - Establim un pla (Estudi d'un cas inventat que descriu una situació problemàtica). - Saps dialogar? (Estudi d'un cas inventat que descriu les causes que poden generar problemes de convivència). - Representem la situació (Representació d'una situació conflictiva, canviant els rols). - Canviem (reflexió sobre la manera de canviar conductes). - Alternativa (reflexió sobre la manera de resoldre un conflicte real seguint uns passos). - La meua classe (reflexió sobre el nivell de convivència de la classe). - Busquem solucions (passos per a resoldre situacions conflictives). - La caixa (lloc on es poden posar els escrits relacionats amb situacions conflictives reals del grup per a fer un estudi posterior).
------------------------------------	---

Taula 52: Activitats de prevenció i millora de conflictes interpersonals al grup-classe.

Totes aquestes activitats podrien servir com a model en la confecció d'un programa d'intervenció vers els problemes de convivència per adolescents.

B. Activitats de competència social

Tenen com a finalitat desenvolupar les habilitats relacionades amb la convivència a diferents nivells mitjançant l'anàlisi de casos propers, dilemes morals, clarificació de valors, entrenament en habilitats socials per a situacions específiques, jocs de simulació o rol, ... Tot seguit es descriuen breument en què consisteixen algunes d'aquestes activitats:

- **Els fulls de valors o de dilemes morals** consisteixen en presentar a l'alumnat un text breu en el que s'exposi una situació problemàtica que inviti a la discussió. S'afegeix una llista de preguntes per a la reflexió individual o en petit grup. Posteriorment s'estableix un diàleg col·lectiu, confrontant els diferents punts de vista. Es pot fer seguint exemples de programes televisius de debat. Cal que els temes plantejats siguin quotidians, experiencials i d'interès per als alumnes.

Payà (1994) distingeix entre els dilemes morals hipotètics que plantegen problemes abstractes, de conflicte entre interessos, drets, valors,... amb situacions i personatges poc concretats i els dilemes morals reals que fan referència a aconteixements històrics o problemes i situacions del context diari dels participants al programa. En aquesta línia estaria l'anàlisi de casos relacionats amb problemes de convivència propers als viscuts en el context del grup-classe.

- **Els diàlegs clarificadors** (Vilar, 94) consisteixen en un diàleg entre professor i alumne en el que el professor fa de mirall a l'alumne, el primer li retorna les seves opinions i el posa en situació de reflexió sobre el tema/situació/problema. L'antecedent teòric més pròxim és el diàleg rogerià.

- **Les discussions guiades mitjançant la formulació de preguntes** (Garaigordobil, 2000) permeten potenciar la reflexió i orientar el diàleg en relació a alguna situació o tema relacionats amb la convivència, en el nostre cas. Aquesta discussió pot ser en petit grup o gran grup i estar conduïda per un educador.

- **La simulació de situacions o role-playing** (Martín, 1998) utilitza la dramatització de situacions relacionades amb problemes de convivència, on es plantegen situacions obertes que requereixen buscar una solució i que poden donar lloc a diferents interpretacions i l'experimentació de diferents resolucions. És interessant la presència de diferents personatges que poden aportar diversos punts de vista. Aquesta activitat ajuda a explorar els propis sentiments, a comprendre actituds, valors i a desenvolupar les habilitats cognitives relacionades amb la resolució de conflictes.

- **L'entrenament en habilitats socials** relacionades amb situacions concretes té a veure amb l'observació de models, la verbalització i la representació d'unes conductes per a establir relacions positives en situacions concretes com per exemple, salutacions, demanar disculpes, presentar-se a algú,... (Triánés, Muñoz i Jiménez, 1997).

C. Jocs cooperatius

Els jocs cooperatius són utilitzats com una activitat plaentera i lúdica que possibilita relacions interpersonals no jerarquitzaes i esdevé un recurs per a l'aprenentatge d'una sèrie d'habilitats positives per a la convivència. Per tant són unes activitats que ajuden a prevenir i millorar els problemes de convivència, ja que mitjançant situacions lúdiques permeten practicar noves conductes positives (Aguilera i Carpena, 1998), interioritzar normes de relació interpersonal (Piaget, 1983), comprendre el punt de vista dels altres, arribar a prendre decisions, comunicar-se i coordinar-se amb els altres per aconseguir un objectiu comú (Masnou, 1991).

El paper de l'educador dins el joc dirigit és molt important ja que ha d'organitzar-lo, coordinar-lo i avaluar-lo. En aquest sentit resulta fonamental la selecció dels jocs en funció dels objectius pedagògics establerts i anar observant les conductes que es van produint i com aquelles inadequades es poden ajudar a controlar o reconduir i com les adequades es poden potenciar (Guitart, 1985).

Diferents autors (Orlick, 1986; Cascón i Beristain, 1995) proposen diversos tipus de jocs cooperatius segons el seu objectiu pedagògic que coincideixen bastant amb el de les activitats de dinàmica de grups:

- Jocs de presentació.
- Jocs d'autoconeixement i coneixement dels altres.
- Jocs de confiança.
- Jocs de comunicació.
- Jocs de cooperació.
- Jocs de resolució de conflictes.
- Jocs de distensió.

Aquests jocs pretenen desenvolupar conductes alternatives a la competició i així evitar l'ambient de tensió que pugui generar conflictes interpersonals i per tant esdevenen una estratègia educativa més en la intervenció vers els problemes de convivència.

D. Activitats per a potenciar l'autoestima positiva:

En l'estudi dels problemes de convivència s'ha detectat una baixa autoestima com a indicador inhibidor de conductes positives de relació interpersonal. Per a millorar situacions problemàtiques cal potenciar algunes estratègies generals com:

- **Autoconeixement, percepció i valoració pròpia global.**
- **Control dels pensaments propis:** valors, eleccions,... per construir l'autoestima.
- **Construcció d'aquelles àrees en les que un no se sent segur.**

Per a desenvolupar aquestes estratègies generals, caldria portar a terme una sèrie d'activitats que s'han adaptat de diferents programes (Collins, 97; Machargo, 1996):

- Activitats per aprendre a qüestionar comentaris que fan els altres sobre un mateix. Caldria valorar els següents aspectes de les opinions alienes:
 - ✓ Qui ho diu ?
 - ✓ Com ho diu?
 - ✓ Per què ho diu?
 - ✓ És veritat? Es sempre així? Tothom pensa el mateix?

- Activitats per aprendre a ser positiu, intentant trobar els aspectes propis i del nostre entorn. Aprendre a no deixar-se portar pels sentiments negatius, sinó pels pensaments positius. En aquest apartat es pot fer un inventari personal amb ajuda de pares, amics, mestres,... Dins el mateix hi hauria d'haver els següents aspectes a avaluar:
 - ✓ Qualitats personals, limitacions i àrees per millorar
 - ✓ Valors personals
 - ✓ Fites a curt i llarg termini
 - ✓ Responsabilitats i tasques personals
 - ✓ Habilitats i capacitats personals

- Activitats per aprendre a donar-se oportunitats noves cada dia. Quins aspectes personals es poden millorar i com fer-ho, amb l'ajuda del tutor, psicòleg,... s'haurien de determinar, així com buscar estratègies reals per aconseguir-ho.
- Activitats per aprendre a afrontar les pors i inseguretats personals. Cal aprendre a fer introspeccions i detectar "els fantasmes personals" per superar-los. Les activitats haurien de desenvolupar l'acceptació, la descripció, la racionalització i estratègies de superació de les pors i inseguretats. En aquest apartat és interessant buscar models o estudi de casos semblants per estudiar situacions pròpies amb una certa distància.
- Activitats per aprendre a trobar persones constructives, positives, que ajudin a créixer. Els bons amics són un bon pilar per construir l'autoestima.
- Activitats per reforçar i potenciar postures corporals de seguretat.
 - ✓ Posar-se dret
 - ✓ Gestos "de seguretat"
 - ✓ Aspecte personal: pentinat, vestit,...
- Activitats per aprendre a riure en general, però sobretot a riure dels propis errors.
 - ✓ Somriure's a un mateix i riure's d'un mateix
 - ✓ Somriure a altres i ajudar-los a sentir-se còmodes i segurs
- Aprendre a gaudir de moments agradables i relaxants (estratègies específiques de relaxació, sortir amb amics, fer esport, passejar, anar al cinema, fer-se un autoregal,...).
- Activitats per aprendre a establir-se petites fites o tasques diàries/setmanals i anar-les aconseguint. No posar-se expectatives personals massa altes i de vegades irreal.

- Activitats per aprendre a utilitzar un llenguatge positiu (analitzar i desestimar l'agressivitat verbal, el sarcasme, ironia, ...).

Tanmateix caldria tenir en compte unes actituds per part de l'educador que ajuden a generar una autoestima positiva. Tot seguit se'n descriuen algunes que afavoreixen la percepció positiva i la seguretat en un mateix, així com potencien altres habilitats socials:

- **Valorar verbalment als alumnes, intentant subratllar les característiques positives i ajudant a coneixes globalment i objectivament.** Cal evitar etiquetades negatius i públics de l'alumne. Si una activitat o conducta no és correcta, cal centrar-se en la mateixa, intentant donar pautes per millorar-la i defugir dels qualificatius negatius de l'alumne en si. Tanmateix és important que l'educador mostri com se sent (enfadat, trist, decepcionat,...) respecte a les conductes negatives del alumnes.
- **Evitar la sobreprotecció.** Cal potenciar situacions que ajudin als alumnes a ser més autònoms, responsables, participatius,... Això es pot aconseguir utilitzant metodologies participatives (projectes, recerca personal, contractes, treballs en equip,...) i potenciant els càrrecs de classe, l'assemblea, els recursos de comunicació com la bústia,...
- **Evitar la indiferència.** Cal explicar i raonar les decisions i actuacions educatives respecte als alumnes o al grup-classe. Tanmateix oferir l'ajut i el respecte incondicionalment, això potenciarà la confiança dels alumnes en el professor.
- **Oferir un model per imitar.** El professor hauria de mostrar-se confiat i segur: això implica ser positiu, ser capaç de disculpar-se o admetre una errada, d'expressar obertament però amb tacte les seves opinions i sentiments, de reconèixer les pròpies limitacions i buscar estratègies positives per resoldre i afrontar problemes,...

➤ **Detectar i reconduir situacions de rebuig i desintegració dins el grup-classe.**

El paper del grup també és molt important per a la construcció de l'autoestima, sobretot a partir dels 7 anys. En aquest sentit és fonamental que l'educador detecti els subjectes poc integrats o rebutjats del grup i que intenti establir estratègies d'actuació per a millorar les seves relacions amb alguns alumnes del grup. És interessant observar que aquests subjectes poc integrats o rebutjats, solen tenir atribuïts etiquetatges i rols força negatius per part del grup, per la qual cosa també caldrà buscar estratègies per canviar-los.

Totes aquestes activitats comentades en aquests apartats formen part de plans o programes utilitzats per potenciar la convivència en el context de l'ESO. Estan agrupades en plans específics segons un objectiu únic que té a veure amb un element de la convivència o bé amb diferents objectius relacionats amb aspectes complementaris més globals. Aquests plans poden ser utilitzats segons el tipus de problemàtica de convivència amb el que es trobi l'educador. Tanmateix ofereixen un ventall molt ampli d'actuacions que poden servir de model per a dissenyar un programa d'intervenció concret vers els problemes de convivència.

3. CONCLUSIONS DE LA REVISIÓ TEÒRICA

Problema de convivència és un terme que s'utilitza juntament amb altres com problemes de disciplina, conductes desajustades,... per descriure un comportaments que són conseqüència d'unes mancances o mal funcionament en un subjecte d'unes habilitats cognitives, afectives o socials per poder participar i relacionar-se dins un context escolar. Aquest fet produeix, en molts casos, una alteració del desenvolupament normal de la vida al centre. L'interès pedagògic que generen els problemes de convivència és que són comportaments susceptibles de modificació i per tant objecte d'intervenció educativa.

Les diferents escoles psicopedagògiques descriuen els problemes de convivència a través de paràmetres individuals centrats en aspectes concrets d'un subjecte o bé amb paràmetres més contextuals que tenen a veure amb la interacció interpersonal entre aquest subjecte i altres, els quals guiaran les pautes d'intervenció educativa segons l'enfocament de referència des del que s'actua.

Els paràmetres individuals posen de manifest la importància del procés personal d'aprenentatge de cada subjecte en el que es van construint uns esquemes que guien les conductes de relació amb els altres. Aquests esquemes venen condicionats per la personalitat diferent de cada individu i la manca o poc desenvolupament d'alguns factors que la componen com l'amigabilitat, la conscienciació, l'estabilitat emocional i l'apertura mental.

La manca d'habilitats implicades en la convivència o el retard en l'adquisició de les mateixes ve explicada des de la perspectiva evolutiva, en la que es contempen una sèrie de fases o estadis en els que cada subjecte hauria d'anar assolint una autonomia moral.

Tanmateix cal recordar les necessitats bàsiques individuals que un subjecte ha de tenir cobertes com són les necessitats que fan referència a la higiene, l'alimentació, la seguretat, l'afecte, etc. La manca d'aquestes pot produir una insatisfacció o reacció negativa de l'individu cap al seu entorn i manifestar-se a través de conductes problemàtiques.

En resum es pot assenyalar que en l'estudi d'un cas amb problemes de convivència és convenient analitzar els següents aspectes individuals:

CONTINGUTS D'ANÀLISI D'UN SUBJECTE	
TRETS DE PERSONALITAT	<ul style="list-style-type: none"> - L'amigabilitat - La conscienciació - L'estabilitat emocional - L'apertura mental
ESTADI D'EVOLUCIÓ MORAL	<ul style="list-style-type: none"> - Estadi 1: Moralitat heterònoma. - Estadi 2: Individualisme, propòsit instrumental i intercanvi. - Estadi 3: Expectatives interpersonals, mútues relacions i conformitat interpersonal. - Estadi 4: Sistemes socials i consciència. - Estadi 5: Contracte social o utilitat i drets individuals. - Estadi 6: Principis ètics universals.
NIVELL DE SATISFACCIÓ DE NECESSITATS BÀSIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - Necessitats fisiològiques: alimentació, descans,... - Necessitats de seguretat: seguretat, protecció,... - Necessitats d'amor i pertinença: afecte, relacions positives,... - Necessitats d'autoestima: valoració, utilitat,... - Necessitats d'autorealització: assoliment d'objectius personals,...

Taula 53: Continguts individuals d'anàlisi en l'estudi d'un subjecte amb problemes de convivència.

La manca o poc desenvolupament d'algun d'aquests continguts individuals pot explicar l'aparició o agreujament de problemes de convivència en un subjecte i per tant conèixer aquests aspectes permetrà dissenyar una intervenció adreçada a potenciar la seva construcció o reconstrucció, així com a intentar modificar els elements de l'entorn familiar, escolar o social que poden perjudicar el seu desenvolupament.

Pel que fa **als paràmetres del context** descriuen els problemes de convivència com conductes desviades en relació a un grup o entorn social concret. La causa d'aquestes sol atribuir-se a factors del mateix context com estímuls antecedents o conseqüents que es produeixen en el mateix en relació a les conductes desajustades, factors de la dinàmica del grup amb el que interacciona habitualment el subjecte, tipus de relacions amb els membres familiars o de l'entorn escolar,... els quals condicionaran la intervenció educativa.

En la taula següent es recullen els continguts d'anàlisi del context bàsics per a l'estudi d'un cas d'un subjecte amb problemes de convivència:

CONTINGUTS D'ANÀLISI DEL CONTEXT	
TIPUS D'INTERACCIÓ FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptació incondicional - Aportació de models positius de convivència - Potenciació de la regulació i l'autoregulació de la conducta - Comunicació de qualitat - Expectatives altes vers el subjecte
TIPUS D'INTERACCIÓ AMB ELS PROFESSORS	<ul style="list-style-type: none"> - Conscienciació del rol tutorial i enfocament positiu - Comprensió del punt de vista de l'educand - Valoració i acceptació de l'altre - Atorgament de paper actiu a l'educand - Ús de llenguatge positiu - Liderat democràtic/integrador - Model de conductes de convivència positiva
TIPUS D'INTERACCIÓ AMB ELS COMPANYS DEL GRUP-CLASSE	<ul style="list-style-type: none"> - Objectius del grup ajustats a les seves capacitats i interessos - Motivació vers els objectius de convivència (fomentada per la seguretat, les noves experiències, el reconeixement i la resposta afectiva d'acceptació o de rebuig) - Rols condicionadors del clima de convivència del grup (facilitadors o inhibidors) - Presa de decisions democràtica - Nivell d'habilitats comunicatives per interpretar o expressar missatges de manera eficaç i evitar malentesos

Taula 54: Continguts d'anàlisi del context d'un subjecte amb problemes de convivència.

La perspectiva jurídica estableix un marc per a les actuacions dels professors vers els problemes de convivència, centrat en reconèixer aquests problemes en funció de les normes o drets socials transgredits. Les orientacions legals estableixen l'aplicació de mesures correctores per part dels professors o equip directiu segons la gravetat de les conductes desajustades i les circumstàncies personals de cada cas, contemplant l'ús d'altres mesures complementàries.

És interessant revisar **tipologies de problemes de convivència** per a plantejar diverses perspectives d'estudi i d'intervenció dels mateixos. En aquesta línia s'analitzen els problemes de convivència segons es mostra en la taula següent:

CRITERIS D'ANÀLISI	TIPOLOGIA
En funció de les manifestacions conductuals	- Tipus de manifestacions conductuals que afecten a l'estat d'un mateix i/o les relacions amb els altres.
En funció de les causes	- Tipus de causes o factors que generen l'aparició o agreujament dels problemes de convivència, relatives a diferents àmbits (personal, familiar, escolar i social).
En funció de les normes transgredides del grup de referència	- Tipus de conductes que perjudiquen els drets dels membres de la comunitat educativa o a la vida en comú d'aquests.
En funció de l'àmbit funcional del centre al que afecten	- Tipus de manifestacions conductuals que fan referència a les interrupcions durant les sessions de classe, als conflictes entre els membres de la comunitat educativa i al deteriorament dels béns materials del centre.

Taula 55: Tipologies diferents dels problemes de convivència.

Així pren especial rellevància la diferenciació dels problemes de convivència segons l'àmbit funcional del centre al que afecten ja que permeten dissenyar estratègies específiques per al mateix.

Tanmateix resulta fonamental determinar **les causes o factors** que generen o mantenen els problemes de convivència i sobre les quals pot adreçar-se una intervenció diferencial en relació a la tipologia dels mateixos. Així resulten claus els següents indicadors:

ÀMBIT D'INTERVENCIÓ	INDICADORS
PERSONAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Irritabilitat 2. Inestabilitat emotiva 3. Rumiació 4. Agressió física i verbal 5. Execució moral 6. Adaptació a les normes 7. Negativisme 8. Autoestima baixa 9. Necessitat de reparació 10. Conscienciació 11. Modificació de conducta davant els reforçadors contingents 12. Autoeficàcia percebuda (en l'èxit escolar, social, reguladora) 13. Desatenció 14. Autocontrol emocional 15. Autocontrol cognitiu 16. Comportament prosocial/amigabilitat 17. Extraversió 18. Desenvolupament moral
FAMILIAR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les famílies nombroses de baix nivell socioeconòmic 2. Les relacions afectives fredes dels pares amb els fills 3. El baix nivell de comunicació entre els membres de la família 4. L'estil educatiu 5. Les expectatives baixes dels pares respecte al fill/filla 6. Els models i interaccions familiars inadequats 7. La tensió constant entre els membres de la família, els problemes o fets estressants dels pares 8. Els antecedents familiars de problemes de conducta
ESCOLAR	<ol style="list-style-type: none"> 1. El rendiment acadèmic baix, les tècniques d'estudi pobres, l'actitud negativa vers els estudis, els mestres i l'escola en general 2. Ritme diferent d'aprenentatge del grup-classe 3. Experiència prèvia d'escolarització negativa 4. Sistema de disciplina autoritari, amb una regulació inadequada 5. L'estil educatiu del professor amb excessiu pes en el seu rol instructiu 6. Una dinàmica de tensió dins el grup-classe 7. Les estructures organitzatives rígides, burocratitzades, despersonalitzades,... a nivell de centre escolar 8. La crisi del sistema axiològic
SOCIAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. La influència de models i estereotips conductuals negatius del grup social proper 2. La influència de models i estereotips conductuals negatius oferts per mitjans de comunicació, jocs, ... 3. Els elements d'estrès

Taula 56: Indicadors d'anàlisi segons l'àmbit d'intervenció.

En aquest sentit és útil comptar amb una sèrie d'indicadors que assenyalen les causes o factors de les conductes problemàtiques emmarcades en l'àmbit personal, familiar, escolar i social i que permetran focalitzar les actuacions educatives en els aspectes concrets generadors dels problemes. Partint d'aquesta premissa en la intervenció caldrà contemplar la utilització d'estratègies i de recursos multidisciplinars.

Tot i amb això no es pot oblidar que els problemes de convivència estan emmarcats en **l'etapa de l'ESO**, la qual cosa determinarà l'ubicació d'aquestes conductes problemàtiques dins uns **paràmetres evolutius** propis de l'edat:

PARÀMETRES EVOLUTIUS	PROBLEMES FREQUENTS PROPIS D'AQUESTA ETAPA EVOLUTIVA
<ul style="list-style-type: none">- Període de canvis. Adaptació a un nou estatus personal.- Distanciament del món dels adults i dels infants. Apropament al grup d'iguals.- Consolidació de competències específiques i interiorització de pautes culturals referents a valors i habilitats socials. Revisió d'esquemes de comportament.- Desequilibri entre independència desitjada i dependència permesa, entre autonomia i heteronomia,...	<ul style="list-style-type: none">▪ Conductes d'afirmació personal davant els altres.▪ Manifestacions d'ansietat, estrès, inestabilitat emocional, irritabilitat o canvis d'humor.▪ Conductes per quedar bé o "donar la talla" davant els iguals o per guanyar-se la pertinença al grup.▪ Conductes d'afirmació del rol sexual masculí o femení.▪ Desajustaments conductuals en situacions socials concretes degut a l'experimentació de referents diferents.▪ Conductes radicals per reivindicar valors.▪ Tensions, conflictes,... amb els adults.

Taula 57: Problemes habituals propis de l'etapa de l'adolescència.

És interessant identificar una sèrie de problemes de convivència com conductes més o menys habituals en l'adolescència i així poder delimitar els casos amb greus problemes quan aquestes es donin amb més freqüència o amb més intensitat en un subjecte.

Tanmateix el marc escolar propi de l'ESO determinarà **una estructura funcional i uns recursos específics** propis d'aquest nivell educatiu per al tractament de les conductes desajustades. Així el plantejament de la **tutoria** i de **l'atenció de la diversitat** esdevenen dos factors claus en el tipus d'atenció que es dona als problemes de convivència.

Els centres que tenen recursos organitzatius definits en relació a donar resposta als casos individuals i grupals de problemàtiques conductuals com la UAC (Unitat d'atenció curricular), personal especialitzat i format,... estableixen una intervenció més efectiva. Així la definició d'òrgans, equips, comissions, sistemes d'actuació específics o d'un bon pla d'atenció tutorial per al cicle d'ESO i l'elecció de tutors amb un perfil adequat suposaran una garantia en l'actuació vers els problemes de convivència. Tot i amb això el número d'hores d'atenció tutorial marcades a nivell legal en aquest cicle és insuficient per al tractament aprofundit dels casos més greus.

És important conèixer diferents enfocaments d'intervenció vers els problemes de convivència que puguin abordar aspectes complementaris. Tradicionalment s'ha treballat a partir d'una línia conductista que ha aportat **estratègies de regulació externa** de la conducta desajustada de l'alumne, aplicades pel professor. Aquestes esdevenen un primer pas però resulten insuficients ja que no garanteixen una modificació de la conducta a llarg termini, ni una autonomia d'actuació de l'educand.

En aquest sentit és necessari conèixer les estratègies cognitives que permeten desenvolupar **l'autorregulació de la pròpia conducta** de l'alumne i per tant aconseguir un autocontrol personal. Aquestes estratègies potencien l'autoobservació, l'autoaplicació de reforçaments, la construcció d'esquemes i habilitats emocionals, cognitius i socials que tenen a veure amb les relacions interpersonals i la responsabilització a través de contractes de conducta.

En la taula 59 es recullen els objectius i les estratègies de la regulació externa i de l'autorregulació més adients per als subjectes amb problemes de convivència de l'etapa de l'ESO.

	OBJECTIUS	ESTRATÈGIES
REGULACIÓ EXTERNA	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer les normes de convivència. - Complir les normes de convivència, anticipant les conseqüències del seu incompliment o compliment. - Repetir la conducta ajustada en el repertori habitual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçament positiu - Modelatge - Sobrecorrecció - Reforçament negatiu - Cost de resposta - Extinció - Sàtietat
AUTORREGULACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer les reaccions personals davant determinades situacions de convivència escolar. - Desenvolupar el control de conductes determinades relacionades amb problemes de convivència. - Valorar l'autocontrol de la pròpia conducta com un mecanisme d'autonomia personal i una eina per millorar els problemes de convivència. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoobservacions - Aplicació d'autoreforçaments - Guions de reflexions de conducta - Contracte de conducta - Programes de desenvolupament d'habilitats emocionals, cognitives i socials.

Taula 58: Objectius i estratègies de regulació externa i d'autorregulació.

Tanmateix resulten bàsiques les estratègies de l'enfocament sistèmic que contempla la **regulació de la conducta a partir de l'estil d'interacció i comunicació de l'educador** amb l'alumne, **dels rols i del clima que es viu en el grup-classe** on aquell es troba ubicat.

Un altre punt a tenir en compte és el plantejament **organitzatiu** del centre en relació a l'atenció dels problemes de convivència, però també en la seva prevenció. Així l'establiment i seguiment de les normes del grup i les generals de centre, el tipus de gestió i model d'intervenció, l'organització dels espais, del temps, dels recursos i la

distribució de funcions... esdevindran elements claus per evitar aquests problemes.

Cal fer esment especial a les **estratègies específiques vers els conflictes** dins un grup-classe; per tal d'utilitzar aquests com una eina pedagògica. El seu anàlisi atenent a la tipologia a la que pertanyen (de rendiment, de poder, personals,...) establirà una primera pauta que adreçar l'actuació del docent. Així és essencial reconèixer les funcions del docent en relació a la intervenció vers els conflictes per tal de delimitar les estratègies per a cadascuna d'elles:

FUNCIONS	ESTRATÈGIES
1. El docent com a coneixedor del conflicte.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudi de les causes del conflicte i intervenció vers les mateixes. - Estudi de la tipologia de conflicte i enfocament específic de resolució. - Aplicació dels passos del procés de resolució del conflicte.
2. El docent com a model de resolució de conflictes.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicació de tècniques d'arbitratge. - Aplicació de tècniques de negociació. - Aplicació de tècniques de mediació. - Aplicació de tècniques de consultoria de la tercera part.
3. El docent com a estratègia en la prevenció de conflictes.	<ul style="list-style-type: none"> - Previsió de situacions, persones o moments que poden donar lloc a conflictes. - Detecció d'aquells indicadors de dinàmica del grup relacionats amb la producció de conflictes interpersonals (l'estructura interna quant a la presa de decisions, repartiment de rols dels membres del grup, nivell d'autonomia, clima grupal atenent al tipus de relacions entre els membres, les habilitats comunicatives ...)

Taula 59: Estratègies d'intervenció vers els conflictes interpersonals en el grup-classe.

Una altra eina educativa important és **l'assemblea** com a eina en la mediació de conflictes entre els alumnes d'un grup. En aquesta línia caldrà orientar el treball específic de la mediació, potenciant l'aprenentatge del rol mediador i els passos per portar-lo a terme en el context de l'assemblea.

Totes aquestes estratègies són la base per dissenyar plans generals o específics d'intervenció vers els problemes de convivència als centres d'ESO:

Passos generals a seguir en la intervenció vers els problemes de convivència:
1. Coneixement de la realitat del centre: Procés de recollida d'informació del centre. Procés de reflexió sobre aquestes dades i sobre el tema per part del professorat, de l'alumnat,...
2. Establiment consensuat de les normes a nivell de centre. Informació, publicitat i incidència en el treball de les mateixes.
3. Intervenció coordinada, immediata i individualitzada vers les conductes contràries a les normes de convivència. Organització de la intervenció.
4. Establir recursos organitzatius que facilitin la convivència a nivell de centre i previnguin possibles conflictes.
5. Elaborar i desenvolupar programes/activitats per a la formació en habilitats de convivència, autorregulació de la conducta, prevenció de la violència,...
6. Crear un clima escolar tranquil, tolerant, participatiu,...
7. Sensibilitzar i assessorar al professorat sobre l'ús de recursos de formació en valors.
8. Sensibilitzar a la família sobre la necessitat de treball conjunt en valors de convivència.

Taula 50: Passos generals en els plans per a la intervenció vers els problemes de convivència.

Tanmateix es poden considerar plans d'actuació més específics per a problemàtiques més concretes. Aquests plans d'intervenció podrien estar inclosos en el pla d'actuació tutorial o formar part d'algun crèdit variable per a ampliar els coneixements de relació social dels alumnes.

Dins aquests plans es podrien portar a terme activitats variades relacionades amb diferents estratègies que tenen a veure amb la millora dels problemes de convivència. A continuació es descriuen breument en que consisteixen aquestes activitats (Veure taula 61).

ESTRATÈGIA	OBJECTIU	CONTINGUTS
Activitats de dinàmica de grup	- Afavorir la dinàmica interna de relacions i treball dins el grup.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratègies d'autoconeixement (percepció pròpia i dels altres, capacitat comunicativa i expressiva, expectatives-frustració,...) ▪ Estratègies cognitives mitjançant l'anàlisi, la contrastació i la valoració d'una situació des de diferents òptiques o punts de vista ▪ Entrenament en habilitats socials (comunicació, presa de decisions,...) ▪ Desenvolupament de capacitats d'empatia, autocontrol,... i estratègies específiques de resolució de conflictes
Activitats de programes competència social	- Desenvolupar les habilitats emocionals, cognitives i socials relacionades amb la convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anàlisi de casos propers ▪ Dilemes morals ▪ Clarificació de valors ▪ Entrenament en habilitats socials per a situacions específiques ▪ Simulació de situacions o rol.e-playing ▪ Discussions guiades
Jocs cooperatius	- Possibilitar relacions interpersonals no jerarquizades i l'aprenentatge d'una sèrie d'habilitats positives per a la convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jocs de presentació ▪ Jocs d'autoconeixement i coneixement dels altres ▪ Jocs de confiança ▪ Jocs de comunicació ▪ Jocs de cooperació ▪ Jocs de resolució de conflictes ▪ Jocs de distensió
Activitats per a potenciar una autoestima positiva	- Potenciar un autoconeixement i autovaloració personal ajustada.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activitats per aprendre a relativitzar comentaris negatius sobre un mateix ▪ Activitats per aprendre a ser positiu ▪ Activitats per aprendre a afrontar les pors, els errors i les inseguretats personals ▪ Activitats per potenciar postures corporals de seguretat

Taula 60: Resum d'activitats diverses per a l'elaboració de programes específics d'intervenció vers els problemes de convivència a l'ESO.

En relació a aquest tema cal assenyalar la necessitat de formació del professorat que apunten alguns autors per aconseguir una aplicació efectiva i de qualitat dels programes de desenvolupament d'habilitats bàsiques socials en els alumnes (Martínez i Puig, 1994; Prieto, Illán i Arnáiz, 1995).

Tota la investigació pràctica plantejada en la segona part d'aquesta tesi, té la seva fonamentació teòrica en l'anàlisi d'aquestes estratègies i orientacions. Així el programa per desenvolupar habilitats de resolució positiva de conflictes o el plantejament de l'estudi de casos es basen en les aportacions teòriques desenvolupades en aquesta primera part.

2ª PART : ESTUDI DELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA EN CENTRES D'ESO DE LES COMARQUES DE TARRAGONA.

1. Plantejament d'aquesta investigació

En la part pràctica d'aquesta investigació es presenta un primer apartat amb una anàlisi de la percepció que tenen diferents professionals de l'educació sobre els problemes de convivència i les seves causes als centres d'ESO de la demarcació de Tarragona, així com les estratègies d'intervenció que s'utilitzen vers aquests problemes. En un segon apartat es descriu un estudi aprofundit de 6 casos de subjectes amb problemes greus de convivència en un centre d'ESO que permeten perfilar una sèrie d'indicadors significatius per al plantejament d'estratègies d'intervenció educativa vers aquests problemes. Finalment es planteja una tercera part en la que s'explica com s'ha dissenyat, construït i experimentat amb diferents grups d'ESO un programa d'habilitats per a la resolució positiva de conflictes entre alumnes i entre alumnes i professors, com exemple d'una estratègia d'intervenció vers els problemes de convivència a l'ESO.

1.1. Introducció

Cal recordar que s'ha considerat els problemes de convivència com la manca o mal funcionament en un subjecte d'unes habilitats cognitives, emocionals, socials,... per poder participar i relacionar-se dins el context escolar i que tenen com a conseqüència, en alguns casos, l'alteració del desenvolupament normal de la vida al centre educatiu. Aquest dèficit en les habilitats esmentades es degut a una sèrie de causes i factors que condicionen l'aparició o agreujament dels problemes de conducta. Per a l'estudi d'aquests problemes és necessari plantejar-se dos nivells d'anàlisi per a comprendre la complexitat que s'amaga darrere aquest objecte d'estudi:

a. Anàlisi de l'objecte d'estudi des d'una perspectiva més general:

D'una banda es fa necessari conèixer quina tipologia de problemes de convivència són els més freqüents i més greus en els centres d'ESO de les nostres comarques i quines causes o factors condicionen la seva aparició o agreujament. Tanmateix cal saber quines estratègies d'intervenció s'estan utilitzant actualment en els centres d'ESO.

b. Anàlisi de l'objecte d'estudi des de la perspectiva més individual:

D'altra banda és interessant considerar l'estudi aprofundit de diferents casos d'alumnes relacionats amb problemes de convivència en un mateix centre d'ESO per intentar delimitar els indicadors que ajudaran a definir la intervenció educativa en relació als mateixos en diferents àmbits (personal, familiar, escolar i social).

Finalment sembla important experimentar quines eines pedagògiques aportades des de la revisió teòrica i des de les experiències en altres indrets podrien millorar els problemes de convivència en un context representatiu d'ESO.

Per aconseguir l'anàlisi d'aquests objectes és essencial delimitar els continguts claus dels problemes de convivència, així com establir els observadors, els instruments i els moments d'observació més adients. Tot i amb això, cal explicar prèviament que s'entén per investigació educativa i quin marc epistemològic defineix el present treball d'investigació.

1.2. Els paradigmes d'investigació

La investigació en el camp de les ciències socials té unes connotacions diferents de la investigació al món natural, donada la particular naturalesa dels objectes d'estudi en cadascun d'aquests camps. Així aquesta investigació es podria incloure dins el camp de les ciències socials i es podria descriure com "*una activitat humana orientada a la descripció, comprensió, explicació i transformació de la realitat social a través d'un pla d'indagació sistemàtica*" (Del Rincón i altres, 1995: 19)

La investigació dins els context educatiu pot ser explicada segons diferents variables definitòries. En aquest sentit és interessant analitzar diferents paradigmes d'investigació. En la taula següent es contrasten alguns elements diferencials que descriuen dos paradigmes bàsics: el quantitatiu i el qualitatiu (Cook i Reichardt, 1986).

PARADIGMA QUALITATIU	PARADIGMA QUANTITATIU
<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilització de mètodes qualitatius. 2. Fenomenologisme (comprensió de fets). 3. Observació naturalista i sense control. 4. Subjectiu. 5. Perspectives "des de dins". 6. Fonamentat en la realitat, descriptiu, explicador i inductiu. 7. Orientat al procés. 8. Vàlid: dades "reals" i riques. 9. No es generalitzable. Estudi de casos aïllats. 10. Holista. 11. Assumeix una realitat dinàmica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilització de mètodes quantitativs. 2. Positivisme lògic (busca causes, explicacions) 3. Medicció controlada. 4. Objectiu. 5. Perspectiva "des de fora". 6. No fonamentat en la realitat. Proposa una hipòtesi per comprovar o confirmar. Reduccionista. Deductiu. Inferent. 7. Orientat al resultat. 8. Fiable: dades "sòlides" i repetibles. 9. Generalitzable: estudi de casos múltiples. 10. Particularista. 11. Assumeix la realitat estable.

Taula 61: Elements dels paradigmes d'investigació qualitativa i quantitativa.

En la taula anterior es mostren les característiques pròpies de cada paradigma que estableixen unes finalitats, procediments i orientacions per a cadascun.

El present treball d'investigació es pot situar dins **el paradigma qualitatiu** amb una línia que ha de comptar amb el professor i s'ha de plantejar des de la realitat escolar amb el propòsit de millorar aquesta (Latorre i González, 1987). En aquest sentit aquest estudi té com a finalitat, proposar unes pautes d'intervenció educativa per millorar uns problemes de convivència dins uns centres d'ESO, partint de l'anàlisi i la comprensió de la situació en aquests.

A més a més es defineixen més concretament les característiques qualitatives (Taylor i Bogdan, 1986: 20-23) que permeten comprendre l'enfocament d'aquest estudi.

- La investigació qualitativa és **inductiva**, es a dir no hi ha unes hipòtesis tancades prèvies o uns models predeterminats; sinó que se segueix un disseny flexible amb uns objectius inicials formulats de manera oberta.
- L'investigador veu l'escenari i les persones com un tot, és a dir des d'una **perspectiva holística** i contextualitzada en l'espai i en el temps.
- Els investigadors són sensibles als efectes que ells mateixos causen sobre les persones que són objecte del seu estudi i intenten en la mesura del possible **interactuar** amb elles d'una manera **natural**.
- Els investigadors tracten de comprendre a les persones i interpretar la realitat tal com ho fan aquestes. En aquest sentit han de superar la interpretació des de la pròpia òptica ja que limitar-se a ella, podria desdibuixar la informació recollida i ha de **separar en les observacions realitzades les pròpies creences, perspectives i predisposicions**.
- Lligat amb el punt anterior, pot defensar-se la necessitat **de contrastar diverses perspectives** per comprendre la situació d'estudi.
- L'investigador emprà mètodes que permeten recollir el que la gent realment diu o fa, es a dir intenta **observar directament la vida social**, sense el filtre de conceptes o definicions previs. Això explicaria **l'ús d'instruments rigorosos i molt específics**, sense ser necessàriament estandarditzats.
- Cada objecte d'estudi és únic i irrepetible. Per tant cal aprofundir en l'estudi del mateix per a trobar **respostes contextualitzades** i vàlides.

Tanmateix Lincoln, citat per Del Rincon i altres (1995), assenyala tres dimensions sobre les que ha de posicionar-se l'investigador:

- ✓ **Dimensió ontològica** que correspon a la pregunta: Quina és la naturalesa de la realitat social?

En aquest cas es delimita aquesta naturalesa en els punts posteriors, acotant l'objecte d'estudi i els seus elements: els problemes de convivència, els seus elements i la intervenció vers els mateixos. Tot i amb això es podria definir el seu coneixement com relatiu perquè s'ha anat construint a mesura que s'han elaborat conceptes, models o esquemes per explicar que són els problemes de convivència i com es pot intervenir a nivell educatiu per millorar-los. Aquests conceptes, models i esquemes no són únics sinó que poden estar delimitats per diferents construccions consensuades durant un cert temps i per tant són susceptibles de canvis.

- ✓ **Dimensió epistemològica** que té a veure amb la naturalesa de la relació entre l'investigador i l'objecte d'estudi. En la present investigació aquesta dimensió estaria delimitada per les característiques qualitatives de la mateixa que ja han estat descrites anteriorment i de les quals es podria subratllar la interacció directa de la investigadora amb les realitats a investigar.

- ✓ **Dimensió metodològica** que explica com s'ha de procedir al coneixement d'allò que es vol conèixer. En aquesta investigació s'utilitzen diferents processos d'investigació i diferents estratègies. D'una banda s'ha portat a terme una **metodologia holística-inductiva** per a conèixer la realitat tal com és d'una manera global i des del mateix entorn amb l'ús d'entrevistes i anàlisi de documents dels alumnes, dels professors i del propi centre, en l'estudi de casos i en l'aplicació del programa de desenvolupament d'habilitats per a la resolució constructiva de conflictes. D'altra banda s'ha utilitzat **una metodologia més empírico-analítica**, partint d'unes dades quantitatives recollides a través de qüestionaris, per a fer un primera descripció i anàlisi de la percepció que tenen els professors de diferents centres sobre els problemes de convivència i l'ús d'estratègies vers els mateixos.

Tot i amb això es vol subratllar el caràcter metodològic **hermenèutic-dialèctic** d'aquest estudi degut al seu enfocament interpretatiu i amb base a contrastar construccions divergents per a arribar a una síntesi. El fet que aquest estudi hagi durat alguns anys ha permès la reconstrucció constant, així com la participació de diferents fonts de dins i fóra de la realitat social.

També ha estat necessari plantejar un disseny flexible i que pogués adequar-se als canvis que s'anaven produint a la realitat i a la diferent perspectiva que produïa anar enregistrant més informació de la mateixa. Cal afegir que l'anàlisi de la informació ha estat quantitatiu en alguns apartats mitjançant un tractament estadístic d'algunes dades i qualitatiu en altres apartats que ha permès recollir diferents matisos i aportacions més específiques importants per aclarir i interpretar el conjunt de dades.

El fet d'emmarcar aquest treball dins la línia qualitativa es degut a una sèrie de factors:

- **L'objecte de la investigació**, ja que es pretén aprofundir en l'estudi dels problemes de convivència dins de centres concrets, així com la finalitat d'establir una resposta educativa contextualitzada. En aquest sentit es vol realitzar una descripció i una anàlisi aprofundida d'un aspecte d'unes realitats concretes per poder aportar-hi una millora.
- **La necessitat de contrastar diverses òptiques** i comprendre les opinions de cada part implicada en l'objecte d'estudi, sense conceptes o teories inicials que condicionin les solucions en una línia establerta, tal com ha pogut passar en altres investigacions similars anteriors.
- **La preferència personal** de la investigadora per aquest tipus d'investigació.

1.3. Elements bàsics per a l'enregistrament de dades

Les etapes del procés de la present investigació ha seguit un model com el que es presenta a continuació (adaptat de Latorre i González, 1987: 19):

PLANIFICACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ	RECOLLIDA DE DADES	ANÀLISI DE DADES
<ul style="list-style-type: none"> - Problema o idea general - Identificació - Formulació d'objectius 	<ul style="list-style-type: none"> - Elecció del mètode d'investigació i els elements de la mateixa (tècniques de recollida de dades, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilació de dades - Validació - Triangulació - Validació responent - Interpretació - Proposta d'acció

Taula 62: Etapes del procés d'investigació.

Així el problema a investigar ha sorgit de la realitat escolar propera, els problemes de convivència han esdevingut una preocupació bastant generalitzada als centres d'ESO per al professorat i en alguns casos per als mateixos pares o altres membres de la comunitat educativa. Aquesta investigació en molts casos ha ajudat al professorat a realitzar una reflexió crítica sobre aquest tema d'estudi i arribar a un plantejament de com millorar per a aconseguir una intervenció educativa constructiva en relació a aquests problemes de convivència.

Pel que fa a la formulació d'objectius s'han plantejat unes possibles explicacions inicials de com es podria donar resposta al problema d'estudi. Tot i amb això és totalment provisional, ja que a mesura que s'ha aprofundit en l'estudi s'ha anat construint la resolució més adient al problema.

L'enfocament qualitatiu implica un determinat plantejament pel que fa a la recollida de dades, que es basa en l'exploració, en la descripció, en la inducció,... més que en la contrastació d'hipòtesis. Això determina que l'investigadora s'apropa a la realitat, "des de dins"; és a dir hi està immersa, la qual cosa li permet comprendre i elaborar una explicació dels fenòmens observats, així com establir pautes d'intervenció adients a la realitat.

Tot i amb això s'ha de tenir en compte que per a realitzar un bon estudi qualitatiu s'han combinat *"una comprensió en profunditat de l'escenari particular estudiat amb intuïcions teòriques generals que transcendeixen aquest tipus particular d'escenari"* (Taylor i Bogdan, 1986: 33)

Tanmateix aquest plantejament implica que la planificació de la investigació ha de tenir un disseny flexible i adaptable a qualsevol canvi o circumstància que pugui sorgir al llarg de l'estudi i de la realitat investigada.

Cal afegir que la recollida i anàlisi de dades, tot i ser una investigació dins la línia qualitativa, incorpora no sols tècniques qualitatives sinó també quantitatives que poden complementar i enriquir l'establiment de conclusions.

Això es defensable ja els paradigmes no constitueixen el determinant únic de l'elecció d'instruments, sinó que aquests depenen també les exigències de la situació d'investigació (Cook i Reichardt, 1986). A continuació es presenta una taula de tècniques diverses proposades per Del Rincón i altres (1995: 36):

TÈCNiques D'ObTENCIÓ D'INFORMACIÓ		
Instruments	Estratègies	Mitjans audiovisuals
<ul style="list-style-type: none"> - Tests - Proves objectives - Escales - Qüestionari - Observació sistemàtica 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista - Observació participant - Anàlisi de documents - Autobiografia - Histories de la vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo - Films - Fotografia - Magnetòfon - Diapositives

Taula 63: Tècniques d'obtenció d'informació proposades per Del Rincón i altres (1995: 36).

L'ús d'algunes d'aquestes tècniques ha estat variat en la present investigació (notes dels mestres, qüestionari, fulls d'observació sistemàtica, entrevista, anàlisi de documents: fulls d'incidència, expedients d'alumnes, R.R.I., ...). Totes elles recullen informació sobre els problemes de convivència de manera complementària, ja que conjuguen la recollida més sistemàtica i centrada en aspectes concrets amb la recollida més descriptiva, oberta i anecdòtica. Cada tècnica planteja una finalitat i objecte d'estudi adients al moment i objectius que van sorgint al llarg del procés investigador, la qual cosa explica la especificitat de les mateixes; així com el fet que la majoria estan dissenyades i construïdes a mida per cada situació concreta.

Per a la construcció dels instruments de recollida d'informació, a més a més de la revisió conceptual sobre el tema d'estudi i la consulta amb diferents especialistes i professors, s'analitza mitjançant el contacte directe la situació a investigar i per tant es pot anar contextualitzant cada eina d'observació per al marc d'estudi. A més a més es té en compte que les dades quedin recollides de manera significativa.

Hi ha alguns aspectes que cal examinar a fons per al procés d'estudi dels problemes de convivència dins un context escolar concret:

a. Els observadors

És fonamental que hi hagi més d'un observador, ja que així les dades es podran contrastar i obtenir informacions més objectives. En aquest sentit poden enregistrar dades respecte als problemes de convivència, el subjecte amb problemes de convivència, els seus professors, els seus companys, els seus pares, personal de suport (de l'EAP, dels serveis socials,...) i fins i tot observadors externs al centre. Cal tenir en compte que els observadors aliens a la realitat a observar, poden produir alteracions en la mateixa. Alguns autors proposen que aquests observadors externs convisquin un cert temps dins el context escolar, per tal que els subjectes a estudiar, s'habituin a la seva presència i puguin actuar de manera natural (Gotzens, 1986: 73).

En la taula final d'aquest apartat es detallen els observadors que han participat en cada contingut d'observació del present estudi.

b. Els moments d'observació.

És bàsic en aquest apartat considerar els diferents moments de l'observació però també la durada dels mateixos. Gotzens (1986: 74) apunta que les sessions d'observació oscil·lin entre 5 i 50 minuts, essent les més recomanades les de 20 i 30 minuts. Els intervals d'observació poden ser variables, des de 10 segons a minuts.

Pel que fa a la durada total de sessions d'observació poden ser de dies, setmanes o mesos. Habitualment solen ser d'un període mínim d'una setmana i fins a un mes, tot i que cal afegir a aquest període, el temps necessari per a fer el seguiment de l'evolució dels problemes de convivència, un cop iniciada la intervenció vers els mateixos (Galvin i Singleton, 1991; McGuinness, 1993; Casamayor i altres, 1998).

En el cas d'aquesta investigació s'han establert diferents intervals d'observació en el període de tres cursos escolars corresponents a 1998-1999, 1999-2000 i 2000-2001. En cada apartat d'estudi es concreta la temporalització de manera més concreta.

c. Tècniques de recollida de dades

En l'actualitat existeix molta bibliografia que fa referència a diferents tècniques de recollida de dades d'aspectes diversos relacionades amb els problemes de convivència en general i altres més específics per determinades problemàtiques o contextos. És interessant presentar un recull de les mateixes, atenent a les més comuns i utilitzades en aquest àmbit d'investigació educativa:

c.1. Fulls o registres d'observació. Aquests poden ser estructurats, semiestructurats o oberts. Permeten establir les variables a observar i les seves dimensions i es poden concretar en llistes, pautes o escales d'observació (Garcia Hoz i Pérez Juste, 1989). Les llistes o pautes d'observació són un full on es recullen les habilitats, conductes, ... relacionades amb els continguts a estudiar. Es pot observar si aquestes conductes o habilitats es donen, amb quina freqüència i circumstàncies,... Poden citar-se entre els mateixos:

- Registre anecdòtic
- Llistes de control. Registre diari (Galvin y Singleton , 1991)
- Escala d'actituds (Arnaiz i altres, 1985)
- Habilidades para manejar la ira (Morganett, 1995)
- Registre tutorial. Situacions conflictives (Arnaiz i altres, 1985)
- Full d'incidències (Casamayor i altres, 1998)
- Full de seguiment setmanal (Casamayor i altres, 1998)
- Guia de funciones de individuos y grupos (Pastor i altres, 1994)
- Registre de compliment de normes (Gotzens, 1986)
- Full d'observació de conductes (Gotzens, 1986)
- Fitxa d'observació sobre les agressions verbals a l'àmbit escolar (Tomé i Subirats, 1998)
- Registre d'observació de les categories interactives (Aguilera i Carpena, 1998)
- Registre d'observació d'actituds socials i tipus d'agressions (Aguilera i Carpena, 1998)
- Registre d'observació del tipus de resposta a l'acció del professorat (Aguilera i Carpena, 1998)

- Registre de situacions conflictives a l'aula ordinària (Diez de Ulzurrun, 1996)
- Registro de conducta, participación y actitud en clase (Alvarez i Soler, 1996)
- Escala de problemes de conducta. EPC (Navarro, Peiró, Llácer y Silva, 1993 recollit per Garaigordobil, 2000)

c.2. Entrevista. Aquesta tècnica presenta diferents tipologies, destacant el fet de ser més estructurades o més obertes i flexibles. Pel que fa a entrevistes respecte a l'estudi dels problemes de convivència, es interessant assenyalar que no siguin entrevistes estandaritzades (Plaza del Rio, 1996), és a dir que siguin preparades pel propi investigador i adaptades a l'objecte i al context d'estudi. Alguns autors (Sánchez Chamorro, 1981; Goldstein i Keller, 1991; Urra Portillo, 1995) utilitzen aquesta tècnica en la recollida de dades per estudiar casos concrets de subjectes amb problemes de convivència.

c.3. Quadern de camp. Permet anotar totes les observacions de l'investigador sobre la realitat conjuntament amb les seves interpretacions i valoracions de les dades recollides. Aquest sistema permet explicar de manera complementària i de vegades aclaridora alguns fets.

c.4. Qüestionaris. Aquest instrument recull les opinions o les percepcions sobre diferents aspectes de l'objecte d'estudi, en aquest cas, els problemes de convivència; mitjançant preguntes. Existeixen diferents tipologies de qüestionaris en funció de com es plantegen les preguntes (opció múltiple, resposta oberta,...).

A tall d'exemple, poden apuntar-se:

- C.A.F.C. Cuestionario de análisis funcional de la conducta (Vallès Aràndiga, 1992)
- Test sociomètric (Moreno, 1978)
- Cuestionario de habilidades sociales en aprendizaje estructurado (Goldstein i altres, 1989)
- Endevina qui... (Arnaiz, 1991)

- Qüestionari de Kreidler (84) sobre l'estil de resposta vers el conflicte. (Girard i Koch, 1997)
- Qüestionari: Els conflictes interpersonals dins el grup-classe (Negrillo, 1998)
- Qüestionari: L'últim conflicte interpersonal viscut (Negrillo, 1998)
- Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (Garaigordobil, 2000)

c.5. Enregistraments amb vídeo, fotografies, magnetòfons. Recull aspectes concrets de la realitat de manera directa. Permeten fer una anàlisi posterior i aprofundida de dades reals, aportant detalls sobre un aspecte concret. Requereixen gran quantitat de temps, recursos tècnics i humans per a fer l'enregistrament de les dades i la seva interpretació, per la qual cosa s'ha acabat desestimant el seu ús en la present investigació.

c.6. Registres per a anàlisi de documents. Ofereixen una pauta per a l'anàlisi d'aspectes concrets de diferents documents dels centres escolars que poden aportar informació sobre com s'intervé vers els problemes de convivència en cada context concret. Així seria útil tenir registres per analitzar documents com el Projecte Educatiu de centre, el Reglament de Règim Intern, el Pla d'acció tutorial, el Pla general de centre, les actes de les reunions de cicle, les actes d'avaluació, els fulls d'incidències, els registres de les entrevistes tutorials, els expedients disciplinaris, les actes de reunions de Claustre o Consell Escolar en relació a temes de convivència del centre, els dossiers informatius a la Comunitat Educativa sobre el funcionament del centre,... (Negrillo, 98).

Després de l'anàlisi de diferents tècniques de recollida de dades s'han seleccionat i dissenyat una sèrie d'instruments i estratègies en funció dels diferents objectius de la investigació:

TÈCNICA	OBJECTE D'ESTUDI	OBSERVADOR/A
- Qüestionari: Estudi dels problemes de convivència als centres d'ESO	Problemes freqüents, més greus, causes dels mateixos i tipus d'estratègies d'intervenció a nivell d'un centre concret.	Professors d'un centre.
- Fitxa d'estudi d'un cas: registre de causes i factors relacionats amb els problemes de convivència d'un alumne/a.	Indicadors personals, familiars, escolars i socials que poden orientar sobre la intervenció vers els problemes de convivència.	Professors, alumne/a, investigadora
- Anàlisi de documents: expedients personals, fulls de conducta, "partes" o fulls d'incidència , ...	Tipus de problemes de convivència relacionats amb un subjecte, factors i causes que els han produït, percepció del professor, del propi alumne sobre el problema de convivència, intervenció sobre els mateixos, ...	Investigadora Professor Alumne
- Anàlisi de documents: plans d'actuació i seguiment sobre els problemes de convivència d'alumnes concrets, contractes de treball, contractes de conducta, ...	Intervenció educativa vers els problemes de convivència d'alguns casos	Investigadora Professor Alumne
- Entrevista a alumnes, professors i pares.	Informació complementària en l'estudi de casos.	Investigadora / Professors
- Entrevista a l'equip directiu i el psicopedagog.	Informació complementària sobre l'enfocament de la intervenció educativa vers els problemes de convivència al centre	Investigadora
- Entrevista a professors.	Informació sobre aplicació del programa de desenvolupament d'habilitats de resolució constructiva de conflictes.	Investigadora
- Fitxa d'observació i de valoració.	Informació sobre aplicació del programa de desenvolupament d'habilitats de resolució constructiva de conflictes.	Professors
- Full d'avaluació inicial i final.	Estratègies i conductes dels alumnes relacionades en la resolució de conflictes.	Alumnes

Taula 64: Recull de les tècniques de recollida de dades utilitzades en aquesta investigació.

Un cop delimitats els elements bàsics per enregistrar les dades significatives dels problemes de convivència cal plantejar com es portarà a terme la seva anàlisi segons els objectius establerts prèviament.

1.4. L'anàlisi de les dades

En relació a l'anàlisi de les dades, es fa necessària una contrastació i interpretació de les mateixes que arribin a descriure la realitat, explicitant aquelles que siguin més significatives per a arribar a resoldre el problema de la millor manera possible.

Això comporta una sistematització de la informació recollida, implica un treball de classificació i síntesi de tot allò que s'ha anat recopilant. És important organitzar totes les dades, de manera que puguin donar pistes per millorar la situació inicial. Així cal compilar-les, validar-les i interpretar-les (Latorre i González, 1987).

A. La compilació de les dades

Les informacions que s'han enregistrat, cal que s'organitzin per tal que ajudin a clarificar i comprendre aspectes de la realitat analitzada. Primerament s'ha reduït tota la informació a **unitats de significat o categories importants** per als problemes de convivència. Aquest procés és el que s'anomena **codificació**. A cada apartat s'especifica el procés per a la codificació segons els aspectes estudiats.

La compilació de les dades s'ha portat a terme de la següent manera:

- Establiment de categories útils per a l'elaboració de conclusions.
- L'enregistrament de les dades dels diferents instruments en les categories establertes.
- Anàlisi i contrastació de les dades obtingudes.

B. La validació de les dades

Un cop recollides i codificades totes les dades, s'han validat per a donar credibilitat a la investigació. Els criteris de validació provenen dels corrents qualitius. Existeixen diferents tècniques com la saturació, la triangulació i la validesa responent o negociació.

- **La saturació**

Consisteix en reunir el màxim de proves, evidències i dades dels aspectes observats. Així quan s'arriba a un punt en que no és necessària l'aportació de més informació es considera que ja s'ha arribat a la saturació.

En el present treball d'investigació ha estat emprada a través de la utilització de diversos instruments en diferents moments per a cada categoria, ja descrits en l'apartat anterior.

- **La triangulació**

Consisteix en un control creuat entre diferents fonts de dades: persones, instruments, documents o la combinació de tots aquests segons Kemmis (Latorre i Gonzalez, 1987). El que es pretén és que es reculli informació des de diversos angles o perspectives per contrastar-la.

En el cas d'aquesta investigació s'ha intentat comparar les dades des del punt de vista de diferents professors de diferents centres i de diferents comarques de la demarcació de Tarragona per al primer apartat. En l'apartat de l'estudi de casos s'han contrastat les aportacions del propi subjecte amb problemes de convivència, de professors i en alguns casos de companys o dels pares. Finalment en l'apartat de l'aplicació del programa de desenvolupament d'habilitats per a la resolució positiva dels conflictes s'han comparat les valoracions dels alumnes i dels professors que han experimentat el programa.

Tanmateix s'han utilitzat diferents tècniques de recollida de dades, així com la contrastació dels diferents aspectes de la mateixa realitat estudiada.

- **La validació responent o negociació**

Consisteix en que altres persones (experts) valorin els resultats obtinguts, així com l'organització de la informació, les propostes, l'adequació,... Aquest recurs de validació no sols ha ajudat a objectivitzar la investigació, sinó també a revisar-la i reflexionar sobre ella.

Els experts consultats han estat diferents al llarg de la investigació en funció dels aspectes a valorar i s'especifiquen més concretament en cada apartat. Cal afegir que en aspectes més específics com l'elaboració de qüestionaris, tractament estadístic, ... s'ha rebut assessorament de professors del programa de Doctorat (95-97) i altres experts de la Universitat i del Departament d'Ensenyament.

C. La interpretació de les dades

La interpretació consisteix en relacionar i explicar les dades emmarcades dins el context de la realitat observada, prèviament validades. Un cop s'ha realitzat l'organització, l'anàlisi i la contrastació de les dades obtingudes en cada categoria, es facilita el procés d'interpretar tota la informació recollida.

En el cas del present estudi la interpretació intenta ajudar a comprendre, donar respostes, prendre decisions sobre en què, com i quan actuar en relació als problemes de convivència dels centres estudiats i algunes intervencions vers els mateixos. També vol contribuir a les explicacions i marcs de referència per a la intervenció educativa i la pràctica professional en relació a aquest tema en el marc de l'ESO. Així les reflexions a que s'arriben poden servir de base per l'autoavaluació formativa dels docents que treballen en aquests centres.

2. Estudi dels problemes de convivència en una mostra de centres d'ESO de les comarques de Tarragona

La present investigació està dirigida des de la Universitat Rovira i Virgili i per tant s'ha considerat interessant realitzar l'estudi sobre una mostra de centres d'ESO de les comarques de Tarragona. En aquest apartat es descriu com s'ha portat a terme la recerca sobre els problemes de convivència i la seva intervenció en centres d'ESO de les comarques de Tarragona. En ell es recullen elements diferents però complementaris sobre la delimitació dels problemes de convivència i la seva intervenció pedagògica en diferents contextos reals propers. Es fa referència a com s'ha enfocat la recollida de dades, així com l'anàlisi específica de les mateixes i les conclusions que s'extreuen.

En un primer moment es va intentar contactar de manera oficial amb tots els centres de l'esmentada zona, però després de totes les gestions realitzades durant un curs escolar (1998-1999) no va ser possible recollir les dades desitjades. Finalment a través de la col.laboració voluntària de diferents professors d'ESO (que han participat en els cursos de formació realitzats per l'ICE de la URV sobre aquest tema), d'alguns companys dels centres de recursos i d'altres grups de recerca i professionals que tenen contacte amb diferents centres d'ESO s'ha aconseguit recopilar les dades de una bona part de centres.

2.1. Plantejament de la recollida i l'anàlisi de les dades.

En aquest primer apartat es planteja una aproximació a la percepció que tenen els professors d'ESO en relació als problemes de convivència que es donen en els seus centres, així com les estratègies d'intervenció que s'utilitza en els mateixos vers aquests problemes.

2.1.1. Objectius

Els **objectius** que s'han establert per concretar l'estudi han estat :

- a. Detectar els problemes de convivència més freqüents als centres d'ESO.
- b. Detectar els problemes de convivència més greus als centres d'ESO.

- c. Delimitar les causes i factors que fan aparèixer o fan agreujar els problemes de convivència als centres d'ESO.
- d. Analitzar les estratègies d'intervenció educativa vers els problemes de convivència als centres d'ESO.

2.1.2. Mostra

Un altre aspecte important per a definir l'estudi ha estat la delimitació de la **mostra** per a l'estudi. En aquest sentit ha estat fonamental la selecció de centres significatius per a l'estudi dels diferents aspectes assenyalats per a cada objectiu. Així s'han tingut en compte els criteris d'heterogeneïtat i de representativitat de centres. Com a mostra s'ha considerat partir de tots els centres públics no concertats que impartissin nivells d'Educació Secundària de la demarcació de Tarragona (segons les dades aportades per l'ICE del curs 1998-1999), ja que constituïen unitats importants de "l'univers" a estudiar i era la mostra més representativa perquè englobava els següents criteris d'heterogeneïtat:

- a- **Diversitat de contextos:** rural, urbà cèntric, urbà perifèric o urbà residencial.
- b- **Diversitat en l'ús de la llengua vehicular:** català o castellà.
- c- **Diversitat en el grandària del centre,** es a dir centres amb diferent número de línies.
- d- **Diversitat en els nivells de rendiment de l'aprenentatge:** de molt baix a molt alt.

Un cop escollida la mostra dels centres, s'ha passat a la selecció de la mostra del professorat al que es demanaria col.laborar en la recollida de dades. Així s'ha seguit el **mostreig per quotes** que consisteix en la selecció d'una quantitat fixada de professors per a cada centre, tenint en compte que l'entrevistador té llibertat per escollir les unitats finals de la població a entrevistar (Cea d'Ancona, 1999). D'aquesta manera s'ha establert com a quota, un 10% del professorat de cada centre, amb un sol criteri d'elecció que consistia en que fossin professors que impartissin classes a alumnes d'ESO amb un mínim d'un curs d'experiència i com a criteri complementari orientatiu s'ha assenyalat que en la quota podia haver una combinació de tutors, membres de l'Equip Directiu o membres de l'equip d'atenció a la diversitat del centre.

En la taula de l'annex 1 es recullen els centres amb el número de professors que constitueixen la mostra inicial.

Després de passar l'instrument de recollida de dades a tota la mostra, només una part de la mostra l'ha retornat complimentat de manera correcta (de 306 qüestionaris han estat retornats 147 qüestionaris i contestats de manera correcta 130). Per aquest motiu s'ha considerat realitzar una nova selecció per mostreig estratificat dels centres que han aportat dades per tal d'assegurar la representació de centres que complissin els diferents criteris d'heterogeneïtat (Sjoberg i Nett, 1986). En la taula de l'annex 2 queda recollida la mostra final i en aquest annex s'argumenta la seva representativitat.

2.1.3. Instrument per a la recollida de dades

En aquest apartat s'ha considerat com a instrument d'estudi **un qüestionari** ja que era el que permetria aconseguir els objectius d'estudi de manera més eficient. El qüestionari és un dels instruments de recollida d'informació amb una sèrie de preguntes que han de contestar-se per escrit sobre una determinada qüestió que es vol investigar. Els objectius que s'atribueixen als qüestionaris són, entre altres, el de descriure les característiques d'una determinada mostra de població o bé contrastar dues variables o indicadors d'aquesta.

Entre els avantatges d'aquest instrument davant d'altres, com pot ser l'entrevista, pot citar-se el fet que pot recollir informació d'una mostra àmplia, sense necessàriament tenir-hi un contacte directe. En contrapartida té poca oportunitat d'aprofundir i matisar els aspectes més personals d'aquells que aporten la informació.

Les fonts d'errades en la recollida d'informació poden provenir del mateix instrument, i per tant en la construcció del qüestionari caldrà tenir en compte uns passos per evitar aquests possibles errors. En aquest estudi s'ha construït el qüestionari "*Estudi dels problemes de convivència als centres d'ESO*" amb el propòsit bàsic de delimitar els tipus de problemes de convivència més freqüents i més greus que perceben els professors d'ESO, així com les causes que generen o agreugen els casos problemàtics i les estratègies que s'utilitzen per a donar resposta en aquestes situacions.

En l'elaboració i aplicació del mateix s'ha seguit un procés planificat seguint el model aportat per Davidson (Del Rincon i altres, 1995: 209):

FASES EN L'ELABORACIÓ DEL QÜESTIONARI:	
FASE 1	- Definir objectius sobre la informació que es vol recollir.
FASE 2	- Revisar de la informació sobre el tema i sobre diferents formes de qüestionaris.
FASE 3	- Decidir les dades que es volen recollir, la mostra a la que es vol passar i l'anàlisi que es vol fer.
FASE 4	- Construir el qüestionari: Estructurar i escriure les preguntes sobre els diferents aspectes de cada apartat. Dissenyar la presentació del qüestionari.
FASE 5	- Fer una valoració del qüestionari mitjançant una avaluació de 15-20 experts.
FASE 6	- Aplicar el qüestionari a una mostra pilot de 25 professors d'ESO.
FASE 7	- Reconstruir el qüestionari tenint en compte les esmenes i valoracions anteriors.
FASE 8	- Passar el qüestionari a tota la mostra.
FASE 9	- Recollir, analitzar i interpretar les dades obtingudes.
FASE 10	- Refer el qüestionari després de tot el procés.
FASE 11	- Extreure conclusions sobre la informació recollida i analitzada.

Taula 65: Procés per l'elaboració i l'aplicació d'un qüestionari aportat per Davidson i citat per Del Rincon i altres (1995: 209).

En el disseny del qüestionari s'han inclòs una sèrie de qüestions necessàries per a la contextualització del mateix com una introducció sobre com s'ha d'omplir el qüestionari, preguntes sobre les dades que fan referència a la persona que aporta la informació i les característiques bàsiques del centre on treballa i al que fa referència la informació aportada. Posteriorment s'ha posat una clau per a codificar cada qüestionari contestat.

Pel que respecta a la formulació de les preguntes s'ha tingut en compte la tipologia que presenta Tuckman (Rincon i altres, 1995: 212):

Forma de la pregunta	Tipus de dades	Contingut d'estudi/ Pregunta formulada
- Categoritzada o llista de corroboracions	- Nominal	Apartat 1: Dades del centre. Categories de: <ul style="list-style-type: none"> - Nivell socioeconòmic - Llengua - Rendiment dels alumnes - Característiques de la població de l'entorn
- Categoritzada o llista de corroboracions	- Nominal	Apartat 2: Problemes de convivència freqüents al centre. Categories de: <ul style="list-style-type: none"> - Interrupcions durant les sessions de treball - Conflictes entre alumnes - Conflictes entre professor i alumne - Deteriorament de materials, mobiliari, ... - Conductes contràries a altres normes generals
- Categoritzada o llista de corroboracions	- Nominal	Apartat 3: Problemes greus de convivència. Categories de: <ul style="list-style-type: none"> - Problemes greus de convivència - Nivell educatiu on es troben amb més freqüència - Sexe amb més problemes greus de convivència - Causes possibles que generen els problemes de convivència
- Categoritzada o llista de corroboracions	- Nominal	Apartat 4: Estratègies d'intervenció. Categories de: <ul style="list-style-type: none"> - Finalitats educatives de les estratègies educatives - Documents on es recullen estratègies educatives
- Oberta	- Nominal	Apartat 4: Estratègies d'intervenció. <ul style="list-style-type: none"> - Estratègies d'intervenció que s'utilitzen en els centres d'ESO - Línia d'actuació vers els problemes de convivència en els centres d'ESO
- Oberta	- Nominal	Observacions: <ul style="list-style-type: none"> - Hi ha problemes de convivència relacionats amb intimidació i/o extorsió entre els alumnes? - S'ha detectat la possessió d'armes per part dels alumnes al centre on treballen?

Taula 66: Classificació de les preguntes del formulari segons la tipologia aportada per Tuckman (Rincon i altres, 1995: 212).

Les preguntes obertes presenten l'avantatge que estan menys acotades i permeten una flexibilitat en la resposta, tot i que són més difícils de codificar. Les preguntes categoritzades o llista de corroboracions són fàcils de contestar i de codificar, encara que de vegades proporcionen menys dades o opcions. Per aquest motiu, s'ha aportat en aquestes preguntes una categoria oberta per a completar en cas que es cregui convenient per la persona que contesta el qüestionari.

Per a la revisió del qüestionari s'han considerat les següents pautes que han ajudat a delimitar diferents aspectes del mateix (Rincon i altres, 1995; 213-214):

➤ Sobre el **contingut**:

- La necessitat de les preguntes
- L'ordre de presentació de les preguntes
- Els subapartats de cada aspecte
- La concreció de les preguntes

➤ Sobre la **redacció**:

- La claredat de la redacció
- La comprensió dels termes emprats
- La interpretació de la pregunta

➤ Sobre la **resposta**:

- La resposta serà concreta i fàcil d'analitzar.
- La llista de categories aporta diferents possibilitats i amb un ordre lògic.
- Les preguntes aportaran la informació que es desitja aconseguir.

➤ Sobre la **ubicació**:

- El contingut de les respostes anteriors pot condicionar la resposta.
- Presenta una lògica amb el contingut total del qüestionari.
- La llargada adequada del qüestionari per no produir una davallada en l'atenció.

Unes altres consideracions que es poden tenir en compte, de manera més global, podria ser:

- Els contingut i la forma són asequibles a les persones que han de respondre.
- Les respostes són fàcils de respondre.
- Les respostes són inequívokes.
- Les parts del qüestionari estan ben diferenciades.
- La presentació del qüestionari és clara.

En l'annex 3 s'adjunta el **qüestionari inicial** tal com es va construir, després de la revisió conceptual sobre el tema i la consideració de les dades que es pretenien obtenir a través del mateix. Es va demanar una valoració d'aquest qüestionari mitjançant una avaluació de 15 experts (professors d'ESO, psicòlegs i pedagògs que treballen en centres d'ESO, membres dels equips d'assessorament psicopedagògic, tècnics del Departament d'Ensenyament, professors del Departament de Pedagogia de la Facultat de Ciències d'Educació de la U. R. V.,... recollits en l'annex 4), atenent a les pautes anteriorment establertes per a la revisió de l'instrument (model a l'annex 4).

L'avaluació d'experts va aportar esmenes de contingut, de redacció i de resposta que queden anotades també a l'annex 4. Entre les observacions més interessants poden apuntar-se les esmenes relatives a les tipologies de problemes de convivència presentats o a les causes dels mateixos. Altres aspectes a subratllar han estat les possibles correlacions entre els apartats del qüestionari i els aclariments de termes o de la redacció de les preguntes.

Tanmateix es va aplicar el qüestionari a una mostra pilot de 25 professors d'ESO que van participar en diferents cursos de formació sobre aquest tema organitzats per l'ICE de la U.R.V. de les comarques de la Conca de Barberà i del Tarragonès.

Finalment es va reconstruir el qüestionari tenint en compte les esmenes i valoracions anteriors, quedant el **Qüestionari definitiu** que també s'adjunta en l'annex 5.

2.1.4. Temporalització

El disseny, l'elaboració i l'aplicació del qüestionari s'ha portat a terme durant els cursos escolars seguint els terminis que s'esmenten tot seguit:

TASQUES	TEMPORALITZACIÓ
<ul style="list-style-type: none">- Disseny, construcció i valoració del qüestionari.- Aplicació a mostra pilot.- Reconstrucció del qüestionari.	Curs 1998-1999
<ul style="list-style-type: none">- Distribució i recollida de qüestionaris a la mostra.	Curs 1999-2000
<ul style="list-style-type: none">- Distribució i recollida de qüestionaris a la mostra.- Anàlisi i interpretació de les dades obtingudes.	Curs 2000-2001

Taula 67: Distribució temporal de les tasques relacionades amb la recollida d'informació sobre els problemes de convivència als centres d'ESO de la Demarcació de Tarragona.

La temporalització ha estat modificada al llarg de la investigació en funció de l'assoliment dels objectius proposats inicialment, així es constata el disseny flexible que ha intentat desenvolupar-se en la mateixa.

2.2. Estudi dels problemes més freqüents als centres d'ESO.

Tot seguit s'analitzen diferents elements de les conductes desajustades segons les dades aportades pel qüestionari "*Estudi dels problemes de convivència als centres d'ESO*". En l'apartat 2 d'aquest s'ha preguntat sobre els problemes més freqüents presentant diferents categories:

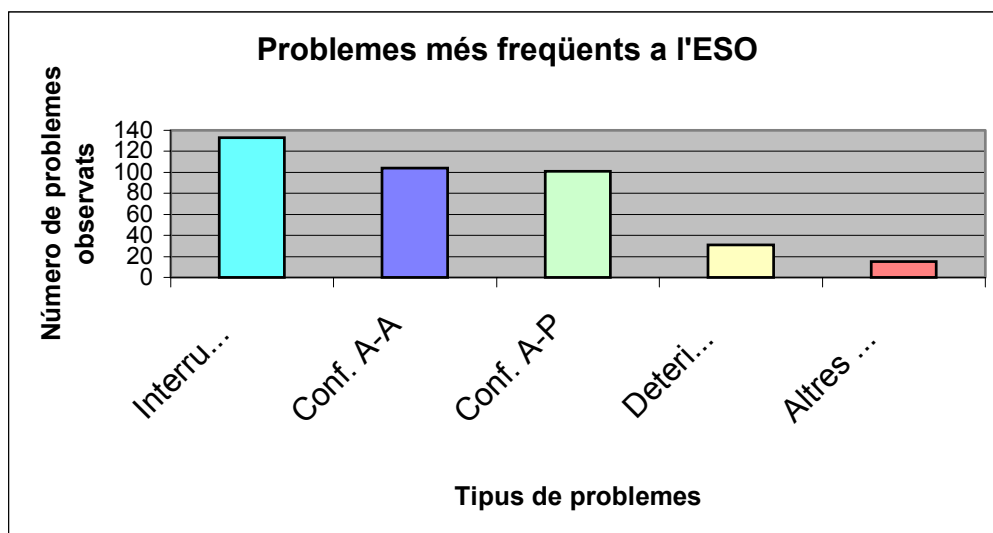
- Interrupcions durant les sessions de treball
- Conflictes entre alumnes
- Conflictes entre professor i alumne
- Deteriorament de materials, mobiliari, ...
- Conductes contràries a altres normes generals

Una primera anàlisi de les dades recollides estableix quins eren els problemes que els professors observaven a nivell general amb més freqüència:

Tipus de problema de convivència	Número	Percentatge
Interrupcions durant les sessions de treball	133	34,65 %
Conflictes entre alumnes	101	26,30 %
Conflictes entre professor i alumne	104	27,05 %
Deteriorament de materials, mobiliari, ...	31	8,10 %
Conductes contràries a altres normes generals	15	3,90 %
Total	384	100 %

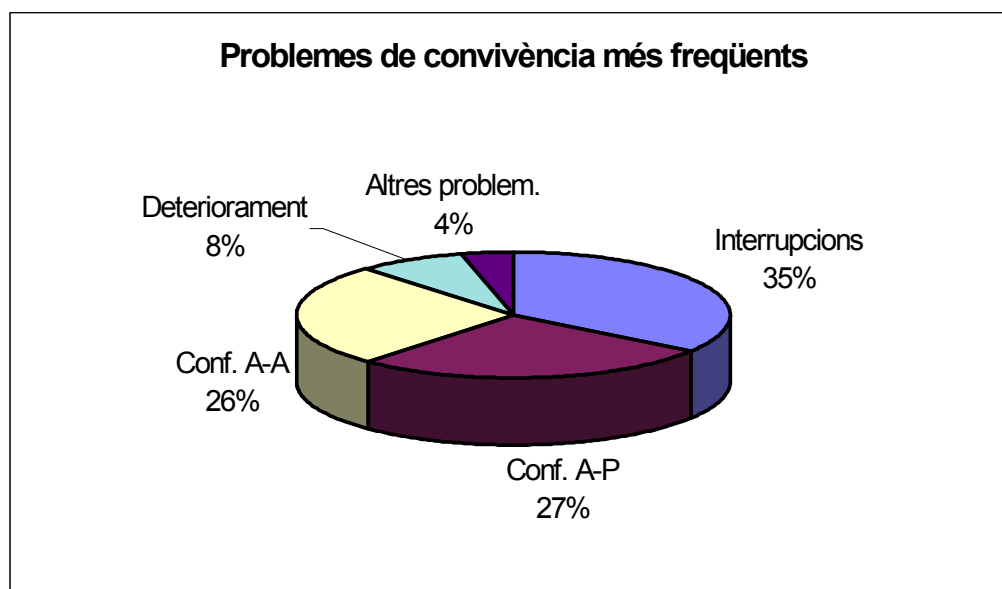
Taula 68: Problemes més freqüents observats pel professors als centres d'ESO.

Aquestes dades es representen en el gràfic 1 de puntuacions directes:



Gràfic 1: Problemes més freqüents als centres d'ESO.

En el gràfic 2 es representen els percentatges en el que s'han observat els problemes de convivència més freqüents en diferents centres d'ESO:



Gràfic 2: Problemes més freqüents als centres d'ESO. Percentatges.

Com pot observar-se els problemes més freqüents amb els que es troben els professors a l'ESO són les interrupcions durant les sessions de classe. En segon i tercer lloc amb uns percentatges molt similars es troben els conflictes entre els alumnes i els conflictes entre els alumnes i els professors i finalment es troben amb un percentatge molt baix, els problemes de deteriorament o altres problemes com retards o fumar.

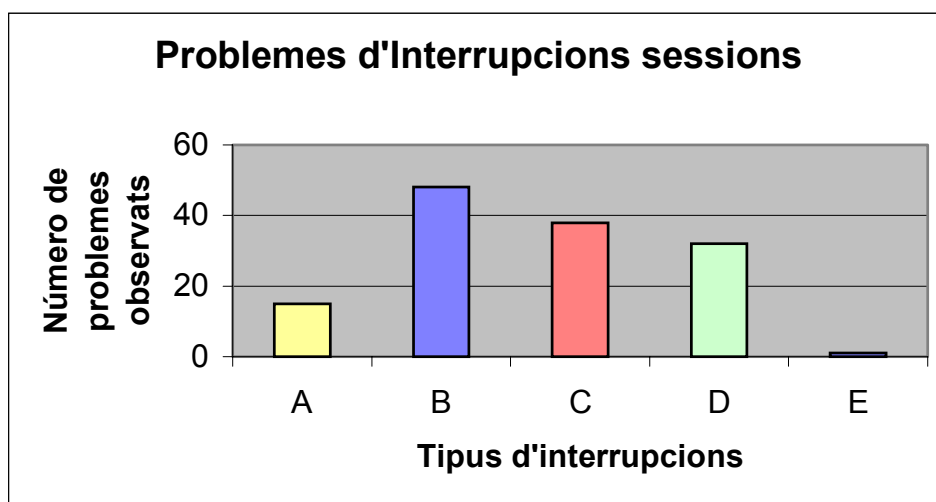
Si es fa una anàlisi de cada tipologia de problema de convivència podrà considerar-se quin ha estat en cada apartat la conducta desajustada més freqüent que els professors han observat en el seu centre:

- En relació a les interrupcions durant les sessions de classe:

Interrupcions durant la sessió de classe	Número observat	Percentatge
A	15	11,28 %
B	48	36,09 %
C	38	28,57 %
D	32	24,06 %
E	0	0
Total	133	100 %

Taula 69: Dades relatives a les interrupcions durant les sessions de classe.

El gràfic 3 recull les dades dels problemes d'interrupcions durant les sessions de classe:



Gràfic 3: Problemes d'interrupcions durant les sessions de classe.

Tipus d'interrupcions:

A: Falta de puntualitat

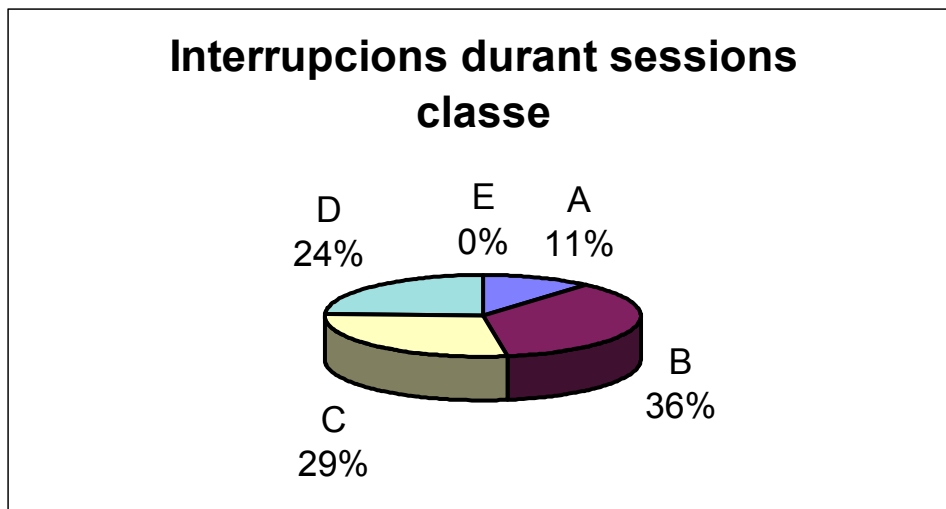
B: Riure, fer sorolls o passar-se objectes durant la sessió de classe

C: Gestos de distracció o d'inquietud física

D: Demostració de poc interès pels continguts treballats.

E: Altres

Mentre que el gràfic 4 representa els percentatges relatius a cada tipus d'interrupció:



Gràfic 4: Interrupcions durant les sessions de classe. Percentatges.

Els problemes d'interrupcions més freqüents són els de riure, fer sorolls o passar-se objectes durant la sessió de classe (B), amb poca diferència es troben els gestos de distracció i inquietud física (C) i la demostració de poc interès pels continguts treballats (D). La falta de puntualitat (A) es dona en poques ocasions.

Es pot fer una anàlisi dels resultats que parteixi de la reflexió sobre les possibles causes d'aquests resultats. Els problemes d'interrupcions durant les sessions de classe denoten una diferència d'objectius entre els plantejats pels professors a les sessions de classe i els dels alumnes. Una altra qüestió fa pensar que les estratègies metodològiques no són les més adients per potenciar la motivació dels alumnes. Tanmateix pot considerar-se la manca d'autocontrol d'alguns alumnes per seguir el fil de les explicacions de les sessions de treball.

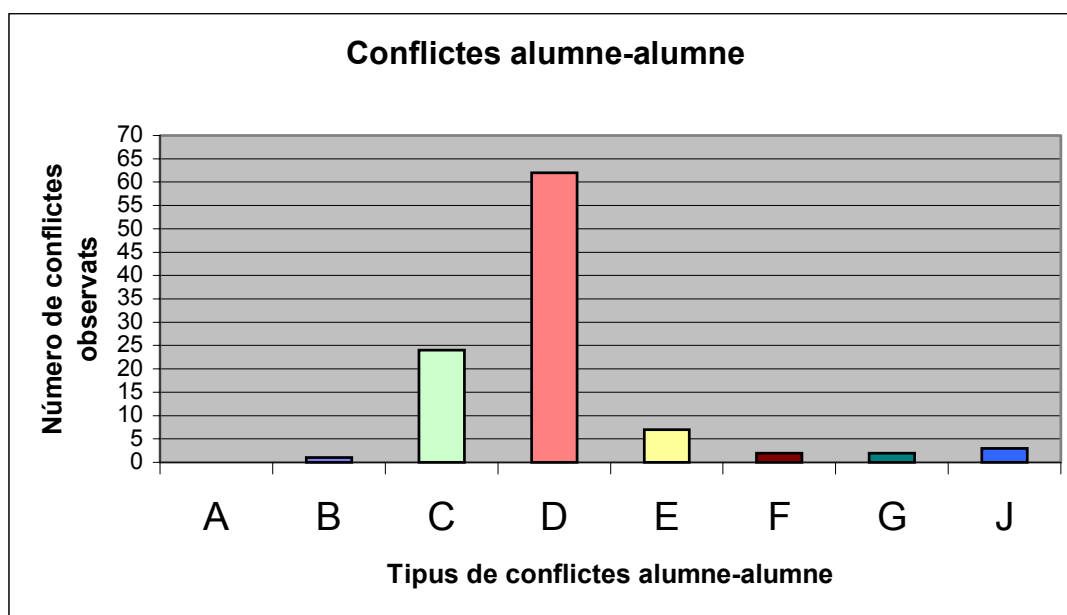
Totes aquestes consideracions seran importants a l'hora de dissenyar la intervenció vers els problemes de convivència referents a les interrupcions durant les sessions de classe.

- En relació als conflictes entre alumnes:

Conflictes entre alumnes	Número	Percentatge
A	0	0
B	1	0,99 %
C	24	23,76 %
D	62	61,38 %
E	7	6,94 %
F	2	1,98 %
G	2	1,98 %
H	3	2,97 %
TOTAL	101	

Taula 70: Tipus de conflictes observats entre els alumnes d'ESO.

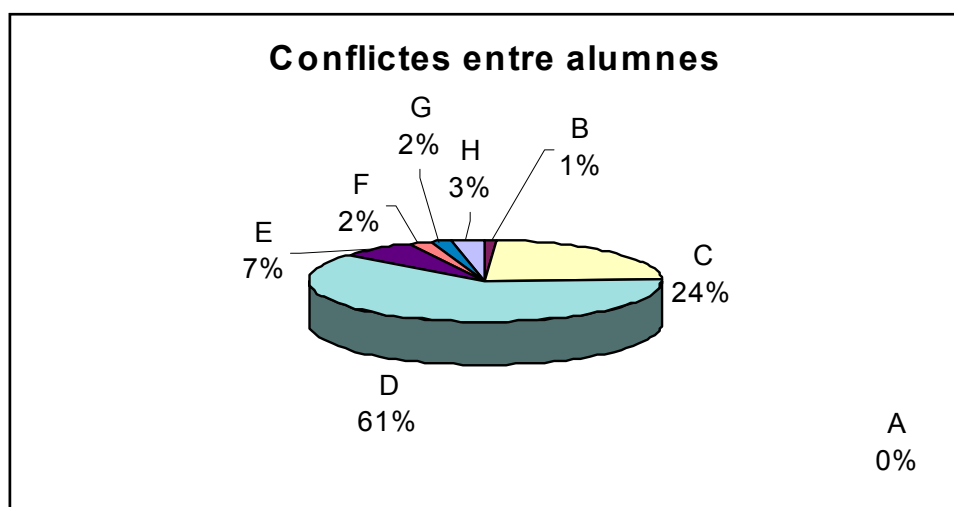
Aquestes dades directes venen representades en el gràfic 5:



Gràfic 5: Tipus de conflictes entre els alumnes d'ESO.

Tipus de conflictes entre alumnes:
A. Desconsideració, ofenses, injúries, insults o burles referides a aspectes racistes.
B. Desconsideració, ofenses, injúries, insults o burles referides a aspectes sexuals.
C. Desconsideració, ofenses, injúries, insults o burles referides a aspectes físics o psicològics.
D. Discussions verbals poc respectuoses
E. Amenaces o intimidacions
F. Exclusions.
G. Baralles amb agressions físiques.
H. Extorsions o manipulacions.
I. Danys o robatoris a objectes de companys
J. Altres

En el gràfic 6 es recullen els percentatges dels diferents conflictes entre alumnes:



Gràfic 6: Tipus de conflictes entre els alumnes d'ESO. Percentatges.

El gràfic 6 ens assenyalava que les discussions verbals poc respectuoses (D) són els conflictes entre alumnes més comuns en els centres d'ESO. En segon lloc es troben les ofenses, injúries, insults o burles referides a aspectes físics o psicològics entre els alumnes (C). En un tercer lloc i amb un percentatge del 7 % dels conflictes entre alumnes es detecten intimidacions o amenaces (E). Amb percentatges més petits i similars entre ells es troben les extorsions o manipulacions (H), les baralles amb agressions físiques (G), les exclusions (F) o els insults referits a aspectes sexuals (B). Curiosament no s'han enregistrat els insults o burles racistes (A) com un conflicte freqüent entre alumnes.

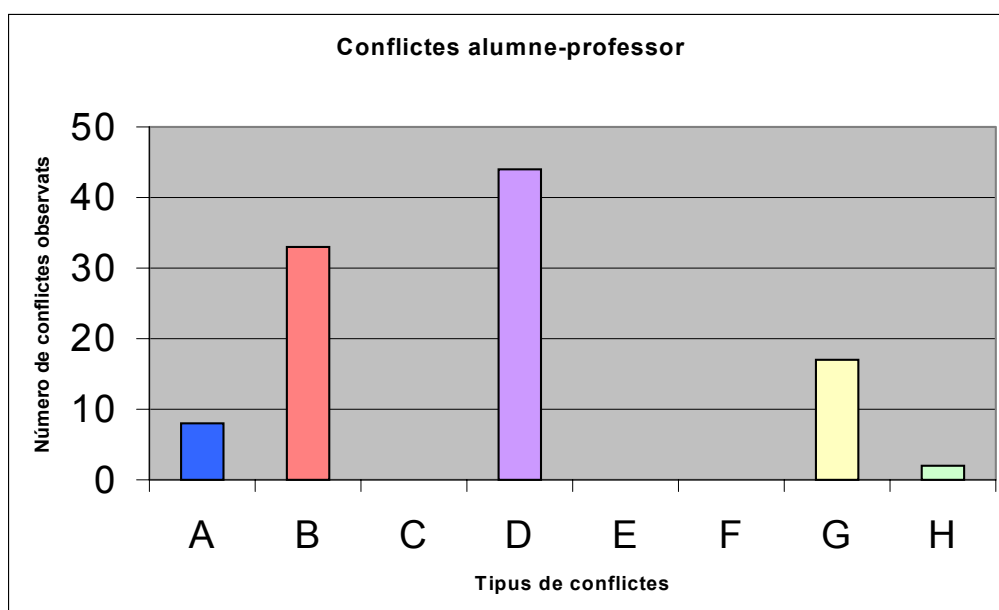
Per tant es pot arribar a valorar que la violència escolar entre alumnes és un fet present en els centres d'Educació secundària, però sobretot a nivell verbal. El tan anomenat problema del bullying (Olweus, 1993) apareix en un petit percentatge, tot i que aquest percentatge és més gran que el d'altres problemes greus. Tot i amb això cal recordar que les dades del present estudi provenen de la percepció dels professors i per tant poden ser poc realistes en la detecció dels problemes entre alumnes, ja que alguns d'aquests són difícils d'observar en situacions i en espais on coincideixen els professors i els alumnes.

- En relació als conflictes entre alumne i professor:

Conflictes entre alumnes i professor	Número	Percentatge
A	8	7,69 %
B	33	31,73 %
C	0	0 %
D	44	42,31 %
E	0	0 %
F	0	0 %
G	17	16,34 %
H	2	1,93 %
TOTAL	104	100 %

Taula 71: Els conflictes observats entre alumnes i professors a l'ESO.

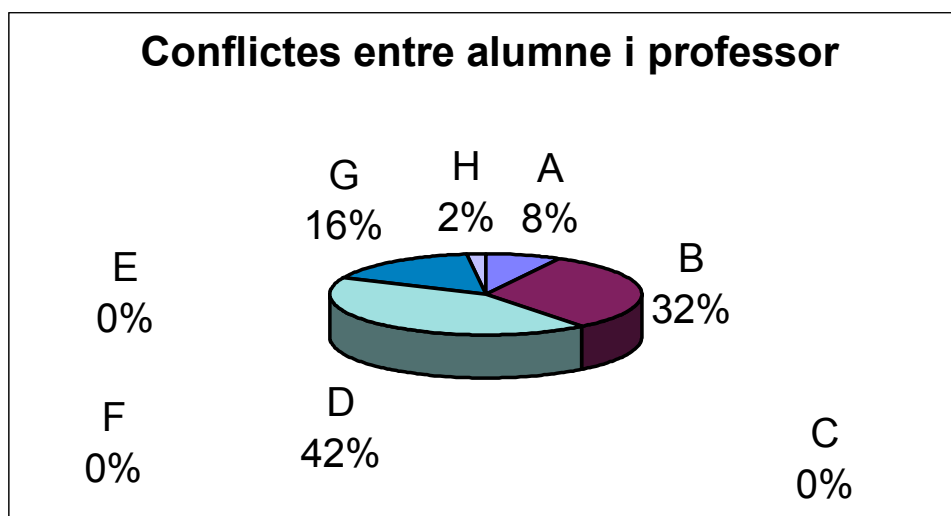
En el gràfic 7 es detallen els conflictes observats entre alumnes i professors:



Gràfic 7: Tipus de conflictes entre alumnes i professors a l'ESO.

- A. Desconsideració, incorrecció, injúries, insults, burles de l'alumne al professor.
- B. Discussions verbals o respostes poc respectuoses de l'alumne al professor.
- C. Amenaces o intimidacions de l'alumne al professor.
- D. No seguir les normes donades pel professor (no respectar la seva autoritat).
- E. Baralles o enfrontaments físics.
- F. Danys o robatoris a objectes del professorat
- G. Passar del professor.
- H. Desconsideració, tracte poc respectuós o burles del professor a l'alumne.
- I. Tracte injust o de favor del professor a l'alumne.

En el gràfic 8 es mostren els percentatges de conflictes entre alumnes i professors:



Gràfic 8: Tipus de conflictes entre alumnes i professors a l'ESO. Percentatges.

Els conflictes que es donen amb més freqüència entre alumnes i professors són aquells que fan referència a quan els alumnes no segueixen les normes dels professors (D). En segon lloc es troben les discussions verbals o respostes poc respectuoses de l'alumne al professor (B). En tercer lloc un conflicte molt semblant al D, que consisteix en que l'alumne passa del professor (G). Amb percentatges més petits es troben la desconsideració, insults o burles de l'alumne al professor (A) o del professor a l'alumne (H). No es detecten problemes d'amenaques dels alumnes als professors (C), danys o robatoris al professorat (F), ni baralles o enfrontaments físics (E). Per tant és constata l'existència de la violència escolar entre alumnes i professors, sobretot a nivell verbal.

Les dades que ens aporten els gràfics anteriors constaten conflictes de poder entre els alumnes i els professors com a problemes més freqüents. El treball d'aquests conflictes ja s'ha plantejat en la part teòrica en l'apartat corresponent a la intervenció vers els conflictes interpersonals. Tanmateix el programa d'habilitats de resolució constructiva dels conflictes experimentat amb grups d'ESO aporta estratègies per donar resposta a aquest tipus de problema.

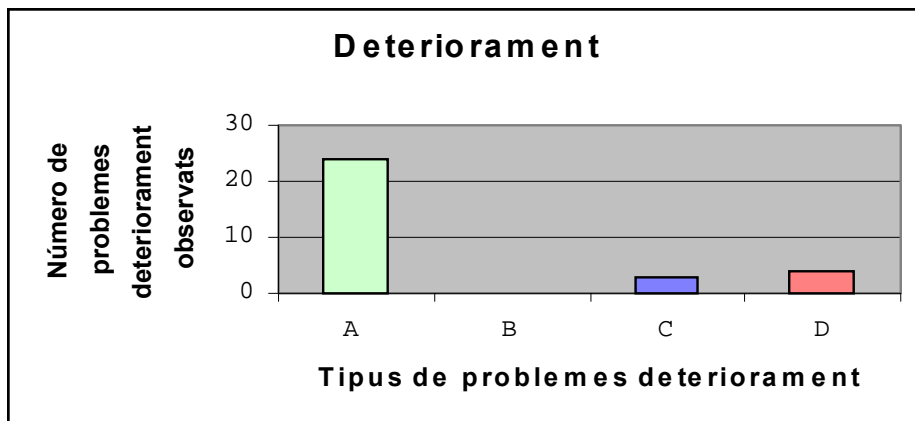
Els conflictes detectats (D) i (B) com més habituals poden explicar-se en el marc de l'etapa educativa en la que ens trobem on es dona una certa oposició a l'autoritat com a tret característic de la mateixa, fruit del desequilibri entre la independència desitjada pels subjectes adolescents i l'autonomia permessa pels adults.

- En relació al deteriorament dels materials, mobiliari o dependències del centre:

Deteriorament de materials, mobiliari o dependències	Número	Percentatge
A. Ratllar portes, taules, ...	24	77,42 %
B. Pintades a les parets.	0	0 %
C. Trencar mobles, portes, ...	3	9,68 %
D. Altres	4	12,90 %
TOTAL	31	100 %

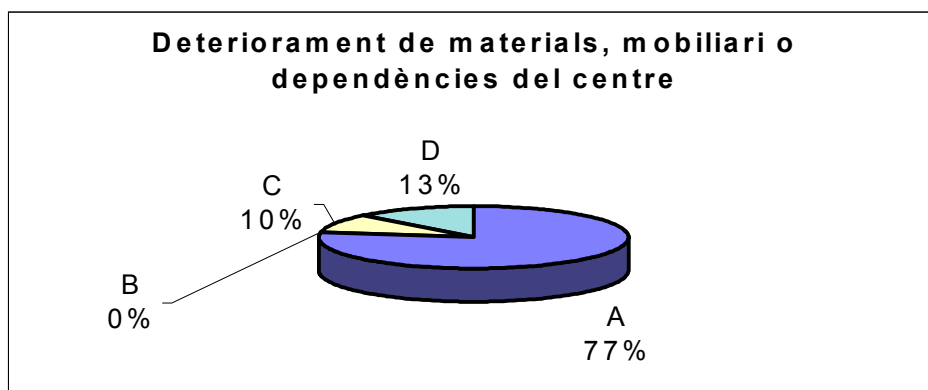
Taula 72: Tipus de problemes relacionats amb el deteriorament de materials, mobiliari o dependències del centre.

En el gràfic 9 es recullen les puntuacions directes dels deterioraments de materials, mobiliari o dependències:



Gràfic 9: Tipus de problemes relacionats amb el deteriorament de materials, mobiliari,...

En el gràfic 10 venen representats els percentatges dels problemes de deterioraments:



Gràfic 10: Tipus de problemes de deteriorament de materials, mobiliari,... Percentatges.

Els deterioraments més freqüents consisteixen en ratllar portes, taules,... (A) mentre que la resta de deterioraments com trencar mobles, portes,... es troben en un percentatge més petit (C) i (D). Quant a (B), pintades a les parets, no han estat detectats com a problema comú.

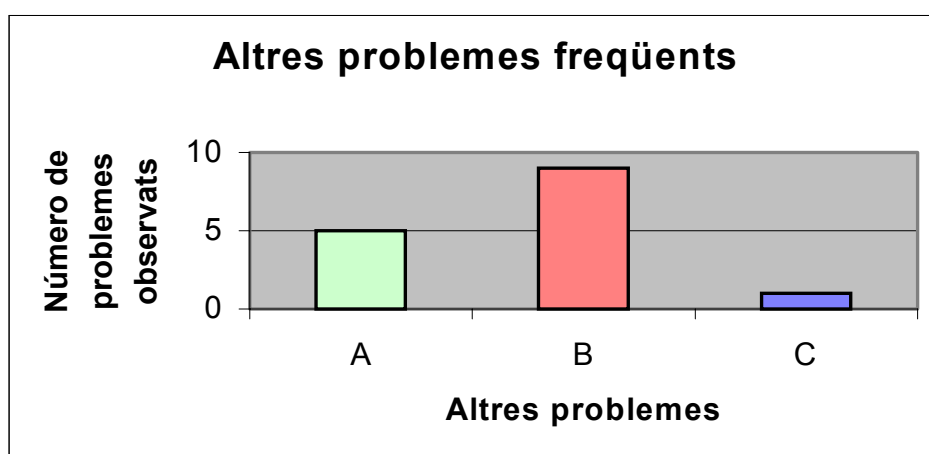
Aquest tipus de deterioraments posen de manifest la poca consideració al material col·lectiu. Tot i que no ha estat un problema habitual en comparació a la resta de problemàtiques, requereix també una intervenció específica en relació a educar la responsabilitat dels propis actes.

- En relació a les conductes contràries a altres normes generals del centre:

Conductes contràries a altres normes generals	Número	Percentatge
A. Faltes d'assistència	5	33,33 %
B. Fumar en llocs prohibits	9	60 %
C. Altres	1	6,66 %
TOTAL	15	100 %

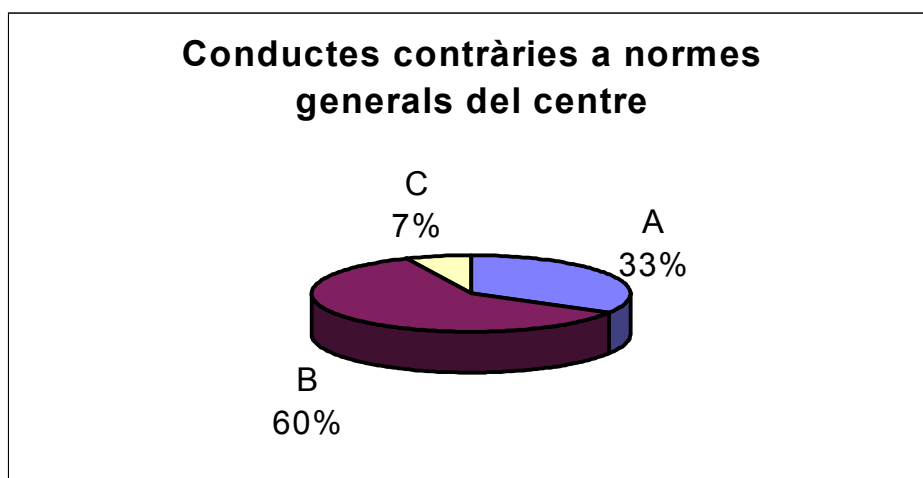
Taula 73: Tipus de conductes contràries a les normes de convivència observades als centres d'ESO.

En el gràfic 11 es detallen les conductes contràries a altres normes generals del centre:



Gràfic 11: Tipus de conductes contràries a les normes de convivència als centres d'ESO.

En el gràfic 12 es recullen els percentatges que fan referència a les conductes contràries a altres normes generals de convivència del centre:



Gràfic 12: Tipus de conductes contràries a les normes de convivència als centres d'ESO. Percentatges.

Altres problemes freqüents als centres consisteixen en fumar en llocs prohibits (B) o faltes d'assistència a les sessions de classe en segon lloc (A). Aquestes conductes són difícils de controlar perquè solen donar-se fóra de les aules i per tant es dilueix la responsabilitat del professor quant a la seva intervenció. En la correlació general amb la resta de problemes de convivència, l'absentisme no ocupa un lloc important i per tant es dedueix que no és un problema freqüent o bé que no preocupa molt als docents.

Respecte a la conducta de fumar en llocs prohibits, el fet d'aportar models de referència alternatius és fonamental. Així si alguns professors fumen en llocs públics no permesos davant els alumnes, ofereixen models reforçadors de les conductes desajustades. Pel que fa a l'absentisme, quan aquest problema afecta als alumnes més conflictius o que requereixen atenció individualitzada, esdevé en certa manera un alliberament per alguns professors i per tant no el consideren una qüestió prioritària a resoldre.

Posteriorment s'ha fet una anàlisi diferencial dels problemes de convivència més freqüents en relació a diferents variables:

- Segons **el tipus d'entorn** en el que es troba el centre els problemes més freqüents no han estat molt diferents:

ENTORN	INTERRUPCIIONS	CONFLICTE A-A	CONFLICTE A-P	DETERORIORAM ENT	CONDUCTES ALTRES
Rural	63	46	49	20	8
Urbà cèntric	15	13	13	5	1
Urbà perifèric	47	36	34	4	6
Urbà residencial	8	6	8	2	0
Total	133	101	104	31	15

Taula 74: Els problemes més freqüents segons el tipus d'entorn on es troba el centre.

Així els problemes més freqüents en tots els entorns han estat les interrupcions durant les sessions de classe. Tot i amb això en l'entorn rural disminueixen els conflictes interpersonals entre alumnes i entre alumnes i professors mentre que en entorns urbans aquests conflictes tenen una puntuació molt propera al problema de les interrupcions i per tant es pot concloure que són problemes més freqüents que als entorns rurals. Curiosament en aquest entorn rural es dona una puntuació diferencial més alta que en els altres entorns de deteriorament de les dependències o mobiliari del centre.

- Segons **la grandària del centre** els problemes més freqüents poden classificar-se en els següents termes:

GRANDÀRIA	INTERRUPCIIONS	CONFLICTE A-A	CONFLICTE A-P	DETERORIORAM ENT	CONDUCTES ALTRES
1-250 al. (petit)	15	11	14	4	1
251-500 al. (mitjà)	35	16	21	9	6
501- 1000 al. (gran)	74	67	63	15	7
Més de 1001 (molt gran)	9	7	6	3	1
Total	133	101	104	31	15

Taula 75: Els problemes més freqüents segons la grandària del centre.

Els problemes més freqüents són les interrupcions durant les sessions de classe en els centres de totes les mides. Els conflictes entre alumnes i alumnes i professors estan en percentatges propers per sota de les interrupcions, però sense presentar diferències significatives segons la grandària del centre.

- Segons el **nivell de rendiment** dels centres, els problemes més freqüents han estat recollits en la taula següent:

RENDIMENT	INTERRUPCIONS	CONFLICTE A-A	CONFLICTE A-P	DETERORIORAMENT	CONDUCTES ALTRES
Acceptable	77	62	61	20	8
Baix-acceptable	5	3	4	0	2
Baix	49	36	38	11	5
Molt baix	2	0	1	0	0
Total	133	101	104	31	15

Taula 76: Els problemes més freqüents segons el nivell de rendiment del centre.

Els diferents nivells de rendiment no han mostrat diferències en l'aparició de les interrupcions durant la sessió de classe com a problema més freqüent de convivència. Tanmateix les puntuacions corresponents a les interrupcions s'apropen força a la dels problemes de conflictes entre alumnes i alumnes i professors. Per tant el rendiment no aporta dades significatives o diferencials.

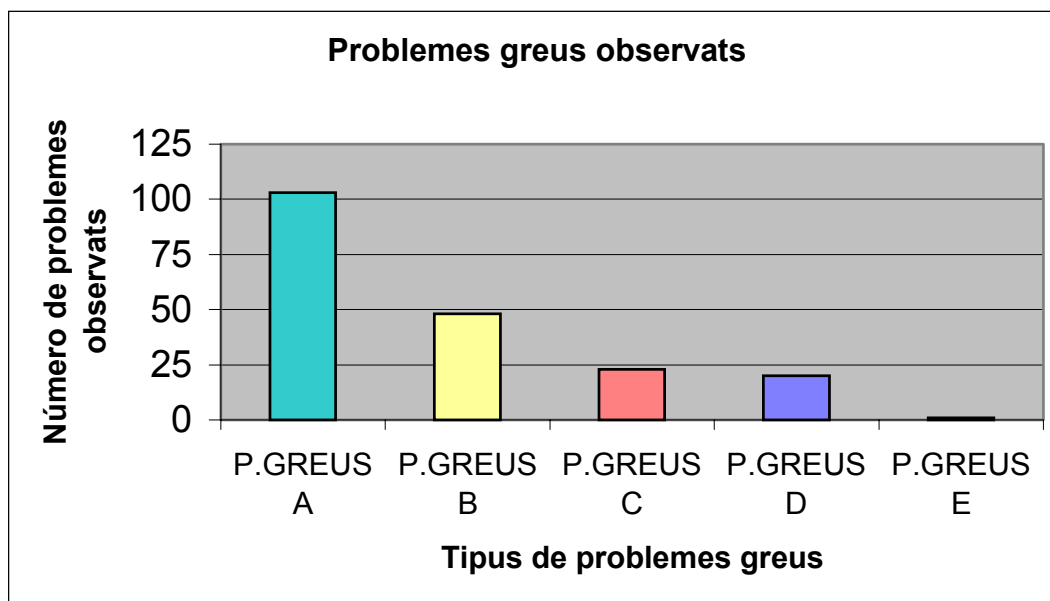
2.3. Estudi dels problemes més greus als centres d'ESO.

En el tercer apartat del qüestionari es planteja la detecció dels problemes greus de convivència als centres, així com els nivells d'ESO i el sexe dels subjectes en els que es donen amb més freqüència. Tot seguit es presenta una anàlisi general de tota la mostra:

PROBLEMES GREUS	NÚMERO	PERCENTATGE
A. Un/a alumne/a que transgredeix repetidament les normes de convivència en diferents moments de la vida escolar.	103	52,82 %
B. Un/a alumne/a que estableix relacions força o molt agressives/destructives (físiques i/o verbals) amb els companys.	48	24,62 %
C. Un/a alumne/a que estableix relacions força o molt agressives/destructives amb el/s professor/s.	23	11,79 %
D. No hi ha problemes greus de convivència.	20	10,26 %
E. Altres	1	0,51 %
TOTAL	195	100 %

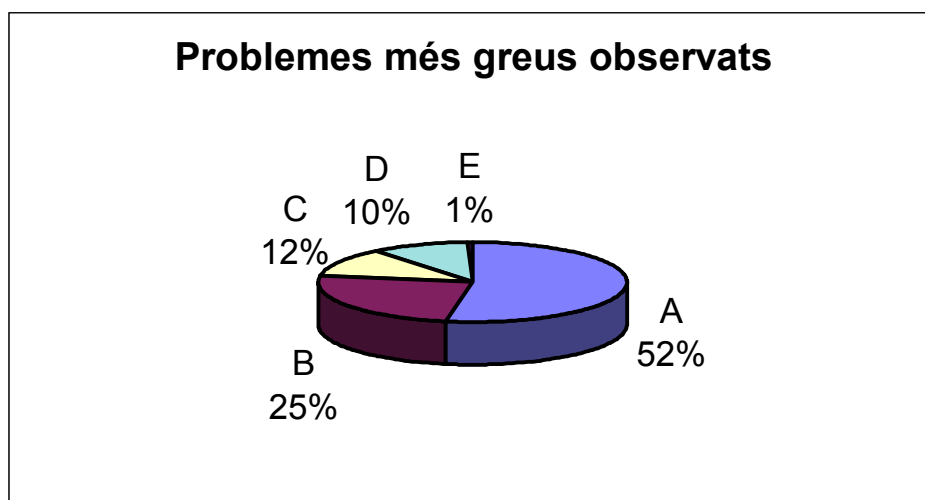
Taula 77: Tipus de problemes greus observats en els centres d'ESO.

En el gràfic 13 es mostren els problemes greus observats en els centres:



Gràfic 13: Tipus de problemes greus observats en els centres d'ESO.

En el gràfic 14 es presenten els percentatges de problemes més greus observats:



Gràfic 14: Tipus de problemes greus observats en els centres d'ESO. Percentatges.

Els problemes més greus que es donen en la meitat dels casos en els centres d'ESO són els d'aquells alumnes que transgredeixen repetidament les normes de convivència en diferents moments de la vida escolar (A). Una quarta part dels casos amb problemes greus que es donen tenen a veure amb alumnes que estableixen relacions força agressives o destructives amb els companys (B). En un percentatge més petit (12 %) es donen casos d'alumnes que estableixen relacions força o molt agressives amb els professors. Finalment només un 10 % del professorat considera que en el seu centre no es donen problemes greus de convivència.

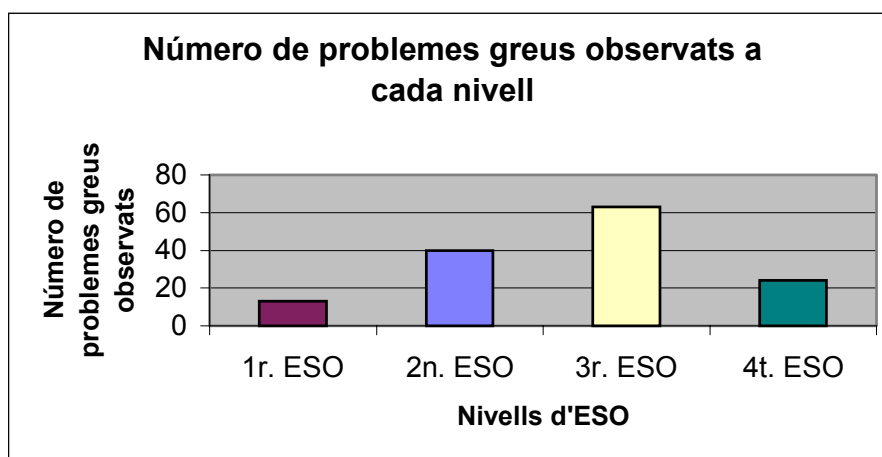
Com pot deduir-se de l'anàlisi anterior, **els casos greus més habituals** són aquells **casos que presenten problemes de convivència de manera continuada i reincideixen en relació a diferents aspectes i moments** relacionats amb la convivència del centre. Els casos amb conductes catalogades com agressives o destructives són menys habituals, tot i que es contempla un 25 % dels problemes considerats greus, la qual cosa fa patent l'existència de casos de violència escolar en els centres d'ESO.

Una altra anàlisi a considerar ha estat l'estudi dels **problemes greus** segons la freqüència que es donen per **nivells educatius i per sexes**:

NIVELLS EDUCATIUS	NÚMERO	PERCENTATGE
1r. ESO	13	9,29 %
2n. ESO	40	28,57 %
3r. ESO	63	45 %
4t. ESO	24	17,14 %
TOTAL	140	100 %

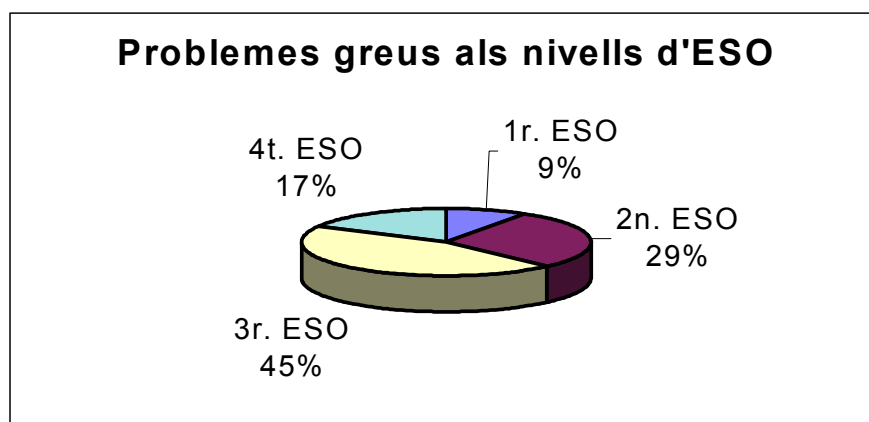
Taula 78: Tipus de problemes greus en els centres d'ESO distribuïts per nivells educatius.

En el gràfic 15 es mostra la distribució dels problemes greus per nivells educatius:



Gràfic 15: Tipus de problemes greus en els centres d'ESO distribuïts per nivell educatiu.

En el gràfic 16 es presenta la mateixa distribució amb percentatges:



Gràfic 16: Tipus de problemes greus distribuïts per nivell educatiu. Percentatges.

Com pot observar-se el nivell amb més problemes greus de convivència és el de 3r. d'ESO amb gairebé la meitat dels casos que es donen a l'ESO. Aquest fet és explicat pels mateixos professors com que és un nivell en el que els alumnes amb problemes d'aprenentatge se n'adonen que no podran aconseguir superar els objectius bàsics de l'ESO i aleshores es dediquen a generar problemes de convivència perquè per edat encara no poden abandonar els estudis.

El nivell de 2n. d'ESO presenta el segon lloc de problemes greus amb un 29 %. Això és descrit com que és el nivell on els alumnes ja coneixen el centre i el seu funcionament i comencen a sentir la necessitat d'experimentar la seva independència d'una manera més patent . Aquest moment coincideix amb el moment evolutiu on es qüestiona el poder de l'adult i per tant és el moment on sorgeixen problemes de convivència greus.

Finalment en els nivells de 1r. d'ESO i 4t. d'ESO els problemes greus disminueixen. En el 1r. nivell es dona un procés d'adaptació al centre que fa que encara no aflorin els problemes greus. Mentre que en el 4t. nivell d'ESO, molts alumnes amb problemes greus han estat detectats i derivats a Unitats Externes, han repetit durant el primer cicle o bé han abandonat prematurament els estudis. Tanmateix alguns han millorat els seus problemes greus després de la intervenció educativa que han rebut en els centres.

Una altra variable interessant és la distribució dels problemes greus de convivència per sexes:

SEXE	NÚMERO	PERCENTATGE
MASCULÍ	119	93,7 %
FEMENÍ	8	6,3 %
TOTAL	127	100 %

Taula 79: Tipus de problemes greus en els centres d'ESO distribuïts per sexes.

Al gràfic 17 es mostra la distribució dels problemes greus per sexes:



Gràfic 17: Tipus de problemes greus en els centres d'ESO distribuïts per sexes. Percentatges.

Els problemes més greus de convivència es donen en nois en un percentatge molt gran (94 %). Aquest fet és podria explicar atenent a les teories que defensen els nois tenen tendència a mostrar més agressivitat verbal o física i menys capacitat d'autocontrol en aquests àmbits degut als patrons de conducta apresos i atribuïts al seu rol masculí (Rojas Marcos, 1995) junt amb la necessitat d'afirmació personal, pròpia de l'adolescència.

Tanmateix és interessant aprofundir en un estudi segons les variables plantejades de l'entorn, la grandària i el nivell de rendiment del centre:

- Segons **el tipus d'entorn**, els problemes més greus han estat els que es presenten tot seguit:

ENTORN	PROBLEMA GREU A	PROBLEMA GREU B	PROBLEMA GREU C	PROBLEMA GREU D	PROBLEMA GREU E
Rural	47	15	6	14	1
Urbà cèntric	12	8	4	2	0
Urbà perifèric	41	22	10	2	0
Urbà residencial	3	3	3	2	0

Taula 80: Tipus de problemes greus en els centres d'ESO segons el tipus d'entorn.

Aquestes mateixes dades s'han passat a percentatges per a poder comparar amb més facilitat les dades dels diferents entorns:

ENTORN	PROBLEMA GREU A	PROBLEMA GREU B	PROBLEMA GREU C	PROBLEMA GREU D	PROBLEMA GREU E
Rural	56,63 %	18,04 %	7,24 %	16,88 %	1,21 %
Urbà cèntric	46,15 %	30,77 %	15,39 %	7,69 %	0 %
Urbà perifèric	54,67 %	29,33 %	13,33 %	2,67 %	0 %
Urbà residencial	27,27 %	27,27 %	27,27 %	18,18 %	0 %

Taula 81: Tipus de problemes greus en els centres d'ESO segons el tipus d'entorn. Percentatges.

La comparació dels problemes greus que es donen segons els diferents entorns mostra que els problemes greus (A), es a dir aquells alumnes que transgredeixen repetidament les normes de convivència, es donen en percentatges propers en el context rural i urbà cèntric i urbà perifèric. Mentre que els problemes greus en els que s'estableixen relacions força agressives o destructives amb altres alumnes (B) o amb els professors (C) presenten percentatges més alts en els contextos urbans que en els rurals. Pel que fa al context on no es donen tants problemes de convivència greus ha estat l'entorn rural (D). Per tant es podria concloure que la variable de l'entorn on se situa el centre, si que condiciona l'aparició de certs problemes greus de convivència diferencials.

- Segons **la grandària del centre** els problemes greus que s'han observat venen distribuïts en el quadre següent:

GRANDÀRIA	PROBLEMA GREU A	PROBLEMA GREU B	PROBLEMA GREU C	PROBLEMA GREU D	PROBLEMA GREU E
1-250 al. (petit)	14	8	3	3	0
251-500 al. (mitjà)	20	6	3	6	0
501- 1000 al. (gran)	62	31	15	11	1
Més de 1001 (molt gran)	7	3	2	2	0

Taula 82: Tipus de problemes greus en els centres d'ESO segons la grandària del centre.

Aquestes dades s'han convertit a percentatges per poder efectuar un estudi comparatiu d'una manera més aclaridora:

GRANDÀRIA	PROBLEMA GREU A	PROBLEMA GREU B	PROBLEMA GREU C	PROBLEMA GREU D	PROBLEMA GREU E
1-250 al. (petit)	50 %	28,56 %	10,72 %	10,72 %	0 %
251-500 al. (mitjà)	57,15 %	17,14 %	8,57 %	17,14 %	0 %
501- 1000 al. (gran)	51,67 %	25,83 %	12,5 %	9,17 %	0,83 %
Més de 1001 (molt gran)	50 %	21,44 %	14,28 %	14,28 %	0 %

Taula 83: Tipus de problemes greu segons la grandària del centre. Percentatges.

La variable grandària del centre no presenta unes diferències de percentatges importants entre els problemes greus dels centres. En tots els casos presenten percentatges propers, sobretot pel que fa als alumnes que transgredeixen repetidament les normes de convivència (A). Curiosament els centres més petits no són els que tenen els percentatges més baixos de problemes greus, sinó que en el cas dels problemes greus relacionats amb els alumnes que estableixen relacions força agressives o destructives amb altres alumnes (B) és el que presenta el percentatge més alt. Tanmateix els centres amb menys problemes greus (D) han estat els centres mitjans.

- Segons el **nivell de rendiment** es recullen les dades referents als problemes més greus de convivència tot seguit:

RENDIMENT	PROBLEMA GREU A	PROBLEMA GREU B	PROBLEMA GREU C	PROBLEMA GREU D	PROBLEMA GREU E
Acceptable	58	24	14	12	1
Baix-acceptable	39	21	9	8	0
Baix	5	3	0	0	0
Molt baix	1	0	0	0	0

Taula 84: Tipus de problemes greus a l'ESO segons el nivell de rendiment del centre.

En el següent quadre es recullen les dades transformades en percentatges:

RENDIMENT	PROBLEMA GREU A	PROBLEMA GREU B	PROBLEMA GREU C	PROBLEMA GREU D	PROBLEMA GREU E
Acceptable	53,21 %	22,02 %	12,84 %	11,01 %	0,92 %
Baix-acceptable	50,65 %	27,27 %	11,69 %	10,39 %	0 %
Baix	62,5 %	37,5 %	0 %	0 %	0 %
Molt baix	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Taula 85: Tipus de problemes greus a l'ESO segons el nivell de rendiment del centre. Percentatges

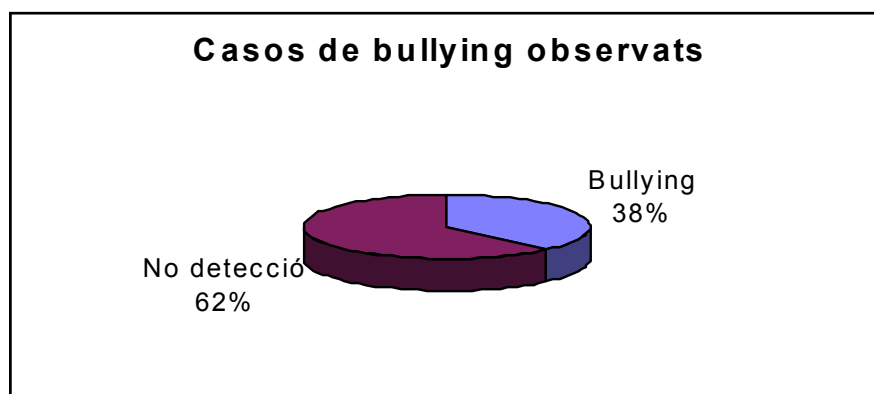
Els problemes greus segons el rendiment presenten uns percentatges similars pel que fa als nivells acceptable, baix-acceptable i baix de rendiment en els problemes de transgressió repetida de les normes de convivència i l'establiment de relacions força agressives o destructives amb altres companys. Aquests dos problemes són els que es donen més. Al nivell baix o molt baix de rendiment sempre es dona algun problema greu ja que l'ítem (D) té un percentatge 0.

Finalment dintre d'aquest apartat s'ha plantejat la detecció de **problemes greus concrets** com la possessió d'algun tipus d'arma per part dels alumnes o bé la pràctica d'intimidació entre alumnes (bullying):

PROBLEMA GREU	Número observat		Professors que no han observat	
Bullying: intimidació entre alumnes	49	37,7 %	81	62,3 %
Detecció d'armes	13	10 %	117	90 %

Taula 86: Tipus de problemes greus concrets (bullying o possessió d'armes) als centres d'ESO.

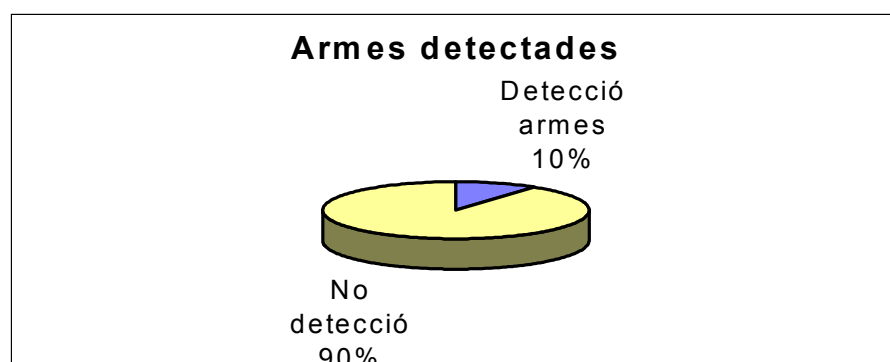
En el gràfic 18 es presenten les dades dels problemes de bullying observats:



Gràfic 18: Casos de bullying observats als centres d'ESO. Percentatges.

El bullying es considera com un problema greu en el que un alumne ha estat exposat de manera repetida a intimidacions o accions agressives físiques o verbals per part d'un altre company o grup de companys (Olweus, 1993). Aquest problema ha estat detectat per un 38 % dels professors dels centres d'ESO enquestats. Aquest percentatge descriu que aquest és un problema real en els centres d'ESO de la nostra demarcació i per tant es posa de manifest la necessitat de tenir formació sobre les estratègies concretes d'intervenció vers el mateix.

El gràfic 19 recull les dades sobre la detecció d'armes en el centres d'ESO:



Gràfic 19: Casos d'armes detectades als centres d'ESO. Percentatges.

Aquest gràfic mostra que s'han detectat **armes** en els centres d'ESO en un percentatge petit (10 %). El fet de posseir armes no implica l'ús de les mateixes. De fet els professors que havien vist aquestes armes, han comentat que no han constatat que els alumnes en fessin ús.

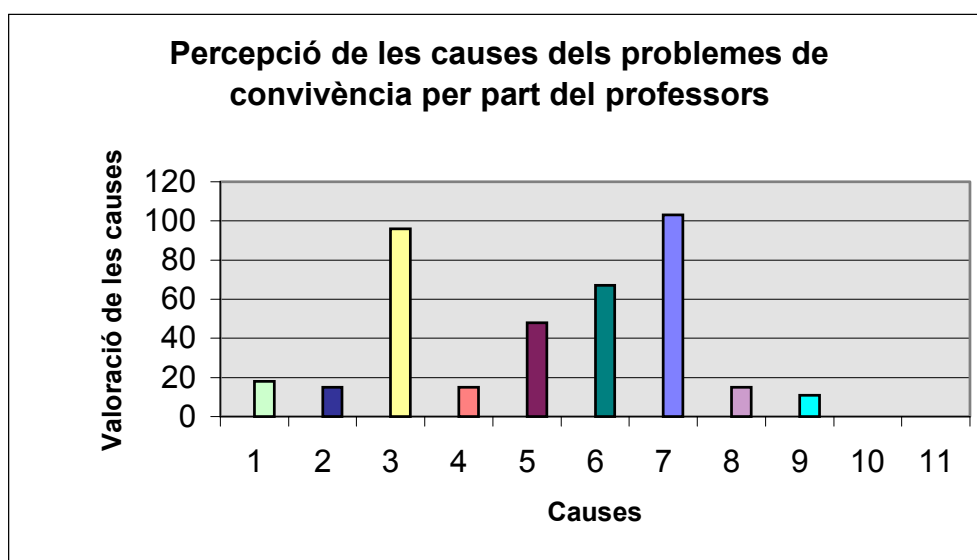
2.4. Causes que condicionen l'aparició o l'agreujament de problemes de convivència a l'ESO segons els professors.

Pel que fa a les causes que els professors atorguen a l'aparició o agreujament dels problemes de convivència a l'ESO es presenten en la següent taula:

CAUSES	NÚMERO OBSERVAT
1. Alumne amb psicopatologies	18
2. Alumne amb un retard maduratiu	15
3. Alumne amb una família desestructurada	96
4. Alumne amb unes pautes de disciplina familiar massa estrictes, massa liberals, contradictòries,...	15
5. Alumne amb situacions familiars problemàtiques	48
6. Alumne amb un retard d'aprenentatge, amb pocs hàbits de treball,...	67
7. Alumne amb una actitud negativa i poca motivació vers l'escola, els estudis, ...	103
8. Alumne amb una influència de models socials negatius: grup ideològic marginal, extremista,...	15
9. Alumne poc adaptat o no integrat al grup classe, a l'entorn social proper,...	11
10. Altres	0

Taula 87: Causes dels problemes greus en els centres d'ESO.

El gràfic 20 recull les causes dels problemes més greus de convivència:



Gràfic 20: Causes dels problemes de convivència als centres d'ESO.

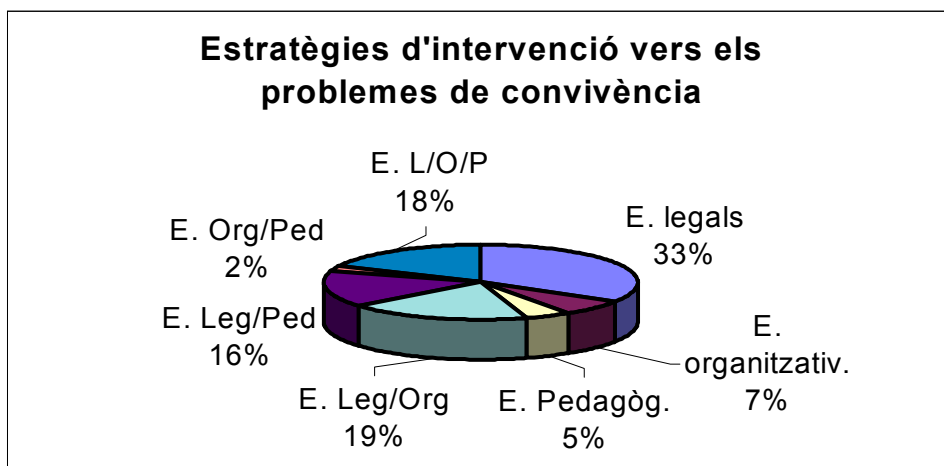
La causa a la que més professors atribueixen la gènesi dels problemes de convivència greus és l'actitud negativa i la poca motivació dels alumnes vers l'escola o els estudis. Una altra causa bastant escollida ha estat la família desestructurada d'aquests alumnes amb problemes, entenent la desestructuració familiar com la presència de pautes negatives de relació: poca comunicació, poques habilitats socials,... Altres causes que els professors han considerat, però en menor grau, han estat els retards d'aprenentatge o les situacions familiars problemàtiques (alcoholisme, divorcis,...) dels alumnes. En petits percentatges s'han apuntat altres causes relacionades amb trets de l'alumne com psicopatologies, retards maduratsius o poca adaptació al grup. Pel que fa a les pautes de disciplina familiars poc adients no han estat valorades com causa important dels problemes greus de convivència, així com tampoc la influència dels models socials negatius.

Com pot deduir-se de l'anàlisi anterior les causes que s'atribueixen a la gènesi dels problemes de convivència greus són pròpies dels alumnes o de la seva família. En aquest sentit és difícil que els professors puguin responsabilitzar-se davant les situacions problemàtiques ja que les causes són alienes a ells mateixos. Aquesta concepció, de vegades, pot dificultar la intervenció educativa. Cal reflexionar al voltant d'aquest aspecte a l'hora de plantejar l'actuació en relació als problemes de convivència, trobant els punts que poden ajudar a incidir en les causes personals i escolars relacionades amb els alumnes. Tanmateix el treball conjunt amb la família, en els casos que sigui possible, serà un pilar bàsic en el plantejament pedagògic vers les situacions problemàtiques greus.

2.5. Estudi de les estratègies educatives vers els problemes de convivència utilitzades en els centres d'ESO.

Les dades recollides pel qüestionari sobre les estratègies educatives utilitzades pels professors d'ESO vers els problemes de convivència són dades més qualitatives i més difícils d'analitzar estadísticament, tot i amb això s'han intentat agrupar establint com a criteris d'anàlisi: la tipologia d'estratègia emprada, la finalitat, la línia comuna d'actuació i els documents del centre de referència per a la intervenció vers els problemes de convivència.

En el gràfic 21 es presenten les diferents estratègies d'intervenció vers els problemes de convivència que utilitzen els professors a l'ESO:



Gràfic 21: Estratègies d'intervenció utilitzades vers els problemes de convivència a l'ESO.

Com pot observar-se les estratègies més conegudes i utilitzades (un total de 86 %) són les estratègies legals, es a dir les estratègies que assenyalen la normativa vigent (amonestacions orals per part dels professors, compareixença davant el director o cap d'estudis, privació de temps d'esbarjo, amonestació escrita, acumulació de fulls d'incidències o "partes" que acaben engegant un expedient disciplinari...). La diferència en l'ús de les mateixes esdevé en sí s'empren exclusivament aquestes estratègies legals (33 %) o de manera combinada amb altres estratègies (legals i pedagògiques: 16 %, legals i organitzatives: 19 % i legals, pedagògiques i organitzatives: 18 %).

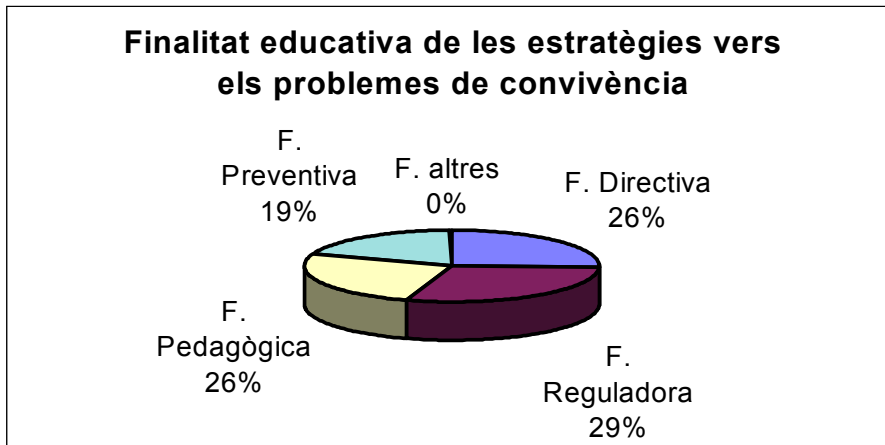
El percentatge més gran assenyalen que una part de professorat (33 %) aplica només aquest tipus d'estratègies mentre que la resta (suma de percentatges parcials - 53 %), més de la meitat de professorat, apliquen conjuntament amb aquestes estratègies, altres complementàries. L'aplicació d'una sola tipologia de estratègies presenta percentatges baixos pel que fa a l'ús exclusiu d'estratègies pedagògiques (5 %) o organitzatives (7 %). Tanmateix el percentatge més baix té a veure amb la utilització combinada d'estratègies organitzatives i pedagògiques (2 %). Aquests baixos percentatges constaten el gran predomini en l'ús de les estratègies legals per la major part dels docents a l'ESO.

Cal comentar també que l'ús combinat de diverses tipologies d'estratègies (legals, pedagògiques i organitzatives) per part dels docents (18 %) correspon aproximadament a una cinquena part del professorat enquestat. Tanmateix els professors que empren estratègies pedagògiques més específiques esdevenen un total de 23 % (pedagògiques: 5 %, legals i pedagògiques: 16 % i organitzatives i pedagògiques: 2 %) i els que empren estratègies organitzatives, un total de 28 % (organitzatives: 7 %, legals i organitzatives: 19 %, Organitzatives i pedagògiques: 2 %). Aquestes dades posen de manifest la necessitat de formació en relació a dotar de més eines d'intervenció educativa vers els problemes de convivència als docents d'ESO.

Pel que fa aquesta formació hauria de contemplar el coneixement i l'ús d'estratègies diverses però sobretot l'adequació de les mateixes a cada tipus de cas i de problemàtica de convivència ja que en els qüestionaris es constata la utilització indiscriminada de les mateixes estratègies per a qualsevol tipologia de problema de convivència.

Una altre aspecte a tenir en compte té a veure amb les estratègies pedagògiques utilitzades pels docents. Aquestes estratègies són poques i poc específiques ja que en la majoria de casos es limiten a l'ús d'estratègies de regulació externa i en casos excepcionals a l'ús d'estratègies d'autorregulació, de programes d'habilitats socials o de resolució de conflictes, la qual cosa evidencia les mancances de reflexió i formació sobre aquest aspecte.

En el gràfic 22 es recullen les finalitats amb les que els docents intervenen en relació als problemes de convivència, es a dir quan apliquen les estratègies abans esmentades que es el que volen aconseguir:

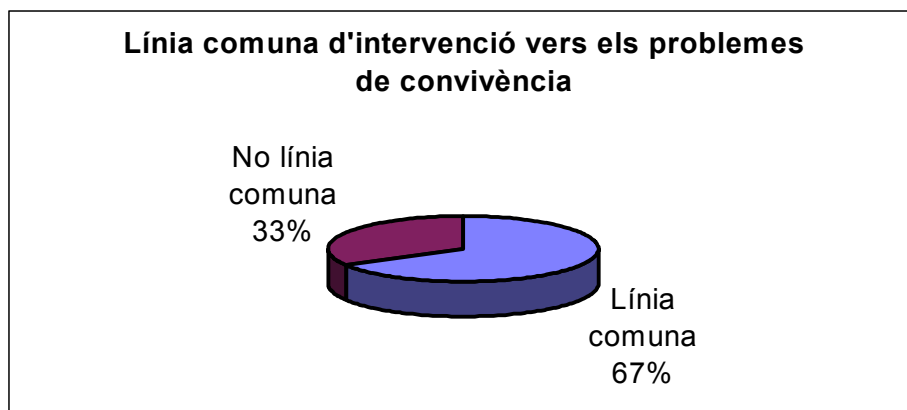


Gràfic 22: Finalitat educativa de les estratègies vers els problemes de convivència.

El gràfic mostra uns percentatges molt igualats quant a les diferents finalitats. La finalitat reguladora, que té a veure amb el control dels problemes, presenta un percentatge del 29 %, la finalitat directiva que pretén l'adquisició per part dels alumnes d'unes normes de convivència funcionals dins el grup de referència i la finalitat pedagògica que vol ensenyar unes actituds, valors i normes per a la convivència tenen un mateix percentatge (26 %) molt proper a la finalitat reguladora. La finalitat preventiva que planteja que s'evitin possibles problemes futurs de convivència és la que presenta un percentatge més baix (19 %).

Aquestes dades descriuen la preocupació dels docents per la finalitat de control dels problemes de convivència però també per la finalitat més pedagògica de l'adquisició de normes concretes o d'actituds i habilitats més generals per a la convivència. Tot i amb això en bastants casos s'observa poca coherència entre l'ús d'estratègies d'intervenció i la finalitat amb que s'apliquen.

El gràfic 23 recull l'actuació dels professors seguint una mateixa línia comuna de centre i per tant el nivell d'acord en les intervencions vers els problemes de convivència:

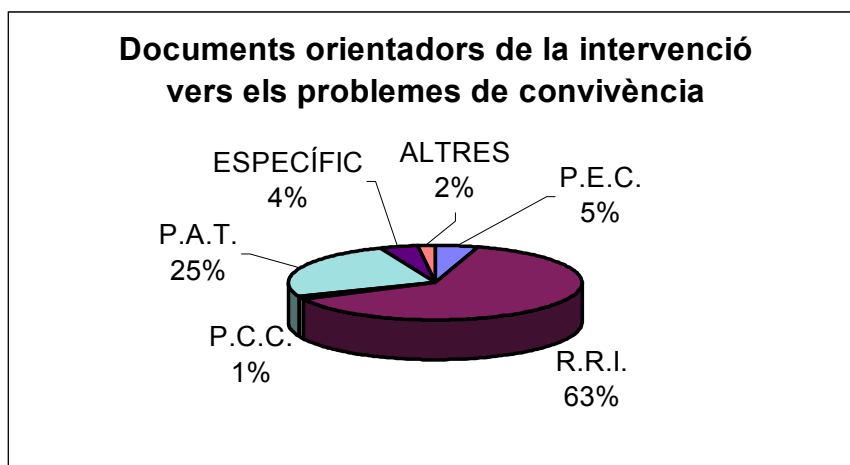


Gràfic 23: Línia comuna d'intervenció vers els problemes de convivència.

Els docents enquestats han manifestat que actuen seguint uns criteris comuns en el 67 % dels casos mentre que un 33 % considera que no segueixen una mateixa línia d'actuació. Aquestes dades fan pensar que en més de la meitat dels casos hi ha alguns acords d'actuació vers els problemes de convivència. Tot i amb això han estat interessants les matisacions que han aportat els docents en relació a aquest aspecte.

Així alguns professors comenten que en els claustres o reunions de cicle s'acorden pautes d'actuació però que després depen del tutor o de cada professor de que aquestes es portin a la pràctica. També apunten que en el R.R.I. queden recollides algunes de les pautes vers els problemes de convivència però, de vegades, no tots els docents les segueixen. En altres casos la línia comuna consisteix en delegar al tutor, a l'equip directiu o a la comissió de convivència la recerca d'estratègies per controlar les situacions problemàtiques. No es pot oblidar les consideracions d'alguns professors enquestats que assenyalen la manca d'estratègies i d'imaginació en el tractament dels problemes de convivència i que la única línia comuna té a veure amb un enfocament *“que acaba excloient l'alumne de les activitats normals del centre i del seu grup”*.

Una altra qüestió a tenir en compte ha estat la que fa referència als documents del centre que contempnen diferents criteris d'intervenció vers els problemes de convivència. L'existència i el coneixement dels esmentats documents per part del professorat de l'ESO es recullen en el gràfic 24:



Gràfic 24: Documents orientadors de la intervenció vers els problemes de convivència.

Com pot observar-se en el gràfic 24 més de la meitat dels docents (63 %) coneixen el reglament de règim intern (R.R.I.) del seu centre com a document de referència que estableix les actuacions vers els problemes de convivència. Una quarta part (25 %) assenjala el Plans d'Actuació tutorial (P.A.T.) com un altre document que conté orientacions d'intervenció.

Aquestes dades mostren una relació amb les estratègies legals utilitzades majoritàriament que es recullen en molts reglaments de règim intern i el menor ús d'estratègies pedagògiques que sovint s'inclouen en els plans d'actuació tutorial (P.A.T). Tot i amb això cal considerar que en els R.R.I. també hi ha estratègies organitzatives, la qual cosa no es correspon amb l'ús menor d'aquestes pels docents. Aquest fet fa pensar que els docents no les coneixen o que en els R.R.I. no es detallen estratègies organitzatives específiques vers els problemes de convivència.

Pel que fa al coneixement d'altres documents un percentatge petit de docents assenjala que en el Projecte educatiu de Centre (P.E.C) (5 %), en documents específics (4 %), en el Projecte curricular de centre (P.C.C.) (1 %) o en altres documents (2 %) es contemplen criteris d'intervenció vers els problemes de convivència. Això podria interpretar-se com que aquests documents són poc coneguts pels docents, que no existeixen als centres o bé que no contenen referències concretes al tema d'estudi.

Com a conclusió en relació a l'ús d'estratègies, a la seva finalitat i la línia d'actuació es tenen diferents opinions segons diferents professors, inclús d'un mateix centre, la qual cosa fa considerar la necessitat d'un treball de reflexió, de consens i de difusió de les mateixes.

2.6. Conclusions

El estudi dels diferents aspectes dels problemes de convivència dels centres d'ESO permet delimitar la situació en la que es troben alguns centres d'ESO de la demarcació de Tarragona.

Els problemes de convivència més freqüents són les interrupcions durant les sessions de classe. Aquest problema és el que ha estat escollit pels professors més sovint i per tant es pot deduir que és el problema que els molesta més ja que qüestiona la seva funció docent, al dificultar l'assoliment dels objectius acadèmics. Una altra qüestió fa pensar que les estratègies metodològiques no són les més adients per potenciar la motivació dels alumnes. Tanmateix pot considerar-se la manca d'autocontrol d'alguns alumnes per seguir el fil de les explicacions de les sessions de treball. En aquest sentit es posa de manifest la reflexió al voltant de la revisió de l'ús d'estratègies de gestió i d'aplicació del currículum i d'autorregulació de la pròpia conducta com a fonamentals en la intervenció vers els problemes més freqüents als centres d'ESO.

Els conflictes entre alumnes es donen amb bastant freqüència també, destacant les discussions verbals poc respectuoses entre els companys. Les baralles físiques apareixen en petits percentatges. En relació als conflictes entre alumnes i professors també són freqüents, sobretot els que qüestionen l'autoritat del docent, es a dir els problemes sorgits quan els alumnes no segueixen les normes donades pels professors, propis d'aquesta etapa evolutiva.

Aquestes conductes desajustades apunten a la revisió del tipus de rol del docent com una eina de regulació de la conducta, així com la necessitat de potenciar l'autonomia en les tasques curriculars (contractes de treball, autoavaluació, treball per projectes,...) i l'aprenentatge d'habilitats específiques de resolució de conflictes interpersonals.

Els problemes de deteriorament de les dependències o del mobiliari del centre es donen en petita freqüència. En alguns casos es detecten conductes com fumar en llocs prohibits o absències a les sessions de classe, però són considerats com poc importants.

En l'anàlisi dels problemes freqüents segons diferents variables com l'entorn, la grandària del centre o el nivell de rendiment no apareixen distribucions significatives. Tot i amb això es pot comentar que en l'entorn rural disminueixen els conflictes interpersonals entre alumnes i entre alumnes i professors en comparació als entorns urbans, la qual cosa obre el camp a plantejar noves recerques en relació a detectar els indicadors que motiven aquestes diferències.

Una explicació a aquests trets diferencials podria trobar-se en el tipus d'intervenció familiar en relació a l'educació de la convivència o en les influències socioculturals properes de l'entorn que generen una regulació més efectiva dels conflictes interpersonals. També el ritme de vida propi de l'entorn rural i els elements del mateix podrien explicar una disminució de l'estrès en els subjectes que evitaria la generació de les situacions conflictives.

Pel que fa als problemes greus, la meitat dels casos que es donen tenen a veure amb alumnes que transgredeixen de manera repetida les normes de convivència en diferents moments de la vida escolar. Això fa pensar que una adequada intervenció a temps podria prevenir l'agreujament de molts d'aquests problemes greus.

Un altre problema greu però menys freqüent (un 25 %) ha estat el d'aquells alumnes que estableixen relacions força agressives o destructives amb altres companys, la qual cosa posa de manifest l'existència de casos de violència escolar en els nostres centres. Menys freqüent (12 %) és el problema d'aquells alumnes que estableixen relacions força destructives o agressives amb els professors, tot i que aquests problemes són els que tenen més difusió als mitjans de comunicació.

No s'ha pogut establir el percentatge de casos de problemes greus a nivell de centre però qualitativament es pot estimar que estaria al voltant del 5 % o en menor percentatge en relació al número total d'alumnes del centre.

Els problemes greus són més freqüents al nivell de 3r. d'ESO degut a les variables escolars i evolutives que ja s'han comentat anteriorment. Tanmateix la majoria de casos de problemes greus són atribuïts a barons, la qual cosa s'explica amb la tendència d'aquest sexe a mostrar més agressivitat física i verbal, a pressa a través de patrons sexuals culturals i radicalitzats degut a la necessitat d'afirmació de rol sexual propi de l'adolescència.

Cal destacar que l'entorn mostra diferències en l'aparició de conflictes greus entre alumnes i alumnes i professors que són més habituals en entorns urbans que en entorns rurals, la qual cosa es correlaciona positivament amb les dades dels problemes freqüents. Un altre punt mostra que els centres mitjans tenen menys problemes greus que la resta, potser degut a que molts d'aquests centres estan situats en contextos rurals o posseïxen una estructura organitzativa més eficaç per a la prevenció d'aquests.

També la detecció de casos de bullying (38 %) en els centres d'ESO requerirà una formació específica del professorat per a l'enfocament de la seva intervenció i nous treballs d'investigació per delimitar el número de casos reals d'aquest problema.

Cal esmentar que les causes principals que els professors consideren com generadores dels problemes greus de convivència són l'actitud negativa i la poca motivació dels alumnes vers els estudis, així com la desestructuració familiar. En aquest sentit cal que els professors reflexionin sobre els aspectes personals i escolars en els que podran incidir per modificar aquestes causes o els seus efectes. Això farà necessari un estudi aprofundit de cada cas per poder enfocar de manera adient una intervenció educativa coherent.

Finalment és interessant assenyalar l'ús generalitzat de les estratègies legals, es a dir les estratègies que proposa la normativa vigent però amb una utilització indiscriminada de les mateixes per a qualsevol tipologia de problema de convivència. En aquest sentit es posa de manifest la necessitat d'una formació dels docents per conèixer i adequar diferents estratègies a cada tipus de cas i de problemàtica, així com el requeriment d'un treball de reflexió, d'acord i de difusió de les mateixes per anar consolidant una línia comuna d'actuació de qualitat i de millora dels problemes de convivència, on tots els professionals tinguin ben definit el seu paper d'intervenció.

3. Estudi de casos d'alumnes d'ESO amb problemes de convivència

En aquest apartat es descriuen 6 casos d'alumnes d'ESO amb problemes greus de convivència i s'analitzen els diferents indicadors que poden esdevenir claus per a la intervenció educativa vers aquests problemes.

3.1. Plantejament de la recollida i l'anàlisi de les dades

3.1.1. Objectius

L'objectiu general plantejat en aquest apartat és poder observar la manifestació dels problemes de convivència a l'etapa d'ESO en subjectes concrets, així com les causes i els factors que fan que aquests problemes apareguin, romanguin o bé s'agreugin.

Per a desenvolupar l'estudi dels casos s'han establert els següents objectius més específics:

- a. Analitzar l'aparició i l'evolució dels problemes de convivència en subjectes d'ESO.
- b. Establir la relació entre els problemes de convivència de cada subjecte amb les causes/factors que poden haver originat la seva aparició o el seu agreujament.
- c. Observar les estratègies d'intervenció educativa emprades pel centre i determinar la seva eficàcia per millorar els problemes de convivència en cada subjecte.
- d. Delimitar els indicadors que poden ser significatius per a la intervenció educativa vers els problemes de convivència en els centres d'ESO.

3.1.2. Elecció dels subjectes

Per a la selecció dels subjectes amb problemes de convivència a ESO s'ha considerat l'elecció, en primer lloc d'un centre o més d'ESO en els quals es poguessin estudiar subjectes concrets. Després de considerar criteris pràctics s'ha estimat escollir un sol centre d'ESO amb les següents característiques:

- Un centre públic d'ESO i en el que a més a més s'impartissin altres nivells com batxillerat o Formació professional.
 - Un centre mitjà.
 - Un centre amb un nivell de rendiment acceptable.
 - Un centre proper a Vila-seca, lloc de residència i treball de la investigadora.
- Per tant aquesta característica condicionava el context a que fos un context urbà perifèric possiblement.
- Un centre obert i amb actitud positiva vers la investigació i que l'equip directiu fos flexible per a l'experimentació de propostes innovadores.

Un cop es van desestimar alguns centres propers amb els que es va contactar, es va escollir l'IES BONAVIDA que complia amb la majoria de característiques anteriors i que a més a més aportava subjectes de contextos diferents: d'una banda, provinents d'un context urbà perifèric (Bonavista) i d'altra banda d'un context rural (La Canonja). Tanmateix cal remarcar, com a característica important d'aquest centre, la bona disposició de col.laboració de l'equip directiu i de l'equip d'atenció a la diversitat per portar a terme iniciatives d'investigació en relació al tema de la convivència.

El IES Bonavista està ubicat en un dels barris de la ciutat de Tarragona. Es un centre públic amb cinc línies d'ESO que acull uns cinc-cents alumnes i compta amb un claustre de uns cinquanta professors. L'entorn socioeconòmic i cultural determinen un elevat índex de necessitats educatives a atendre i una participació familiar baixa en la dinàmica del centre. A més a més el centre es reparteix entre 2 edificis escolars situats en dos poblacions diferents. Tanmateix el centre posseeix una UAC que atén als alumnes amb necessitats educatives diverses mitjançant l'aula d'aprenentatges per aquells alumnes amb retards d'aprenentatges i l'aula de projectes per als alumnes amb trastorns greus de conducta i rebuig escolar.

Un cop es va contactar amb el centre es va procedir a la selecció de la mostra de subjectes per al seu estudi. Inicialment es van considerar un total de 10 subjectes tenint en compte que reunissin els següents criteris:

- Subjectes amb problemes greus de convivència.
- De diferents nivells educatius.
- De diferent sexe.

Per l'elecció dels subjectes es va fer un estudi dels expedients sancionadors disciplinaris del centre i es va fer una primera selecció de 10 casos. A continuació es va valorar amb l'equip directiu, l'equip d'atenció a la diversitat i l'assessora de l'EAP (equip d'assessorament psicopedagògic) els casos que podrien resultar més significatius. Finalment es van establir 8 casos que presentaven problemes greus de convivència i que preocupaven força als professionals del centre.

La majoria de casos eren de sexe masculí ja que gairebé tots els casos greus del centre eren d'aquest sexe. Tanmateix la majoria de casos greus pertanyien als nivells de 2n i 3r. d'ESO per la qual cosa es va acabar agafant casos d'aquests nivells. La selecció constava dels casos següents:

CAS	SEXE	NIVELL	TIPOLOGIA DE PROBLEMES
1	Masculí	2n.	- Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els professors - Deteriorament de les dependències
2	Masculí	3r.	- Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els professors - Conflictes amb els companys
3	Femení	2n	- Conflictes amb els companys
4	Masculí	1r.	- Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els companys
5	Masculí	2n.	- Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els professors - Conflictes amb els companys
6	Femení	1r.	- Retards i absències a les sessions de classe. - Interrupcions durant les sessions de classe
7	Masculí	3r.	- Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els professors - Conflictes amb els companys
8	Masculí	3r.	- Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els professors - Conflictes amb els companys

Taula 88: Casos de subjectes amb problemes de convivència greus.

Al llarg dels 3 cursos que ha durat la investigació, la selecció s'ha reduït ja que alguns d'aquests alumnes han deixat el centre i no s'ha pogut completar l'estudi dels mateixos.

La selecció definitiva ha estat constituïda per 6 casos, 5 dels quals eren de la mostra original i un altre cas s'ha incorporat posteriorment:

CAS	SEXE	NIVELLS SEGUIMENT	TIPOLOGIA DE PROBLEMES	TEMPS DE SEGUIMENT
1	Masculí	2n-3r-4t	- Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els professors - Deteriorament de les dependències	1998-1999 1999-2000 2000-2001
2	Masculí	2n-3r-4t	- Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els professors - Conflictes amb els companys	1998-1999 1999-2000 2000-2001
3	Femení	2n-3r-4t	- Conflictes amb els companys	1998-1999 1999-2000 2000-2001
4	Masculí	1r-2n-3r	- Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els companys	1998-1999 1999-2000 2000-2001
5	Masculí	1r-2n	- Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els companys	1999-2000 2000-2001
6	Masculí	3r	- Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els professors - Conflictes amb els companys	1998-1999

Taula 89: Selecció definitiva de casos amb problemes greus de convivència .

Per a l'estudi d'aquests subjectes amb problemes greus de convivència a l'ESO s'ha considerat **l'estudi de casos** com una estratègia d'investigació qualitativa (Vallès, 2000). Així l'estudi de casos planteja l'anàlisi de casos concrets que poden clarificar els objectius d'estudi. Rodríguez Gómez i altres (1999) recullen diferents descripcions de Denny, Macdonald & Walker, Patton,... del que es considera estudi de casos però es l'aportació de Garcia Jiménez (1991) que subratlla les coincidències de totes les definicions com una anàlisi individual, detallada, comprensiva, sistemàtica i profunda del cas o casos, objecte de l'estudi. Tanmateix Stenhouse (1990) estableix l'estudi de casos com una manera de recollir i enregistrar dades sobre un cas o casos.

Aquests casos poden fer referència a persones, organitzacions, programes,... amb un límit físic o social que els confereixi una entitat diferencial. Poden ser casos típics que

presentin les característiques a investigar, casos divergents que no les presentin o casos extrems amb el màxim d'aquestes característiques (Sjoberg i Nett, 1986). Tanmateix és fonamental definir amb precisió les característiques que delimiten cada tipus de cas (Argimon i Jiménez, 1991).

Aquesta investigació es podria incloure dins **l'estudi de casos múltiple de modalitat d'inducció analítica**, segons la classificació que estableixen Bodgan i Biklen (1982) citats per Rodríguez Gómez i Gil Flores (1996), ja que persegueix el desenvolupament i contrastació de certes explicacions en un marc representatiu d'un context més general. Cal recordar que l'estudi de casos es basa en la inducció i per tant pretén descobrir noves explicacions o aclariments i arribar a comprendre millor els fenòmens educatius més que verificar hipòtesis prèviament establertes.

3.1.3. Instruments per a la recollida de dades.

Tenint en compte els objectius d'estudi definits inicialment s'han establert uns continguts d'observació per a cada cas delimitats a partir dels supòsits teòrics plantejats en la primera part d'aquesta investigació i en funció de la naturalesa del context a estudiar. També s'han seleccionat i dissenyat els instruments més adequats per a la recollida de dades i la temporalització per a portar a terme aquesta part de l'estudi: (Veure taula 93).

La descripció dels instruments utilitzats (entrevista, anàlisi de documents,...) ja s'ha realitzat en el primer apartat d'aquesta part pràctica del treball d'investigació. Tot i amb això cal recordar, la contrastació de la informació dels diferents instruments i de les diferents fonts que han col.laborat al llarg de l'estudi com una via per triangular la informació.

CATEGORIES D'ESTUDI	INDICADORS SIGNIFICATIUS	INSTRUMENTS	TEMPORALITZACIÓ
Aparició i evolució dels problemes de convivència	<p>Seguiment de conductes catalogades com a problemes de convivència:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interrupcions durant les sessions de classe - Conflictes amb els professors - Conflictes amb els companys - Deteriorament dependències del centre 	<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi de documents: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Expedients disciplinaris d'alumnes ➤ Fulls d'incidències - Entrevistes amb psicopedagog, equip directiu, equip atenció diversitat, ... 	<p>1998-1999 1999-2000 2000-2001</p>
Causas i factors que poden haver ocasionat aquests problemes de convivència	<ul style="list-style-type: none"> - Causes de l'àmbit personal - Causes de l'àmbit familiar - Causes de l'àmbit escolar - Causes de l'àmbit social 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista amb els subjectes d'estudi, els seus tutors/professors, psicopedagog o equip d'atenció a la diversitat. - Anàlisi de documents: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Expedient alumne ➤ Fulls d'incidència ➤ Registre d'entrevistes familiars 	<p>1998-1999 1999-2000 2000-2001</p>
Estratègies d'intervenció educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Estratègies tutorials individuals - Estratègies tutorials col·lectives - Estratègies organitzatives - Estratègies de col·laboració familiar - Estratègies d'intervenció externes al centre - Altres estratègies 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista amb els subjectes d'estudi, els seus tutors/professors, psicopedagog o equip d'atenció a la diversitat. - Anàlisi de documents: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Expedient alumne ➤ Fulls d'incidència ➤ Registre d'entrevistes ➤ Contractes de conducta/treball 	<p>1998-1999 1999-2000 2000-2001</p>

Taula 90: Categories i indicadors per a l'estudi de casos.

Per a recollir tota la informació de cada cas de manera sistemàtica s'ha elaborat una fitxa d'estudi de cas que abraça cada categoria d'estudi, així com els seus indicadors significatius.

Aquesta fitxa s'ha construït partint d'una revisió conceptual sobre les causes i factors que originen, mantenen o agreugen els problemes de convivència segons diferents autors i que s'ha desenvolupat en la primera part d'aquest treball d'investigació.

Tanmateix s'ha demanat a 10 experts que fessin una valoració de la mateixa en relació a la seva idoneïtat per a la finalitat de l'estudi. Els experts que han col·laborat en aquesta valoració han estat 2 membres de l'EAP (equip d'assessorament psicopedagògic), 2 psicopedagogs que treballen a l'ESO, 2 professors de la URV i 4 professors d'ESO que es recullen en l'annex 6, així com el model de registre per a la revisió de l'esmentada fitxa d'estudi de cas.

En l'annex 7 s'adjunta la fitxa inicial d'estudi de casos (FITXA INICIAL). La fitxa reelaborada després de la valoració dels experts i d'aplicar la fitxa a l'estudi d'un cas pilot (FITXA DEFINITIVA) es recull en l'annex 8.

En la fitxa d'estudi de casos es contemplen 4 àmbits diferents d'estudi dels subjectes que tenen a veure amb:

- l'àmbit personal
- l'àmbit familiar
- l'àmbit escolar
- l'àmbit social

La fitxa d'estudi consta d'un total de 31 indicadors que es troben repartits entre cada àmbit citat. Aquests indicadors han estat descrits de manera aprofundida en la part teòrica. La definició dels indicadors personals s'ha inclòs en la fitxa d'estudi per facilitar-ne el seu estudi als col·laboradors. Tanmateix en l'apartat B de la fitxa d'estudi es proposa la recollida dels indicadors clau que es valorin com més significatius per a la intervenció en cada cas.

Per a la descripció dels casos d'aquesta investigació s'ha dissenyat una fitxa resum d'estudi de cas que es mostra en l'annex 9.

3.2. Descripció dels casos.

A continuació s'adjunten les fitxes-resum dels casos en els que es recullen les dades més significatives ja sistematitzades en les categories plantejades inicialment per al seu estudi.

CAS 1:

a. Dades de referència:

Codi Cas: 1	Sexe: Masculí
Nivells de seguiment: 2n, 3r i 4t.	

b. Descripció de les conductes catalogades com problemes de convivència:

Cas 1 interromp contínuament a les classes, fent coses per fer riure als companys i provocant als professors. També té conflictes amb els companys.

Al curs de 2n. va presentar problemes de convivència de manera repetida: interrompent les classes, tirant-se pets i rots, posant renoms i burlant-se dels companys, barallant-se físicament amb un company, realitzant moviments obscens, arribant tard, faltant a les classes que no li agraden i a les que va no fa gran cosa o res, provocant a les professores (dient-los-hi comentaris com “fes-me un petó, pillà”), corrent pel passadís quan se'l treu de classe, contestant malament als requeriments o advertiments dels professors,...

Al curs de 3r. els problemes de convivència continuen de manera reiterada, així com el retard i l'absentisme a les classes. En algun moment ha provocat situacions de perill per als companys com un accident que va produir cremades de consideració al pantaló d'un company durant unes pràctiques a la classe de Tecnologia o la masturbació que va realitzar públicament a les grades davant d'algunes companyes de 3r. que feien classe d'educació física. Durant l'últim trimestre s'agreuja l'absentisme d'aquest noi.

Al curs de 4t. el seu absentisme ha estat repetit i pràcticament no ha assistit a classe.

c. Descripció diagnòstica: variables útils per al procés d'intervenció educativa.

1. Personals:

- Impulsiu. Negatiu. -Fred - Ressentit - Justifica el seu mal comportament. - Accepta els càstigs. No li agrada anar a la UEE i això l'autocontrola. - Li manca autocontrol emocional. - No utilitza conductes prosocials de manera habitual. - Te capacitat per les habilitats cognitives però no les coneix/usa. - De vegades manipula als altres i els fa recaure els càstigs. - No demostra empatia vers els altres.

2. Familiars:

- Mare prostituta i pare no biològic que no l'accepta, com tampoc a la resta de germans.
- Viu amb l'àvia. – Té una relació d'amor/odi amb el germà petit. Manifesta gelosia vers aquell.
- La mare busca justificar al noi, tot i que és la que intenta posar-li unes normes. L'àvia el protegeix.
- El mestre de la UAC diu que intenta cridar l'atenció de la mare a través del mal comportament ja que és la manera de veure-la o obtenir una atenció especial d'ella.

3. Escolar:

- Durant el curs de 1r. va suspendre la majoria d'assignatures. Al primer i segon trimestre de 2n va aprovar un 50 % de les assignatures adaptades i l'àrea que sembla tenir un cert èxit és la d'Educació Física i a partir del 3r. trimestre de 2n. ha suspès totes les assignatures, augmentant l'absentisme al centre.
- A tercer curs es atès per la UAC amb l'adequació de 7 àrees. Es intel·ligent però es rebel·la contra els estudis. Li manquen hàbits d'estudi i una atenció específica. Els dos darrers cursos d'ESO ha suspès totes les àrees.

4. Social:

- Pocs interessos socio-culturals.

5. Altres:

- Te 2 fets "delictius". Un per deteriorament de material urbà (trencar un gronxador) i l'altre per participar en el descarrilament d'un tren i té un judici pendent. No s'ha fet mediació per part del D.A.M. (delegat d'atenció al menor) per a fer feines restitutives a la comunitat.

d. Estratègies utilitzades durant el període d'estudi:

- Mostrar preocupació per les conductes d'aquest alumne per part dels professors, tutors, psicopedagog, psicòleg de l'EAP i equip directiu.
- Intervencions sistemàtiques per part del tutor: amonestacions orals, expulsions temporals de classe, amonestacions escrites (partes/fulls incidències), ... com a resposta a les seves conductes desajustades.
- Intervencions de l'equip directiu: amonestacions orals i entrevista amb la mare.
- Converses més individualitzades i amb objectius de reestructuració cognitiva amb professor de suport i psicopedagog que han ajudat a la contenció d'algunes conductes problemàtiques.
- Entrevistes familiars que constaten la poca ajuda familiar ja que la mare no compta amb suficients recursos i estratègies per ensenyar al seu fill estratègies d'autocontrol i l'àvia el protegeix.
- Adequació curricular: contractes de treball per poder aconseguir arribar a uns mínims de l'àrea i poder obtenir unes estratègies bàsiques d'estudi i de coneixements de la mateixa. L'adquisició d'aquests coneixements previs fa possible un aprovat. Aquest criteri d'avaluació ha estat pactat per cada àrea i per cada trimestre amb cada professor. Tot i amb això no ha estat possible arribar a aprovar les àrees.

les seves conductes. – Té una autoestima baixa i fa pallassades per cridar l'atenció. –El seu aspecte és descuidat, té poca cura personal. - No té expectatives altes, ni objectius a curt termini que el motivin. – Té poques habilitats emocionals, cognitives i prosocials.

2. Familiars:

- El nivell socioeconòmic familiar és baix. El seu pare és pagès i la seva mare treballa a casa. Té una germana més petita. Els pares reconeixen tenir pocs recursos: el renyen i el castiguen de manera desproporcionada quan es comporta malament però no reflexionen amb ell, ni el responsabilitzen. Tenen expectatives baixes respecte al propi fill en relació als estudis i pensen que quan pugui vagi amb el pare a treballar.

3. Escolar:

- Té poques capacitats i pocs hàbits de treball. Ja tenia un suport individualitzat a E. Primària – Ha suspès totes les àrees durant tots els cursos escolars a l'ESO – No li agrada l'escola. Busca l'expulsió per sortir de classe. –Li interessa la natura, els animals,... - Va a la UAC i té l'atenció individualitzada de l'equip de suport. Té adaptació curricular en diferents àrees. Respon bé a les àrees més manipulatives i experiencials.

4. Social:

- Té pocs interessos i amics. – Va amb companys més petits i “limitats”. – Li agrada passejar per la natura i buscar nius...

d. Estratègies utilitzades durant el període d'estudi:

- Mostrar preocupació per les conductes d'aquest alumne per part dels professors, tutors, psicopedagog, psicòleg de l'EAP i equip directiu.

- Intervencions sistemàtiques per part del tutor: amonestacions orals, expulsions temporals de classe, amonestacions escrites (partes /fulls incidències), ... com a resposta a les seves conductes problemàtiques.

- Intervencions de l'equip directiu: amonestacions orals i entrevista amb la mare.

- Converses més individualitzades i amb objectius de reestructuració cognitiva amb professor de suport i psicopedagog.

- Entrevistes familiars que constaten la poca ajuda familiar ja que els pares no compten amb suficients recursos i estratègies per ensenyar al seu fill estratègies d'autocontrol o per ajudar-lo a responsabilitzar-se.

- Adequació curricular: contractes de treball per poder aconseguir arribar a uns mínims de l'àrea i poder obtenir unes estratègies bàsiques d'estudi i de coneixements de la mateixa. L'adquisició d'aquests coneixements previs fa possible un aprovat. Aquest criteri d'avaluació ha estat pactat per cada àrea i per cada trimestre amb cada professor. Tot i amb això no ha estat possible arribar a aprovar les àrees.

CAS 3:

a. Dades de referència:

Codi cas: 3	Sexe: Femení
Nivells de seguiment: 2n, 3r i 4t ESO	

b. Descripció de les conductes catalogades com problemes de convivència:

L'alumna Cas 3 té conflictes amb els companys, sobretot els respon de manera incontrolada quan la provoquen, arribant a usar la violència física en alguna ocasió.

En els fulls d'incidències de 2n. i 3r. d'ESO té enregistrats diferents problemes de conducta com : enfrontaments verbals i baralles físiques amb altres alumnes al passadís o a les aules del centre.

L'alumne Cas 3 diu que la majoria de baralles comencen com a resposta a provocacions d'altres companys o companyes que la provoquen amb empentes o verbalment. Comenta que els companys que es creuen superiors i la veuen com a més dèbil i li volen fer mal verbalment o físicament i ella diu que es defensa i s'hi torna.

Durant el curs de 4t. d'ESO ha millorat força i no ha presentat problemes greus.

c. Descripció diagnòstica: variables útils per al procés d'intervenció educativa.

1. Personals:

- Es mostra irritable ja que respon amb violència verbal i física quan no li agraden els comentaris i actuacions dels altres. – Es inestable a nivell emocional (es mostra sovint insegura, amb pors molt grans...) – Rumiació: Dóna moltes voltes als comentaris que fan els altres, sobretot als negatius. – Agressió física i verbal: en manifesta i la justifica en defensa pròpia. – Autoestima baixa. – Modificació de la conducta. Es capaç de rectificar per motius afectius, amb el psicopedagog ha fet una relació molt terapèutica i ha estat un referent significatiu del que ha rebut una influència positiva per al propi control de conductes. – Té un autocontrol baix emocional ja que no canalitza bé la frustració i l'angoixa, vol evadir-se davant situacions emocionals negatives. En algun moment ha tingut crisis nervioses importants que l'han portat a tenir un seguiment mèdic amb hospitalització. – Té un autocontrol cognitiu baix. Li costa reflexionar abans d'actuar, comprendre altres punts de vista,... - Li manquen habilitats de comportament prosocial, ja que sovint es mostra brusca, massa directa,... -Autoeficàcia percebuda: creu que podrà superar la seva situació "problemàtica", tot i que el centre no li ofereix els recursos necessaris. – Mostra poca empatia vers els altres.

2. Familiars:

- És la penúltima de cinc germanes. La petita té quatre anys. La seva família té un nivell socioeconòmic baix. La mare ha estat una dona maltractada pel marit, sense denunciar-lo. La mare havia estat a un orfenat i volia mantenir la família a qualsevol preu unida. L'ambient familiar ha estat molt dur i tens, amb problemàtiques greus relacionades amb les altres germanes.

- L'estil educatiu ha estat poc estimulador per a la construcció d'habilitats emocionals, cognitives i socials. Tanmateix el pare ha usat la violència física per a corregir algun comportament negatiu i la mare l'ha protegit de les situacions negatives que ha pogut.

- Les expectatives del pare són baixes en relació al futur de la noia, mentre que la mare li expressa unes expectatives més positives. La noia diu que vol ser puericultora ja que li agraden força els nens petits.

- La noia col·labora tenint cura de la seva germana petita.

3. Escolar:

- Segons el seu expedient acadèmic ha suspès totes les àrees menys música a 1r. d'ESO, a 2n. d'ESO ha aprovat naturals, socials i matemàtiques Ha 3r. d'ESO les ha suspeses totes i al llarg de 4t d'ESO ha anat aprovant algunes assignatures. Segons la pròpia alumna té problemes amb totes les àrees, perquè falta molt i perquè no li agrada estudiar però que si vol pot superar-ho.

- Segons la pròpia alumna, té bona relació amb els professors que realment s'interessen per ella. El tutor de primer li agradava però sobretot el de segon va estar el seu preferit. La de tercer no li agradava perquè no li feia cas. A 4t ha tingut una bona relació amb el tutor. Tanmateix ha establert una relació molt significativa amb el psicopedagog.

- Segons la pròpia alumna, els companys es porten malament amb ella i diu que això és així perquè potser la veuen diferent. Diu que això li passa des que era petita i anava a Educació Primària. Tendeix a anar amb nenes més petites i "aneguets lleigs", segons el psicopedagog. Durant el curs de 4t. s'ha integrat més en el grup-classe i ha estat més acceptada.

- No ha anat a la UAC perquè ha anat controlant el seu comportament a classe i podia seguir les classes però no s'ha esforçat, ni ha treballat fins al curs de 4t.

4. Social:

- No li agrada sortir. El cap de setmana va a casa de l'àvia o d'una cosina.

- Li agrada les sèries de la televisió i les revistes típiques de l'edat ("compañeros, nada es para siempre", ...)

d. Estratègies utilitzades durant el període d'estudi:

- Estudi de la situació d'aquesta alumna per part psicopedagog i el psicòleg de l'EAP.

- Intervencions sistemàtiques per part del tutor i l'equip directiu: amonestacions orals, expulsions temporals de classe (fent les tasques de classe a la secretaria del centre), amonestacions escrites (partes /fulls incidències),... com a resposta a les seves conductes problemàtiques.

- Entrevistes familiars dels tutors i psicopedagog per conèixer la seva realitat familiar.

- Seguiment psicològic (intern i extern al centre) per ajudar a definir les causes dels comportaments problemàtics i assolir algunes habilitats emocionals i cognitives per millorar aquests comportaments, així com incidir en estratègies per afrontar les situacions tenses de convivència familiar.

- Estudi de la situació familiar per part dels serveis socials per millorar les circumstàncies generadores de conflictes.

CAS 4:

a. Dades de referència:

Codi Cas: 4

Sexe: Noi

Nivell de seguiment: 1r, 2n i 3r d'ESO

b. Descripció de les conductes catalogades com problemes de convivència:

A 1r. d'ESO va presentar petits problemes que van augmentar a 2n d'ESO i han disminuït durant el curs de 3r. d'ESO.

L'alumne Cas 4 interromp contínuament i no li agrada treballar. No té conflictes amb els companys obertament però els punxa per sota mà. De vegades es burla dels seus "defectes" fins a extrems molests per aquells, posant-los renoms desagradables. Altres vegades manipula els companys i els fa actuar causant conflictes a altres. Es mostra distant amb els professors i amb el psicopedagog, en algun moment que aquests pretenen ajudar-lo, es posa a la defensiva.

En els fulls d'incidències té enregistrats diferents problemes de conducta com : tirar papers durant la sessió de classe, fer sorolls d'animals mentre el mestre escriu a la pissarra i aixecar-se durant la sessió de classe, xiular a la classe per provocar al mestre després que aquest ho ha prohibit explícitament. Un altre tipus de problemes que presenta es que amenaça a un professor amb punxar-li les rodes del cotxe o després de ser expulsat de classe, marxa de l'institut sense permís. L'alumne Cas 4 diu que es porta bé, igual que els altres i que mai no l'han expulsat.

Durant el curs de 3r. van disminuint aquests problemes i va millorant el seu rendiment acadèmic.

c. Descripció diagnòstica: variables útils per al procés d'intervenció educativa.

1. Personals:

- Impulsiu, no pensa el que respon. - Calculador, fred a nivell emocional. - Justificació de les conductes amb una altra percepció de la situació o bé amb excuses com que ho ha fet sense pensar les conseqüències,... -Negativisme desafiant: provoca i amenaça als professors. - Es valora positivament i diu que no vol anar a la UAC, que ell no és "tonto" com els que hi van. - Accepta els càstigs quan reconeix les conductes incorrectes. Valora els càstigs restitutius. - Té poques habilitats emocionals, cognitives i prosocials. - Demuestra poca empatia vers els altres.

2. Familiars:

- És el mitjà de 3 germans. Els pares treballen en els serveis (operari de màquines i neteja). Es veuen a l'hora de dinar i sopar.
- Els pares tenen una actitud de col·laboració amb els professors i volen que el seu fill millori les conductes problemàtiques.
- Segons l'alumne la mare li dona consells i l'intenta controlar i el pare és qui aplica els càstigs sistemàticament i els fa complir. Segons el psicopedagog els pares no poden

amb ell i han demanat orientació pedagògica per a poder controlar les seves conductes desadaptades. - Segons l'alumne, els pares no manifesten expectatives respecte al seu futur, però ell creu que els agradaria que estudies un ofici (com electricista). - Els diumenges van junts a la parcel·la i passen temps allí. - Una altra consideració important és que durant l'etapa de Primària va rebre atenció psicològica degut als problemes de convivència que presentava arrel del naixement del germà petit, amb el qual des d'aleshores ha mantingut una relació de gelosia i agressivitat constant.

3. Escolar:

- Segons el seu expedient acadèmic ha suspès totes les àrees tots els trimestres, a excepció d'Educació física. Segons el propi alumne va just i li agraden algunes àrees que pot "arribar-hi". En adaptar-li algunes àrees presenta un millor rendiment. - Segons el propi alumne, té bona relació amb els professors que realment s'interessen per ell. El tutor de primer no li agradava perquè només s'interessava pels que estudiaven molt. En canvi el tutor de segon, el castiga però s'interessa per ell. A tercer els professors de suport s'interessen per ell i li agraden, sobretot el de la UAC. - Segons el propi alumne, no té cap amic especial al centre. No s'assigna cap rol especial, és un més. - A l'escola de primària anava millor, els professors explicaven millor i tenia un bon amic. Tot i amb això ja presentava problemes de convivència en aquesta etapa. - No vol anar a la UAC perquè creu que allí es perd el temps, però finalment l'ha valorada molt positivament i l'ha aprofitat, obtenint un rendiment acadèmic positiu.

4. Social:

- Practica el futbol i el karate totes les tardes. - Surt amb el seu cosí.

5. Altres:

- Ha participat en el descarrilament d'un tren. Ha estat penat judicialment.

d. Estratègies utilitzades durant el període d'estudi :

- Mostrar preocupació per les conductes d'aquest alumne per part de l'equip docent.

- Intervencions sistemàtiques per part del tutor: amonestacions orals, expulsions temporals de classe, amonestacions escrites (partes /fulls incidències), ... com a resposta a les seves conductes problemàtiques.

- Intervencions de l'equip directiu: amonestacions orals i entrevista amb els pares.

- Converses més individualitzades i amb objectius de reestructuració cognitiva amb professor de suport i psicopedagog.

- Entrevistes familiars que al començament no han estat contestades pels pares però que finalment han canviat la seva actitud i han sol·licitat ajuda.

- A nivell social ha realitzat tasques restitutives (neteja dels lavabos de l'estació de RENFE) per compensar la seva participació en una activitat delictiva.

- Adequació curricular: contractes de treball per poder aconseguir arribar a uns mínims de l'àrea i poder obtenir unes estratègies bàsiques d'estudi i de coneixements de la mateixa. L'adquisició d'aquestes coneixements previs fa possible un aprovat. Ha assistit a la UAC durant l'últim curs que li ha facilitat la regulació del propi comportament i una millora del seu rendiment acadèmic.

CAS 5:

a. Dades de referència:

Codi CAS: 5

Sexe: Masculí

Nivells de seguiment: 1r i 2n.

b. Descripció de les conductes catalogades com a problemes de convivència:

El cas n. 5 interromp contínuament a les classes i amb poc interès pel treball, enreda als companys sense mala intenció, per cridar la seva atenció i això genera conflictes a l'aula.

Ha presentat problemes de convivència des de Primària, que s'han mantingut a 1r. d'ESO i agreujat durant el curs de 2n d'ESO. Presenta problemes de convivència d'interrupcions constants durant les sessions de classe i conflictes amb els companys degut a la seva continua activitat i la manca d'autocontrol. Sol dir renoms i fins i tot algun "insult" als companys per cridar la seva atenció. Li costa estar assegut durant molta estona. Tanmateix es queixa sovint de tot.

Al final de curs la situació problemàtica sembla estar més controlada i hi ha una millora dels problemes de convivència.

c. Descripció diagnòstica: variables útils per al procés d'intervenció educativa.

1. Personals:

- Impulsiu. – Molt actiu - Pesimista. – Té una certa propensió a donar voltes a les coses que li han dit i a mostrar-se remugador i puntillós. – No es mostra agressiu, ni desafia als professors. – No sent la necessitat de reparació. Culpabilitza als altres. - Accepta els càstigs, si els considera justos. – Li manca autorregulació. - Té estratègies prosocials i pot resultar simpàtic si vol. - Té capacitat per assolir habilitats cognitives ja que és intel·ligent. – Sovint intenta manipular als adults amb diferents estratègies: queixes, requeriments, reivindicacions, negociacions,... – Es mostra molt egocèntric i amb un nivell baix d'empatia.

2. Familiars:

- És el petit de 2 germans. Els pares treballen i tenen un bon nivell econòmic- La mare té una actitud de col·laboració amb els professors i vol que el seu fill millori les conductes problemàtiques. Tot i amb això es veu sola, el pare no ha participat en les entrevistes escolars.

- La dedicació dels pares als fills és difícil de definir, passen temps cada dia als àpats i durant el cap de setmana a una finca que tenen.

- El tipus de disciplina utilitzat amb el fill és sobreprotector, la mare té un sentiment de culpa per un incident que va succeir quan el fill era petit i l'ha mimat i protegit des de llavors. Tanmateix ha justificat les conductes problemàtiques que ha manifestat el fill.

El fill ha après aquest rol i la manipula amb continues provocacions. La mare finalment s'ha adonat de la situació i ha buscat ajuda a l'escola per poder millorar els problemes de convivència de manera generalitzada que té el seu fill.

- La mare presenta unes bones expectatives respecte a l'evolució dels problemes del fill.

3. Escolar:

- Té un rendiment acadèmic suficient, tot i que ha suspès alguna assignatura. És inconstant en els seus hàbits de treball i està poc motivat. No li agrada esforçar-se. Busca les coses fàcils i passar-ho bé.

- Segons el propi alumne es queixa dels professors però té una bona relació amb aquells professors dels que rep una atenció més individualitzada i exclusiva. Té una bona relació amb el psicopedagog, el qual està fent el seguiment personalitzat d'aquest cas.

- Té alguns amics en el grup-classe, tot i que altres manifesten un rebuig vers ell i les seves conductes.

- Els problemes de convivència que presenta solen ser per avorriment, desmotivació o poca connexió amb els continguts curriculars segons opinen els companys del seu grup.

- A l'escola de primària també presentava problemes de convivència.

4. Social:

- Els caps de setmana va a una finca dels pares.

d. Estratègies utilitzades durant el període d'estudi :

- Mostrar preocupació per les conductes d'aquest alumne per part dels professors, tutors, psicopedagog, psicòleg de l'EAP i equip directiu.

- Intervencions sistemàtiques per part del tutor: amonestacions orals, expulsions temporals de classe, amonestacions escrites (partes /fulls incidències), ... com a resposta a les seves conductes problemàtiques.

- Intervencions de l'equip directiu: amonestacions orals i entrevista amb la mare.

- Entrevista del psicopedagog amb la mare.

- Converses més individualitzades i amb objectius de reestructuració cognitiva amb el tutor i el psicopedagog.

- Aplicació de una mesura correctora: suspensió al dret d'assistència a classe durant 5 dies.

CAS 6:

a. Dades de referència:

Codi CAS: 6

Sexe: Masculí

Nivells de seguiment: 3r d'ESO

b. Descripció de les conductes catalogades com a problemes de convivència:

El cas n.6 interromp contínuament a les classes, té conflictes arribant a l'agressió amb els companys, té conflictes amb els professors arribant a les amenaces i en algun moment ha deteriorat alguna dependència del centre.

Durant el curs de 3r. ha presentat conductes problemàtiques que interrompien les sessions de classe: parlar, riure, xiular, no portar el material per la sessió de classe i no fer res durant la mateixa, etc. Tanmateix ha tingut conflictes amb els companys de manera repetida: burlant-se dels companys i provocant-los (tirant-los els fulls de treball), barallant-se físicament amb alguns company arribant a trencar el turmell a una companya, etc. En relació als professors sovint els ha provocat i insultat (dient-los-hi comentaris com "gilipollas" "Echame de classe si te atreves" "Que te den por el culo"), s'escapa quan se'l treu de classe, no fa cas o contesta de manera negativa als requeriments o advertiments dels professors,...

Al final del curs ha presentat un alt absentisme injustificat.

c. Descripció diagnòstica: variables útils per al procés d'intervenció educativa.

1. Personals:

- Impulsiu. Negatiu – Ressentit. – Es força agressiu. - Justifica el seu mal comportament, culpabilitzant als altres. –Presenta negativisme desafiant davant els professors. - No presenta la necessitat de reparació, ni accepta els càstigs. – Li manca autocontrol i no autorregula la pròpia conducta. - Té poquíssimes conductes prosocials. - No mostra empatia.

2. Familiars:

- No té més germans al centre. Els pares tenen un nivell econòmic normal. – El pare ha presentat una actitud agressiva verbal vers als professors i al director en les entrevistes que han portat a terme per parlar de les conductes del fill. El pare ha intentat justificar al fill i ha desvaloritzat les tasques que realitza el centre per ajudar al seu fill.
- La dedicació dels pares als fills és difícil de definir, ja que no ha estat possible extreure informació al respecte.
- El tipus de disciplina utilitzat amb el fill és sobreprotector, defensant-lo i justificant-lo davant el centre i culpabilitzant al centre d'aquests comportaments. El pare no ha volgut col·laborar en cap tipus d'estratègia.
- El pare ha tornat al final de curs demanant ajuda al centre, quan l'alumne ja havia passat a la UEE perquè el seu fill l'havia pegat i estava desbordat per aquesta situació.

3. Escolar:

- Té un rendiment acadèmic molt baix. Mostrant un manca d'esforç i motivació per els continguts curriculars. – Presenta un fort rebuig cap a l'entorn escolar. - La relació amb els professors és força difícil i sovint negativa. – La relació amb els companys també és molt negativa.

- A l'etapa de Primària va ampliar un any la durada de l'etapa i va aconseguir així superar-la adequadament. Ja presentava alguns problemes de convivència aleshores.

4. Social:

- Cap informació rellevant en aquest apartat.

d. Estratègies utilitzades durant el període d'estudi :

- Mostrar preocupació per les conductes d'aquest alumne per part dels professors, tutors, psicopedagog, psicòleg de l'EAP i equip directiu.

- Intervencions sistemàtiques per part del tutor i dels professors: amonestacions orals, expulsions temporals de classe, amonestacions escrites (partes /fulls incidències), ... com a resposta a les seves conductes problemàtiques.

- Intervencions de l'equip directiu: amonestacions orals i entrevista amb els pares. Suspensió del dret a assistència a classe durant un període de 5 dies.

- Atenció a la UAC: aula de projectes on ha tingut una adequació dels continguts curriculars i un seguiment coordinat entre el tutor, el professor de la UAC, la mestra de Pedagogia Terapèutica i el Psicopedagog del centre.

- Valoració de l'EAP i proposta d'emplaçament en la modalitat d'escolarització compartida amb una Unitat d'Escolarització Externa.

- Finalment l'alumne ha deixat el centre sense haver millorat els problemes de convivència que presentava.

Les fitxes-resum anteriors recullen les dades de 6 casos d'alumnes amb problemes greus de convivència, atenent als indicadors més significatius i a l'evolució de les conductes al llarg del període d'observació i estudi. Tot seguit es presenta l'anàlisi que s'ha realitzat de tota aquesta informació.

3.3. Anàlisi dels casos.

Per a l'anàlisi qualitativa de dades s'han revisat diferents procediments (Vallés, 2000) com el d'inducció analítica desenvolupat per Znanieck, el de l'anàlisi de la grounded Theory definit per Glaser i Strauss o els procediments d'anàlisi qualitatiu per Barton i Lazarsfeld.

Aquests darrers autors recullen procediments utilitzats per diferents investigadors dels que s'han extret estratègies d'anàlisi en l'estudi de casos per a la present investigació. Tot seguit es recullen aquestes estratègies classificades en relació amb el procediment d'anàlisi del que provenen:

PROCEDIMENTS D'ANÀLISI QUALITATIU IDENTIFICAT PER BARTON I LAZARSFELD	ESTRATÈGIA
a. Anàlisi de simples observacions	- Delimitar casos-exemple que aportin indicadors significatius per a la investigació.
b. Llistes, categories o tipus de situacions o gent sense sistematitzar però fructíferes	- Establir un tipus representatiu mitjançant l'anàlisi d'un conjunt de casos amb condicions similars. - Definir una llista de "tipus discrets" per a arribar a l'explicació dels comportaments diferents o per l'aplicació de programes d'intervenció en determinats tipus.
c. Suggeriments de factors explicatius: tècnica de l'examen de casos atípics	- Descobrir indicadors significatius mitjançant l'anàlisi dels casos que presenten diferències importants en l'aspecte estudiat.
d. Suggeriments qualitius de factors explicatius de manera quasiestadística	- Comptabilitzar la distribució simple de freqüències en la presència o no dels indicadors d'estudi en els casos. - Correlacionar els indicadors en els casos dels tipus diferents.

Taula 91: Estratègies d'anàlisi en l'estudi de casos.

Finalment cal apuntar que de la Grounded Theory o mètode de comparació constant (MCC) s'ha adaptat alguna estratègia d'anàlisi com la conversió de les dades observades en format quantificable i tractable amb tècniques de tipus estadístic i a partir de les relacions establertes entre les diferents categories i propietats d'estudi s'han produït hipòtesis sobre aspectes dels problemes de convivència.

En resum cal assenyalar que el procés que s'ha seguit en l'anàlisi qualitatiu de les dades aportades pels diferents casos ha estat:

1r. Categorització inicial recollida en la fitxa-resum d'estudi de cas amb les dades que s'han considerat rellevants segons la revisió teòrica i les valoracions dels experts.

2n. Comparació de dades amb una anàlisi de simples observacions recollides en cada fitxa-resum i valoració de la seva validesa per a la investigació.

3r. Establiment de tipus representatius per a arribar a trobar indicadors significatius per a l'objectiu de la investigació.

4t. Codificació de les dades de la fitxa-resum de l'estudi de cas en un format tractable de manera quasiestadística o estadística i aplicació de tècniques d'anàlisi com la comptabilització de freqüències simples de cada indicador, la correlació dels indicadors en els casos de tipus diferents o l'anàlisi individual exhaustiu dels casos que presenten diferències importants en els problemes de convivència.

5è. Interpretació de les relacions entre les dades analitzades i el plantejament de conclusions contrastades amb l'anàlisi teòric inicial de la primera part d'aquesta investigació.

Per a l'anàlisi de les dades recollides s'ha partit d'una taula que s'adjunta l'annex 10 en la que es recullen de manera codificada la presència dels indicadors significatius de cada cas. Aquests indicadors s'han valorat de manera positiva, negativa o neutra en el cas segons la seva incidència (establerta a nivell teòric per diferents autors) en la millora dels problemes de convivència.

Tanmateix s'han establert diferents tipus divergents o extrems entre els casos que podrien esdevenir significatius per a l'estudi. Aquests tipus s'han delimitat en funció de l'evolució dels problemes de convivència que han presentat al llarg del temps d'estudi. Així s'han establert els següents tipus:

TIPUS 1	TIPUS 2	TIPUS 3
EVOLUCIÓ POSITIVA DEL CAS: Millora dels problemes de convivència	EVOLUCIÓ NEGATIVA DEL CAS: Agreujament dels problemes de convivència	NO EVOLUCIÓ DEL CAS: Estancament dels problemes de convivència
CASOS 3, 4, 5	CASOS 1, 2, 6	0 CASOS

Taula 92: Tipus de casos (divergents o extrems) significatius per a l'estudi.

En funció d'aquests tipus s'ha començat una comparació diferencial entre els diferents casos. En primer lloc s'ha fet una anàlisi general dels indicadors que es donaven amb més freqüència en tots els casos:

FREQÜÈNCIA	INDICADORS PERSONALS	INDICADORS FAMILIARS	INDICADORS ESCOLARS	INDICADORS SOCIALS
TOTS ELS CASOS	1, 5, 10, 13, 30	16, 17	25	
5 CASOS	12		22	
4 CASOS	4		23, 24	
3 CASOS		15		
2 CASOS				
1 CAS				
CAP CAS				28, 29

Taula 93: Anàlisi dels indicadors més freqüents en els casos d'estudi.

Posteriorment s'ha fet una anàlisi dels indicadors coincidents entre els casos del TIPUS 1, es a dir dels casos que han presentat una evolució positiva dels problemes de convivència i dels indicadors diferencials (no coincidents) amb els casos del TIPUS 2 d'evolució negativa:

CAS	INDICADORS PERSONALS	INDICADORS FAMILIARS	INDICADORS ESCOLARS	INDICADORS SOCIALS
3	8, 9		22, 24, 25	
4	8, 9	15, 16	22, 24, 25	
5	9, 12	15, 16	22, 24, 25	

Taula 94: Indicadors coincidents entre els casos del tipus 1 i no coincidents amb els casos del tipus 2

Un cop realitzada la codificació de les dades recollides i l'establiment de les relacions significatives entre els diferents indicadors s'ha pogut establir una interpretació de les mateixes i extreure una sèrie de conclusions dels casos analitzats.

En l'anàlisi comparatiu de tots els casos s'han pogut determinar aquells indicadors que es donaven amb més o menys freqüència en la majoria dels casos i que per tant podien ser indicadors significatius per a l'estudi contrastat amb aquells indicadors que només es donaven en els casos del tipus 1 on s'ha donat una millora dels problemes de convivència. Tot seguit es presenta una valoració d'aquests indicadors:

- L'indicador 1 “**Irritabilitat**” que es dona en tots els casos explica la resposta poc reflexiva davant el que els subjectes interpreten com “provocacions”, “fets amenaçants o injustos”. En aquest sentit a tots els subjectes els costa controlar l'impuls de resposta i actuen abans de considerar les causes o les conseqüències de la seva conducta. Així presenten poques habilitats per processar una resolució constructiva dels problemes de convivència, concretament les habilitats que fan referència al pensament causal i conseqüencial que apuntaven Spivack i Shure (1974).
- L'indicador 5 “**Execució moral**” justifica l'ús de l'agressivitat verbal o física com a mitjà de defensa generalment en els casos estudiats i que després apareix com a conducta en 4 casos tal com assenyala l'indicador 4 “**Agressió física i verbal**”. Alguns subjectes activen aquests esquemes “de defensa” davant determinades situacions o persones i permeten l'agressió com una resposta justificable. Aquest esquema generalment correspon a un esquema fix, après d'algun model proper que possiblement ha rebut un reforç positiu a l'activar-se i el qual ha generat en el subjecte un modelatge vicari. En la majoria de casos és un esquema poc qüestionat i el subjecte no es planteja que hi pugui haver un esquema alternatiu vàlid. Per tant aquest indicador posa de manifest el poc desenvolupament del pensament alternatiu en aquests subjectes.
- La manca de l'indicador 10 “**Autorregulació de la pròpia conducta**” en tots els casos denota que aquests subjectes estan en estadis poc evolucionats de desenvolupament moral tal com apunta Kohlberg (Marchesi , 1986).

Així en els casos 3, 4 i 5 que han presentat una evolució positiva es trobava present l'indicador 9 (modificació de la conducta davant els reforçadors contingents) que denota l'assoliment de l'estadi 1 (Moralitat heterònoma) de Kohlberg que ve determinat per l'obediència a l'autoritat i la fugida del càstig. Es caracteritza per un fort egocentrisme que impedeix posar en relació dues perspectives diferents i en els casos 3 i 4 també es trobava present l'indicador 8 corresponent a la necessitat de reparació que denota un grau més d'evolució moral. Pel que fa a la resta de casos 1, 2 i 6 que no presentaven una evolució positiva, l'estudi dels seus indicadors ha constatat que encara no havien assolit plenament l'estadi 1 de moralitat heterònoma. Aquestes diferències són prou significatives per al plantejament d'estratègies educatives diversificades per a cada cas en funció de l'evolució moral en la que es troben.

- Una altre indicador coincident en tots els casos ha estat el 13 que descriu la **manca d'empatia**. Aquest indicador indica la poca comprensió dels sentiments i del punt de vista dels altres i per tant això dificulta la valoració de les conseqüències negatives en els altres de les conductes poc respectuoses o agressives. En aquesta línia es podria dir que aquests subjectes presenten poques habilitats en relació al pensament conseqüencial tal com s'ha apuntat abans i d'altra banda una manca d'habilitats emocionals.
- La manca de l'indicador 12 en tots els casos menys en un, descriu la manca de **comportaments prosocials**, es a dir la manca de conductes socialment adaptades que ajudarien a la integració al grup i la bona relació amb els professors i que podrien facilitar la modificació de les conductes catalogades com problemes de convivència. Tanmateix aquesta mancança aniria relacionada amb una percepció negativa de la pròpia eficàcia social i de manera indirecta es podria relacionar amb una autoestima baixa. Aquest indicador posa de manifest la necessitat d'aprendre habilitats socials de convivència positiva i de resolució de conflictes per a poder practicar conductes alternatives a les conductes problemàtiques.
- L'indicador de l'àmbit familiar n. 17 que té a veure amb **el tipus de disciplina emprada pels pares** per a resoldre els problemes de convivència dins el grup

familiar ha estat un indicador molt significatiu ja que d'alguna manera en tots els casos estudiats es donaven o s'havien donat unes pautes inadequades de disciplina. En els casos 1 i 5, el tipus d'intervenció dels pares era sobreprotectora i aquest fet feia que es justificuessin de manera sistemàtica les conductes inadequades dels subjectes, alhora que aquesta justificació actuava de reforç per perpetuar els problemes de convivència. En els casos 2, 3 i 4 el plantejament de la intervenció educativa en el si familiar denota la manca d'estratègies per part dels pares que actuen de manera descompensada, es a dir amb reforços poc contingents a les conductes inadequades (càstigs desproporcionats al problema de convivència o en altres moments no apliquen cap reforç davant situacions problemàtiques greus,...). D'altra banda les pautes d'actuació dels pares denoten una manca de reflexió sobre la pròpia conducta dels subjectes, element essencial per poder ajudar a l'evolució moral personal i a l'adquisició d'habilitats dels 5 pensaments que descriuen Spivack i Shure (1974).

- Pel que fa als indicadors 15 i 16 referits a **la dedicació dels pares als fills i a l'estil educatiu que utilitzen els pares** són indicadors que afecten de manera indirecta a l'evolució dels casos. Així els pares que es preocupen i dediquen temps i energia als seus fills tenen més probabilitats de poder trobar solucions per als seus problemes de convivència. Tanmateix l'estil educatiu d'aquells pares que dediquen temps a diferents aspectes dels seus fills (estudis, temps de lleure,...) i que no sols concentren la seva atenció als problemes dels fills ajuden a millorar les situacions problemàtiques. En aquest sentit esdevé fonamental el tipus de rol parental que exerceixen i el rol que atorguen al seu fill dins les relacions familiars. També els pares que expressen unes expectatives positives vers el futur dels fills i vers la millora de la situació problemàtica dels fills contribueixen de manera activa a la recerca de solucions.
- A nivell escolar l'indicador 22 que contempla **el rendiment escolar** presentat pels alumnes esdevé significatiu. En tots els casos es presenta un historial de dificultats en l'aprenentatge escolar.

Curiosament en els casos dels tipus 2 en els que no hi ha hagut una evolució positiva dels problemes de convivència, el rendiment acadèmic ha estat molt baix de manera permanent en tots els cursos. En els altres casos 3 i 4 del tipus 1, apareixen en alguns trimestres algunes assignatures amb un rendiment suficient. Tanmateix en el cas 5 del tipus 1 el rendiment acadèmic general és suficient. Aquest indicador sembla presentar una relació amb l'evolució dels problemes de convivència però és difícil precisar si és una causa o una conseqüència d'aquests. Així podria resultar que aquells alumnes que tenen unes expectatives d'aconseguir un rendiment acadèmic suficient estan més motivats per l'escola i pels objectius curriculars que es plantegen en aquesta i per tant hi ha més control en els problemes de convivència. Aquest fet pot portar a que rebin una valoració més positiva per part dels altres (professors, pares i, de vegades, companys) que contribueix a incrementar l'autoestima. Així tenir èxit en l'àrea acadèmica pot també ajudar a créixer l'autoeficàcia general. Aquest augment de la visió positiva de les pròpies capacitats pot millorar els problemes de convivència.

- L'indicador 24 que descriu **la relació dels alumnes amb els professors** sembla ser un altre indicador important. Els casos del tipus 1 tenen una bona relació amb algun professor del centre que ha esdevingut un figura prou significativa per ajudar a canviar esquemes de comportament i fer un seguiment en la regulació externa en primer lloc, i l'autorregulació de la pròpia conducta, posteriorment. Curiosament en el cas 3 pertanyent al tipus 1, malgrat l'atenció familiar no era l'adequada, el fet de rebre atenció per part d'un professional del centre ha esdevingut un element clau per al canvi dels esquemes que portaven als problemes de convivència ja que el professor ha produït un efecte de compensació afectiva, així com ha aportat un model vàlid alternatiu als models viscuts en el si familiar.
- Un altre indicador de l'àmbit escolar ha estat el 25 referit a **la relació del subjecte amb els companys**. En els casos del tipus 2 es dona un rebuig per part dels companys vers aquests subjectes que ha impossibilitat un aprenentatge dels iguals o poder induir elements d'autorregulació relacionats amb el grup-classe.

Inclús en algun moment aquesta relació negativa ha originat situacions de conflicte entre els companys o interrupcions durant la sessió de classe. Per aquesta situació hagués estat fonamental una bona tasca tutorial per estimular dinàmiques positives dins el grup i l'aprenentatge d'habilitats de resolució positiva de conflictes. En el cas 3 del tipus 1 la integració en el grup no és bona però hi ha algun company o grupet que ha esdevingut un element d'enllaç o connexió per potenciar la progressiva adquisició de l'autorregulació de la conducta. En el cas 4 degut al problema emocional del subjecte que li dificulta l'establiment de relacions d'amistat caldria una intervenció per potenciar sobretot les habilitats emocionals i socials de manera conjunta i resoldre la situació de gelosia amb el seu germà que possiblement genera part del seu problema de ressentiment i desconfiança. En el cas 5, hi ha alguns companys que rebutgen totalment aquest subjecte i altres que mostren una certa simpatia. Aquest rebuig es justificat per part d'aquests companys degut a les seves conductes problemàtiques i conflictives i en aquest cas el fet de fer prendre consciència al subjecte d'aquesta situació l'ha ajudat a l'autorregulació de la pròpia conducta.

- Tammateix els indicadors escolars anteriors estarien relacionats amb **l'adaptació que es presenta vers l'escola** (indicador 23) i que en els casos d'evolució negativa esdevé una actitud negativa vers el centre (tasques, persones i normes).

Uns altres indicadors interessants per valorar en aquests casos han estat els indicadors 14 de l'àmbit familiar i el 28 i 29 de l'àmbit social que no eren rellevants per a cap cas. Així l'indicador 14 que té a veure amb **el nivell socioeconòmic** de la família del subjecte assenyala que malgrat les diferències de nivell en tots els casos s'han presentat problemes de convivència, tot i amb això cal remarcar que les famílies amb un nivell mitjà o alt i amb una actitud de col·laboració per a trobar solucions als problemes de convivència han comptat amb recursos humans externs al centre escolar per millorar aquests problemes. Pel que fa als indicadors 28 i 29 relacionats amb **la influència dels patrons dels grups de l'entorn social proper o amb la influència dels patrons dels mitjans de comunicació** no han esdevingut significatius per a cap dels casos estudiats o no s'ha pogut establir una relació important amb els mateixos.

3.4. Conclusions.

Com a conclusió general de l'anàlisi dels diferents casos es poden extreure una sèrie d'orientacions educatives pel que fa a l'ús d'estratègies educatives en els casos de problemes de convivència en subjectes de l'ESO:

- ✓ És fonamental una bona **tasca tutorial** tant a nivell individual com a nivell grupal. La intervenció individual és fonamental per poder adaptar les estratègies adequades a cada situació. En aquest sentit és imprescindible començar per un bon estudi de cada cas, coneixent una sèrie d'indicadors claus per a poder plantejar estratègies que el millorin. Així aquest treball d'investigació aporta un instrument per a portar a terme aquest estudi, la fitxa d'estudi de cas.

Les **estratègies individuals** bàsicament han de partir del:

- **Nivell de l'estadi moral** en el que es troba el subjecte tal com ens descriu Kohlberg i que establiria un desenvolupament progressiu de la regulació externa de la conducta cap a l'autorregulació de la pròpia conducta per part del subjecte.
- **Nivell d'habilitats emocionals, cognitives i socials** amb les que compta el subjecte per a poder relacionar-se de manera positiva amb els altres.
- **Tipus d'esquemes** que utilitza el subjecte en les seves relacions problemàtiques establint possibles connexions amb un situació emocional negativa en la que es pot trobar o amb un aprenentatge d'aquests esquemes per modelatge vicari o per funcionalitat/reforçament dins el grup familiar.

Així aquests aspectes portarien a utilitzar objectius i estratègies per desenvolupar-los i a considerar el tipus de rol que hauria de adoptar l'educador en la seva relació amb el subjecte. Aquests elements ja s'han descrit de manera aprofundida en la primera part d'aquest treball d'investigació i en aquest sentit aportarien una possible solució per a la intervenció educativa vers els problemes de convivència.

Pel que fa a la **intervenció grupal** també esdevé un element clau per potenciar dinàmiques positives de convivència dins el grup-classe i permetre un aprenentatge de models positius entre iguals. L'ús de programes col·lectius de competència social o de programes específics com el que s'ha experimentat en aquest treball d'investigació sobre l'aprenentatge d'habilitats de resolució positiva de conflictes permeten el canvi d'esquemes de relació dins el marc grupal i faciliten la pràctica de conductes positives en el mateix. Aquest punt es desenvoluparà més endavant en la descripció de l'aplicació d'aquest programa.

- ✓ En relació amb **les estratègies de col·laboració familiar** que es poden plantejar sembla fonamental l'orientació als pares per facilitar-los **estratègies educatives** per poder anar desenvolupant **l'autorregulació** de la conducta dels seus fills ja que aquells manifesten una manca d'aquestes estratègies. Un bon enfocament del **tipus de disciplina** que utilitzen els pares amb un seguiment acurat i sistemàtic de les conductes del fill, una reflexió i una regulació d'aquestes i una progressiva responsabilitat sobre les mateixes pot possibilitar una evolució positiva de les situacions problemàtiques.

Una altra qüestió important és l'anàlisi del **rol parental** que tenen els pares vers els fills, així com el rol que adquireix el fill en el si familiar. A tall il·lustratiu es poden citar els casos 3 i 5 d'aquest estudi. En els cas 3, el rol del pare agressiu i la mare dèbil condicionava al subjecte a l'ús d'esquemes agressius de defensa davant subjectes que li recordaven al pare (del sexe masculí) pel qual el subjecte sentia una barreja de por i rebuig. En el cas 5, el fill usava amb èxit esquemes per a manipular emocionalment a la mare fent-la sentir culpable per un fet del passat i aconseguia d'aquesta una protecció i justificació davant les conductes inadequades que impedia un desenvolupament moral adequat. Aquest esquema l'intentava repetir amb els professors. En aquests casos si la família està disposada a col·laborar, el fet de reconduir aquests rols a nivell familiar faciliten un canvi en els esquemes de conducta del fill i ajuden a millorar els problemes de convivència al centre.

✓ Pel que fa a les **estratègies a nivell organitzatiu** acadèmic resulta important el plantejament que es fa de l'atenció a la diversitat al centre amb un bon enfocament de l'atenció individualitzada que es dona en els casos que coincideix un baix rendiment amb problemes de convivència al centre. En el centre estudiat l'organització d'aquesta àrea ha contribuït en alguns casos a la millora dels casos. En aquest sentit ha estat fonamental els set nivells d'atenció que oferta el centre que de menor a major especificitat són:

- Atenció a l'aula ordinària
- Acció tutorial
- Agrupaments de l'alumnat
- Diversificació del currículum
- Unitat d'adaptació curricular - Atenció a l'aula d'aprenentatges
- Unitat d'adaptació curricular - Atenció a l'aula de projectes
- Unitat d'escolarització externa

Les propostes que s'han plantejat des de la UAC (Unitat d'adaptació curricular) com **l'aula d'aprenentatges** en la que un professor especialista adequava els continguts d'algunes àrees curriculars a un grup reduït amb alumnes amb necessitats educatives semblants o com **l'aula de projectes** dirigida als alumnes amb problemes greus de convivència, amb un grau alt de rebuig escolar i amb un retard en els aprenentatges atesos per professors especialistes de pedagogia terapèutica o de psicologia han permès facilitar l'assoliment d'objectius curriculars i el seguiment dels problemes de convivència.

L'estudi dels diferents casos ha aportat la reflexió al voltant de diferents orientacions relatives a la intervenció vers els problemes de convivència als centres d'ESO. Així s'han deduit la necessitat de l'utilització d'estratègies tutorial d'aplicació individual o grupal, estratègies adreçades a l'orientació familiar i altres estratègies organitzatives per atendre als casos amb desajustaments conductuals.

Totes aquestes estratègies caldrà aplicar-les a les necessitats de cada cas, després de l'estudi acurat del mateix. En aquest sentit s'adjunten alguns models d'intervenció per a cada cas analitzat.

En relació al plantejament de **noves estratègies d'intervenció** per a cada cas s'ha fet una sèrie de propostes que es recullen tot seguit:

➤ CAS 1:

Aquest cas és un cas en el que s'han agreujat els problemes de convivència juntament amb un rendiment baix acadèmic que han impossibilitat l'assoliment dels objectius de l'etapa d'ESO.

Els indicadors del cas ens assenyalen una situació de mancança del subjecte en els tres aspectes presentats en les conclusions d'aquest estudi: estadi moral poc desenvolupat degut a una sobreprotecció que ha rebut de l'àvia i una justificació de les conductes inadequades per part de la mare, manca d'habilitats emocionals, cognitives i socials i l'ús d'esquemes de relació de convivència poc adequades degut a una situació emocional negativa generada per la família.

En aquest cas les estratègies de tutoria individual i el seguiment per part dels especialistes hauria d'haver estat intensificat ja que la família no comptava amb els recursos adequats. La intervenció educativa hagués tingut que ajudar al desenvolupament de l'autorregulació a través d'una figura significativa a nivell afectiu o potser un treball per facilitar una millor integració amb el grup-classe.

Sembla fonamental involucrar més a la mare en l'atenció al fill, no sols en buscar la solució als problemes de convivència, sinó a dedicar més temps a altres aspectes generals del fill que ajudarien a millorar els problemes emocionals del fill. En aquest sentit podrien col·laborar altres recursos d'atenció social com assistents socials o l'educador de carrer.

Pel que fa a l'aprenentatge d'habilitats emocionals, cognitives i socials, a més de l'ús de les estratègies més individualitzades es podria considerar l'aplicació d'un programa de competència social general o específic a nivell de tot el grup-classe en el que es troba ubicat l'alumne.

➤ CAS 2:

Aquest cas és un cas en el que s'han agreujat els problemes de convivència juntament amb un rendiment baix acadèmic que han impossibilitat l'assoliment dels objectius de l'etapa d'ESO.

Els indicadors del casos ens assenyalen una situació de mancança del subjecte en els tres aspectes presentats en les conclusions d'aquest estudi: estadi moral poc desenvolupat degut a una immaduresa general, manca d'habilitats emocionals, cognitives i socials i l'ús d'esquemes de relació de convivència poc adequades degut possiblement a un modelatge vicari d'alguna persona familiar o social propera i al rol de "bufó" de classe que ha assumit.

La intervenció educativa hagués tingut que ajudar al desenvolupament de l'autorregulació a través d'una figura significativa a nivell afectiu oferint models

d'esquemes alternatius de relació social positiva. També hagués estat fonamental ajudar a desenvolupar una autoestima positiva (imatge, aprenentatges, comportaments prosocials,...) reconduint el rol de "bufó" que tot i que tenia una recompensa immediata pel grup, l'ha perjudicat a llarg termini. Una altre element important hagués estat contrarestar la influència del company Cas 1 que li aporta un model de comportament negatiu.

Un programa específic per ajudar a desenvolupar estratègies d'autocontrol emocional, cognitiu i comportament prosocial a nivell grupal, així com activitats de dinàmica de grups per treballar els rols dels diferents elements del grup haguessin contribuït a una millora de la convivència a nivell grupal, aportant diferents models de relació social positiva.

Finalment sembla força convenient aportar unes pautes clares d'intervenció educativa per als pares en relació a aspectes concrets del comportament negatiu del seu fill (Contractes de conducta), ja que aquests manifesten comptar amb pocs recursos per a poder ajudar al seu fill en aquest aspecte.

➤ CAS 3:

Aquest cas és un cas en el que s'han millorat els problemes de convivència.

Els problemes de convivència de la noia amb els companys són generalment deguts a utilitzar uns esquemes de comportament concebuts a partir del model familiar (la mare (dona/ "la dèbil") rep maltractament per part del pare (home/ es creu superior) i no diu res i en relació a aquest model, ella interpreta que els companys (masculins) quan li diuen alguna cosa provocadora (són com el seu pare) però ella no vol ser com la seva mare (dèbil) i es rebel·la.

La intervenció educativa ha ajudat al desenvolupament de l'autorregulació a través d'una figura significativa masculina a nivell afectiu (psicopedagog) que li ha aportat un model d'esquemes alternatius als del seu pare. També ha potenciat l'autorreflexió i una regulació externa combinada amb l'estimulació de l'ús del propi autocontrol davant situacions generadores de conflictes interpersonals. La intervenció educativa amb el psicopedagog ha estat molt terapèutica ja que ha pogut contrastar el model masculí del pare amb un altre model masculí, que ha estat una alternativa i ha ajudat a la reestructuració dels esquemes conductuals.

Caldria un programa d'intervenció específica per millorar les habilitats emocionals, cognitives i socials, incidint en millorar la pròpia autoestima, la percepció dels companys i les habilitats dels diferents pensaments socials.

A nivell acadèmic s'hagués pogut establir un contracte de treball per ajudar a definir uns objectius clars i a augmentar la motivació pels aprenentatges. Tanmateix el seu interès per la puericultura podria ser un agent motivador per millorar la situació curricular i establir alguna adequació curricular utilitzant aquest tema com a centre d'interès. De tota manera el centre ha aconseguit que l'alumna romanguí un any més al centre per a poder assolir els objectius curriculars de l'ESO.

CAS 4:

Aquest cas és un cas en el que s'han millorat els problemes de convivència.

Els indicadors del cas ens assenyalen una situació de mancança del subjecte en els tres aspectes presentats en les conclusions d'aquest estudi: estadi moral poc desenvolupat, manca d'habilitats emocionals, cognitives i socials i l'ús d'esquemes de relació de convivència poc adequades degut possiblement a una situació emocional negativa generada per la gelosia vers el germà.

La realització de tasques restitutives socials (neteja de l'estació de RENFE) per compensar la seva participació en una activitat delictiva l'ha ajudat a madurar i a comprendre les conseqüències de la pròpia conducta. Tanmateix la intervenció educativa realitzada pel professor de suport mitjançant tècniques de regulació externa combinades amb la reflexió sobre la pròpia conducta han permès començar a desenvolupar habilitats per l'autorregulació.

Tanmateix l'adequació curricular ha possibilitat millorar la percepció de les pròpies competències i li ha proporcionat seguretat i estabilitat. Tot i amb això necessita continuar desenvolupant les habilitats cognitives i emocionals per potenciar l'autocontrol i superar el seu egocentrisme. Aquest aspecte es podria treballar mitjançant un programa de competència social general o específic, preferentment a nivell grupal.

Pel que fa a la intervenció familiar caldria orientar als pares, facilitant-los estratègies per desenvolupar l'autorregulació de les conductes problemàtiques del noi i per millorar el problema de gelosia del noi vers el seu germà. En aquest sentit possiblement caldria revisar els rols que juguen els pares vers als fills i el rol que juga el fill en relació al seu germà petit, així com la percepció que té el subjecte sobre aquests rols.

➤ CAS 5:

Aquest cas és un cas en el que s'han millorat els problemes de convivència.

Els indicadors del cas ens assenyalen una situació de mancança del subjecte en els tres aspectes presentats en les conclusions d'aquest estudi: estadi moral poc desenvolupat, manca d'habilitats emocionals i cognitives i l'ús d'esquemes de relació de convivència poc adequats degut possiblement a l'ús d'esquemes de manipulació amb els adults en el grup familiar. Aquests esquemes servien per a manipular emocionalment a la mare fent-la sentir culpable per un fet del passat i aconseguir d'aquesta una protecció i justificació davant les conductes inadequades. Aquest esquema l'intentava repetir amb els professors.

La intervenció educativa ha d'anar encaminada a desenvolupar l'autorregulació del propi subjecte, a partir de la reconducció del rol de la mare en relació a potenciar la responsabilitat sobre la pròpia conducta del noi i la negociació d'objectius concrets amb el noi pot ajudar-lo a desenvolupar el propi autocontrol.

En relació a la tasca tutorial grupal cal assenyalar la necessitat de treballar activitats de dinàmica de grups per millorar les relacions en el grup i canviar l'etiquetatge negatiu que tenen alguns companys sobre el noi. Tanmateix caldria treballar un programa per desenvolupar les habilitats de resolució positiva de conflictes interpersonals.

➤ CAS 6:

Aquest cas és un cas en el que s'han agreujat els problemes de convivència juntament amb un rendiment baix acadèmic que han impossibilitat l'assoliment dels objectius de l'etapa d'ESO.

Els indicadors del cas ens assenyalen una situació de mancança del subjecte en els tres aspectes presentats en les conclusions d'aquest estudi: estadi moral poc desenvolupat, manca d'habilitats emocionals, cognitives i socials i l'ús d'esquemes de relació de convivència poc adequades degut possiblement a patrons apresos i reforçats en l'àmbit familiar.

La intervenció educativa hagués hagut de partir d'una regulació externa dels comportaments i progressivament trobar estratègies per anar aconseguint un desenvolupament de l'autorregulació dels comportaments inadequats a través d'una figura significativa a nivell afectiu. Hagués estat necessari un seguiment sistemàtic de les conductes per part de tot el professorat que intervenia amb ell. Així un full de seguiment de conductes concretes hagués pogut enregistrar aquells comportaments negatius i positius per fer una valoració contrastada entre el subjecte i el tutor.

El plantejament realitzat a través de l'aula de projectes de la UAC per fer una adequació curricular i per facilitar la regulació dels problemes de convivència no ha pogut aconseguir una millora de la situació. En aquest sentit el trobar un punt de connexió entre el fet escolar i el subjecte hagués propiciat la seva adaptació a l'escola i hagués pogut incrementar la seva motivació. La proposta d'escolarització compartida és una via qüestionable ja que fa més difícil la integració en un centre concret.

Pel que fa a l'aprenentatge d'habilitats emocionals, cognitives i socials, a més de l'ús de les estratègies més individualitzades es podria haver considerat l'aplicació d'un programa de competència social general o específic a nivell de tot el grup-classe en el que es troba ubicat l'alumne.

Totes les estratègies plantejades al llarg d'aquest apartat poden servir d'orientació per a casos similars en el context de l'ESO. Com es dedueix es necessari l'ús d'estratègies des de diferents àmbits que es complementen entre sí i que poden donar resposta d'una forma global que garanteix una intervenció més coherent i eficaç.

4. Disseny i experimentació d'un programa d'habilitats per a la resolució positiva de conflictes a l'ESO.

En aquest apartat es descriu com s'ha construït un programa d'habilitats de resolució positiva de conflictes interpersonals en el context d'ESO i com s'ha valorat la seva aplicació en diferents grups d'ESO.

4.1. Disseny i construcció del programa experimental per a millorar els problemes de convivència a la ESO: Programa de desenvolupament d'habilitats per a la resolució positiva de conflictes.

A. Introducció

Segons diferents autors revisats en la primera part d'aquest treball d'investigació es pot establir que molts dels problemes de convivència que es donen en l'etapa adolescent corresponent al període d'ESO tenen a veure amb el dèficit d'habilitats de relació social i de resolució de conflictes i per aquest motiu es plantegen programes educatius per a potenciar el seu desenvolupament (Goldstein i altres; 1989; Goldstein i Keller; 1991; Calero i Tort, 1995; Morganett, 1995; Ortega Ruiz, 1998; Garaigordobil, 2000; Pérez Pérez, 2000). L'anàlisi de diferents propostes ha permès descobrir les variables més significatives per a dissenyar un programa de desenvolupament d'habilitats de resolució positiva de conflictes.

El present programa és un conjunt d'activitats per desenvolupar habilitats per a la resolució positiva de conflictes interpersonals dins el grup-classe. Aquestes activitats estan seqüenciades de manera que es parteix de experiències reals i properes als interessos dels nois i de les noies en relació als conflictes dins el marc de l'institut i més concretament dins el grup-classe. Mitjançant l'ús d'esquemes d'anàlisi sobre la pròpia conducta, de la reflexió sobre diferents tipologies de conflictes i els enfocaments possibles de resolució, de la confrontació de perspectives, de la valoració d'opcions d'actuació,... es pretén aconseguir la construcció d'unes habilitats bàsiques per a la convivència positiva i concretament per a la resolució de conflictes interpersonals.

De manera més general es pot valorar que són unes habilitats que ajuden a desenvolupar els 5 pensaments delimitats per Spivack i Shure (1974).

D'altra banda es proposa la discussió de casos i temes sobre diferents aspectes dels conflictes com procediment per l'autorregulació del grup i mitjançant “ *el diàleg i la negociació els alumnes cooperen entre si, guiats pels professor, amb el que s'ajuden uns als altres, constituint un andamiatge per als que menys saben, que progressen amb l'ajuda dels que més saben*”(Trianes, Muñoz i Jiménez; 1997: 128).

B. Objectius del programa:

Els objectius generals del programa es detallen tot seguit en:

- a. Desenvolupar habilitats d'anàlisi i reflexió crítica sobre situacions de conflictes interpersonals.
- b. Desenvolupar habilitats de resolució positiva de conflictes interpersonals.
- c. Potenciar esquemes de relació interpersonal positiva.

Els objectius específics incideixen en aspectes més concrets relacionats amb els objectius generals:

- a.1. Desenvolupar l'autoconeixement i la reflexió sobre les pròpies actuacions.
- a.2. Analitzar conflictes reals.
- a.3. Trobar les causes dels conflictes.
- a.4. Descriure el conflicte des de les diferents perspectives.
- a.5. Conèixer tècniques d'anàlisi de conflictes interpersonals.
- b.1. Conèixer el procés de resolució i aplicar els passos del procés de resolució.
- b.2. Estudiar i valorar diferents enfocaments de resolució.
- b.3. Valorar el compromís en la resolució positiva dels conflictes.
- c.1. Potenciar l'ús de les capacitats personals de relació positiva (diàleg constructiu, respecte als diferents punts de vista i opinions,...).

c.2. Acordar unes normes bàsiques de convivència positiva.

Com es pot observar es parteix de les situacions conflictives com a eina pedagògica per reestructurar els esquemes de conducta relacionats amb les mateixes.

3. Estructura del programa

El programa consta de 10 activitats-tipus adreçades a alumnes d'ESO i per tant alumnes de 12-16 anys.

Cada activitat pot portar-se a terme dins les sessions de tutoria amb una durada aproximada de 45-50 minuts. Les activitats estan numerades i és aconsellable seguir l'ordre establert, tot i amb això el tutor pot seqüenciar-les en funció dels objectius i necessitats d'actuació del seu grup-classe ja que totes les activitats són independents entre si.

Les activitats 1 i 10 són activitats d'autoavaluació inicial i final respectivament per analitzar els coneixements previs inicials i el possible aprenentatge final sobre el tema.

Tanmateix pel que fa a les activitats 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 i 9 desenvolupen continguts bàsics per construir o reconstruir habilitats de resolució positiva de conflictes dins el context grupal i que poden esdevenir un primer graó per millorar les relacions personals dins el centre. Tot i amb això són fonamentals altres activitats complementàries per ajudar a l'aprenentatge d'habilitats de convivència.

Cal afegir que aquestes 10 activitats estan adreçades a tots els membres del grup-classe i estan pensades per portar-se a terme en l'horari dedicat a la tutoria (1 sessió setmanal) durant el període d'un trimestre. Estan incloses dins el Pla d'acció tutorial del cicle de l'ESO.

Tot seguit es presenta una taula amb les activitats proposades, amb els objectius específics que treballen i les orientacions metodològiques per portar-les a terme:

Nº ACTIVITAT	OBJECTIUS	CONTINGUT	ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES
1 Per començar..., a pensar	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar l'autoconeixement i la reflexió sobre les pròpies actuacions. - Analitzar conflictes reals. 	Autoanàlisi. Un test inicial per a fer l'anàlisi de les conductes habituals pròpies d'interacció amb els altres.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball individual
2 És difícil conviure a l'escola?	<ul style="list-style-type: none"> - Trobar les causes dels conflictes. 	Estudi d'un cas. Anàlisi i valoració de les conductes dins un grup-classe.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball en petit grup ▪ Posta en comú grup-classe
3 Cartes creuades	<ul style="list-style-type: none"> - Trobar les causes dels conflictes. - Descriure un conflicte des de les diferents perspectives. - Conèixer tècniques d'anàlisi de conflictes interpersonals. 	Confrontació de perspectives diferents: alumne-professor. El primer pas per a negociar acords de normes de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball en petit grup ▪ Posta en comú grup-classe
4 Els conflictes i jo	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar l'autoconeixement i la reflexió sobre les pròpies actuacions. - Analitzar conflictes reals. - Estudiar i valorar diferents enfocaments de resolució. 	Estudi de posicions. Reflexió sobre com és l'enfocament personal de la resolució de problemes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball en petit grup ▪ Posta en comú grup-classe
5 Conflictes a la cassola	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer el procés de resolució i aplicar els passos del procés de resolució. 	Proposta d'una recepta per a la resolució dels conflictes. Seqüenciació d'actuacions per a la resolució.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball en petit grup ▪ Posta en comú grup-classe
6 A la recerca de noves espècies: els éssers conflictius	<ul style="list-style-type: none"> - Trobar les causes dels conflictes. - Acordar unes normes bàsiques de convivència positiva. 	Anàlisi de casos. Estudi de "personatges" amb conductes conflictives.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball en petit grup ▪ Posta en comú grup-classe
7 El final de la història depèn de tu	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar l'autoconeixement i la reflexió sobre les pròpies actuacions. - Analitzar conflictes. - Valorar el compromís en la resolució positiva 	Espectura d'un final. Valorar i comprometre's amb una opció d'actuació.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball en petit grup ▪ Posta en comú grup-classe

	dels conflictes.		
8 Atropellar l'embarassada, solament un joc ?	- Desenvolupar l'autoconeixement i la reflexió sobre les pròpies actuacions. - Trobar les causes dels conflictes.	Anàlisi d'una pràctica d'un joc. Reflexionar, valorar i confrontar diverses opinions sobre un joc de rol que potencia la violència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball en petit grup ▪ Posta en comú grup-classe
9 El marc de les relacions positives	- Acordar unes normes bàsiques de convivència positiva. - Potenciar les capacitats personals de relació positiva.	Consens d'unes normes bàsiques de convivència. Valorar la necessitat d'unes normes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball en petit grup ▪ Posta en comú grup-classe
10 Per acabar..., a conviure	- Desenvolupar l'autoconeixement i la reflexió sobre les pròpies actuacions.	Reflexionar sobre la possible aplicació dels aprenentatges que s'han fet amb aquestes activitats.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treball individual

Taula 95: Descripció de les activitats-tipus del programa de desenvolupament per a la resolució positiva de conflictes.

Per a cada activitat s'ha elaborat una fitxa amb unes preguntes o apartats de reflexió que serveix de guia per conduir el diàleg al voltant de cada contingut. Aquestes activitats segueixen el model de **les discussions guiades mitjançant la formulació de preguntes** (Garaigordobil, 2000). El manual que s'ha lliurat als alumnes amb el recull d'activitats es mostra en l'annex 11.

D. Plantejament metodològic:

El desenvolupament de la majoria de les activitats (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 i 9) es planteja dins el context del grup-classe, valorant aquest context com agent de socialització (Brunet i Negro, 1984) i respectant l'heterogeneïtat d'esquemes d'actuació en relació als conflictes interpersonals. Tot i amb això és interessant potenciar la màxima participació de cada membre del grup. Per aquest motiu en alguns casos es proposen la combinació de moments col·lectius de presentació de l'activitat, d'anàlisi i contrastació d'idees, opinions,... en petit grup (4-5 membres), de posta en comú en gran grup del treball realitzat prèviament en petit comitè i de reflexió final individual, enregistrant les dades més significatives que cada activitat ha aportat.

És força recomanable la interacció d'opinions entre el grup d'iguals sobre aquests aspectes de la convivència i per tant s'aconsella el treball en petit grup més que el treball individual. En la composició dels petits grups, s'haurà de contemplar que els seus membres tinguin nivells morals propers.

Segons Kohlberg citat per Martínez i Puig (1994) és essencial que es doni desacord o contrast entre diferents esquemes dels membres d'un grup per a que hi hagi un desenvolupament moral. Per això al posar en contacte un noi amb un estadi moral primitiu amb un altre amb l'estadi moral superior següent permet crear un conflicte d'aprenentatge vàlid per a l'evolució d'esquemes. El professor haurà de conèixer aquests estadis, identificar l'estadi en el que es troben els alumnes amb més problemes de convivència i ajudar a la contrastació d'esquemes entre els alumnes.

Aquests autors també recullen les aportacions de Berkowitz i Gibbs (1983) sobre la necessitat de preparar al grup en tècniques de discussió prèviament a l'aplicació de programes d'habilitats de convivència per a que aquests puguin tenir més èxit.

Tanmateix Morganett (1995) apunta la importància per al desenvolupament d'habilitats en adolescents de l'heterogeneïtat de perspectives i esquemes per afrontar un mateix tipus de conflicte. És imprescindible que en cada grup hi hagi algun model significatiu de conducta adequada positiva.

E. El paper de l'educador:

El paper de l'educador ha de ser el de guia de l'activitat, facilitant la participació de tots els membres del grup-classe, dinamitzant i conduint el diàleg i resumint les aportacions i conclusions a que s'han arribat. En la seva actuació ha de permetre l'expressió de diferents opinions, reforçant aquelles conductes adequades. En algun cas es podrà exercir "*d'advocat del diable*", proposant punts de vista diferents que permetin diferenciar esquemes diversos de resolució de conflictes. Cal evitar un excessiu control o manca de direcció en les sessions.

També és important que l'educador tingui cura de l'organització pel que fa als diferents nivells d'agrupament dels alumnes durant la sessió i del repartiment de temps entre els diferents moments de l'activitat. Una altra qüestió serà la de recollir les diferents aportacions per a poder analitzar-les posteriorment i planificar futures actuacions.

Així serà fonamental establir un treball en equip amb la resta dels docents del cicle i sobretot de tutors d'aquesta etapa educativa per comparar l'aplicació de les activitats en diferents grups i nivells.

Cal afegir que prèviament s'ha explicat als educadors/tutors el contingut del programa, delimitant els objectius i comentant el plantejament metodològic a seguir en el mateix.

F. Orientacions per al desenvolupament del programa:

En molts programes d'habilitats per potenciar una convivència positiva és recomana l'establiment inicial d'unes normes per al bon funcionament del programa. Aquestes normes cal establir-les al començament de l'aplicació del programa i han de garantir la llibertat de participació, la confidencialitat de les converses, el respecte a l'expressió de les opinions personals,... Aquestes normes haurien de ser acordades inicialment conjuntament per l'educador i el grup-classe.

G. Avaluació del programa:

Per a l'avaluació del programa s'han considerat diferents aspectes com els canvis aportats als alumnes amb problemes de convivència i les millores a nivell grupal en relació a les habilitats de resolució positiva de conflictes i a altres habilitats més generals de convivència. Tanmateix s'ha valorat l'adequació del programa en relació a l'etapa d'ESO i per a l'assoliment dels objectius plantejats.

L'avaluació del programa es desenvolupa més detalladament en els apartats següents d'aquesta investigació.

4.2. Plantejament de l'experimentació del programa: finalitat, objectius, mostra d'experimentació, temporalització,...

La finalitat de l'avaluació d'un programa educatiu consisteix sovint en mesurar els resultats del programa a l'aplicar-ho a un o diferents grups per valorar aquests en funció del que proposava el programa o bé davant altres programes. També es poden avaluar les conseqüències positives o negatives de la seva aplicació i descobrir els factors del seu èxit o del seu fracàs.

En aquest sentit es poden plantejar 2 enfocaments d'avaluació segons el tipus de dades que es recullin i el moment de la recollida de les mateixes:

ENFOCAMENT	TIPUS DE DADES	MOMENT DE RECOLLIDA
SUMATIU	Resultats/objectius assolits	Final del programa
FORMATIU	Informació rellevant per produir un continu feed-back que incideixi en la millora del programa en fase de realització. Es poden modificar aspectes, sense trencar l'estructura bàsica del programa.	Al llarg del programa

Taula 96: Enfocament d'avaluació de programes educatius.

D'altra banda Garcia Hoz (1989: 304) proposa un model d'avaluació que aporta diversos indicadors i en el que s'estableixen diferents moments avaluatius:

a. Avaluació prèvia, de la formulació del programa.

Es tracta de l'estudi tècnic quant a la qualitat del programa, en relació als aspectes formals i materials i en previsió a l'aplicació pràctica del programa.

b. Avaluació del procés, de la realització del programa.

Valora els elements personals, formals i materials en l'aplicació del programa. Els indicadors d'anàlisi poder ser: l'ambient físic que envolta el programa, el clima d'aprenentatge, la participació dels alumnes, la tècnica pròpia dels professors, la participació d'altres elements personals,...

c. Avaluació dels resultats, del producte.

Es tracta de determinar els resultats obtinguts, es a dir, quants objectius i en quin grau s'han assolit. Cal definir els objectius a assolir i el grau d'assoliment dels mateixos. Els indicadors haurien de fer referència a aspectes conceptuals, procedimentals i actitudinals. Es poden contrastar els resultats amb les valoracions de l'avaluació prèvia.

Seguint aquest model s'han establert una sèrie d'**objectius** per a l'experimentació d'aquest programa distribuïts en diferents moments de l'estudi: (Veure taula 101).

Un altre punt a concretar per a l'experimentació del programa ha estat **la mostra** sobre la que es creia important aplicar el programa. Després de la valoració inicial del programa realitzada per experts (veure annex 12) que ha considerat que el programa resultava més adient per al primer cicle d'ESO, s'ha delimitat una mostra de 12 grups d'ESO, distribuïts pels següents nivells en el mateix centre on s'ha portat a terme l'estudi de casos:

- 4 grups de 1r. d'ESO.
- 4 grups de 2n. d'ESO.
- 2 grups de 3r. d'ESO.
- 2 grups de 4t. d'ESO.

OBJECTIUS	CONTINGUTS DEL PROGRAMA	AVALUADOR	MOMENT AVALUATIU
- Valorar l'adequació del programa en relació al tipus d'objectius que proposa i l'etapa a la que va dirigit.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correspondència objectius/continguts amb les activitats que proposa ▪ Seqüenciació de les activitats ▪ Activitats variades, amb recursos gràfics variats ▪ Llenguatge clar i entenedor ▪ Presència d'elements d'autoavaluació 	<ul style="list-style-type: none"> • Experts sobre el tema, professors d'ESO. • Mostra pilot d'alumnes d'ESO d'un altre centre 	Abans d'aplicar el programa a la mostra d'experimentació
- Valorar la participació dels alumnes i les incidències durant les sessions que s'ha aplicat el programa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participació dels alumnes ▪ Valoracions sobre activitats del programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Professors que han aplicat el programa al centre experimental 	Al llarg de l'aplicació del programa
- Valorar els aprenentatges assolits després d'aplicar el programa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilitats de resolució positiva dels conflictes interpersonals ▪ Habilitats més generals relacionades amb la convivència 	<ul style="list-style-type: none"> • Professors que han aplicat el programa • Alumnes que han participat en el programa 	Al final del programa
- Valorar els efectes del programa en la millora del clima de convivència grupal.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Millora de clima grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Professors que han aplicat el programa 	Al final del programa
- Valorar l'adequació del programa en relació al tipus d'objectius que proposa i als grups que s'ha aplicat.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activitats més útils i motivadores per als alumnes ▪ Metodologia adequada 	<ul style="list-style-type: none"> • Professors que han aplicat el programa 	Al final del programa

Taula 97: Objectius d'experimentació del programa.

De la primera mostra que ha aplicat el programa s'han recollit les dades aportades pels professors per a la seva anàlisi. En una segona fase s'ha realitzat una selecció per a definir una segona mostra en la que s'han controlat els següents indicadors considerats significatius per als resultats obtinguts:

- Nivell de conflictivitat de cada grup (número d'alumnes conflictius i tipus de clima de convivència del grup).
- Estil educatiu del tutor que era el qui ha aplicat el programa (experiència docent com a tutor, estil de relació i comunicació amb els alumnes i grau d'autonomia que atorga).

En aquest sentit la segona mostra es reduïa a 6 grups que plantejaven diversitat de nivells de conflictivitat i estils diferents de tutors i que es distribuïen en els següents nivells d'ESO:

- 2 grups de 1r. d'ESO.
- 2 grups de 2n d'ESO.
- 1 grup de 3r. d'ESO.
- 1 grup de 4t. d'ESO.

D'aquesta segona mostra s'ha fet una anàlisi de les dades aportades pels alumnes i s'han correlacionat amb les dades aportades pels professors sobre la valoració dels aprenentatges realitzats mitjançant l'aplicació del programa.

Pel que fa als instruments que han servit per a la recollida de les valoracions del programa se n'han construït diferents en funció dels objectius i persones a les que anaven adreçats: (Veure taula 102). Aquest fet ha permès realitzar una triangulació d'instruments. Tanmateix poder escollir diferents tipus de professors i grups ha aportat una informació contrastada (triangulació de fonts).

OBJECTIU	PERSONA	INSTRUMENT
- Valorar la participació dels alumnes i les incidències durant les sessions que s'ha aplicat el programa.	Professors que han aplicat el programa	Entrevista. (Registre d'entrevista)
- Valorar els aprenentatges assolits després d'aplicar el programa.	Professors que han aplicat el programa	Escala de valoració.
- Valorar els aprenentatges assolits després d'aplicar el programa.	Alumnes que han participat en el programa	Activitat d'avaluació final
- Valorar els efectes del programa en relació a la millora del clima grupal.	Professors que han aplicat el programa	Qüestionari
- Valorar l'adequació del programa en relació al tipus d'objectius que proposa i als grups que s'ha aplicat.	Professors que han aplicat el programa	Qüestionari

Taula 98: Instruments d'avaluació del programa.

Els professors que han aplicat el programa han aportat dades sobre la seva valoració a través d'un qüestionari. Després del primer qüestionari s'ha passat un segon qüestionari per completar les dades de valoració del primer. El model d'aquests instruments s'adjunta en l'annex 13. Els alumnes han aportat la seva valoració a través de l'activitat final del mateix programa.

Pel que fa al període de disseny i elaboració d'aquest programa ha estat durant el curs 1998-1999. La seva revisió i experimentació en una mostra pilot d'un centre d'ESO de Vila-seca de característiques similars al centre de la mostra final va estar portada a terme durant els 2 primers trimestres del curs escolar 1999-2000.

Durant el tercer trimestre del 1999-2000 es va reelaborar el programa en funció de les esmenes aportades pels experts i d'observar algun problema en l'aplicació en la mostra pilot. Finalment en el curs 2000-2001 s'ha portat a terme l'experimentació definitiva en el centre del IES de Bonavista.

Al setembre del curs 2000-2001 es va fer una reunió preparatòria amb el coordinador pedagògic i el coordinador de tutoria d' ESO per explicar-los el funcionament del programa d'ESO i el disseny per a la seva experimentació al centre. Posteriorment es va incloure dins de la programació del Pla d'atenció tutorial del centre, en el que s'ofertava el programa per als tutors que voluntàriament el volguessin aplicar amb els seus grups-classe.

En aquell moments gairebé tots els tutors del centre van mostrar interès per aplicar-lo durant el 2n i el 3r. trimestre del curs escolar 2000-2001. Un cop es va haver explicat els objectius, els continguts i el funcionament del programa a tots els tutors, es van explicar les valoracions que se'ls hi demanaria durant i després de l'aplicació del mateix.

Al llarg del 2n i 3r. trimestre s'han realitzat entrevistes de seguiment i la recollida dels qüestionaris (6 de febrer, 8 de març, 31 de maig, 28 de juny i 13 de juliol de 2001). En aquest sentit cal agrair la col·laboració que han mostrat tots aquests tutors del centre per a portar a terme aquesta investigació.

Cal recordar també, la coordinació interna (des del mateix centre) per a l'aplicació i la valoració d'aquest programa que ha portat a terme el coordinador de tutoria de l'ESO durant tot el procés d'experimentació. La seva col·laboració ha permès una mediació entre els objectius de la present investigació i les necessitats del propi centre. Tanmateix l'equip directiu ha facilitat en tot moment totes les tasques d'estudi.

4.3. Anàlisi dels resultats de l'experimentació. Conclusions.

En l'anàlisi de les dades recollides s'han contemplat els aspectes valorats pels experts en un primer moment en la construcció del programa tal com s'ha detallat en els apartats anteriors. D'altra banda s'han analitzat les valoracions realitzades pels professors i pels alumnes que han participat en l'aplicació del programa.

Per a l'anàlisi de les valoracions aportades pels professors s'han considerat en primer lloc els següents aspectes:

- a. Valoració de l'aprenentatge d'habilitats de resolució positiva de conflictes
- b. Valoració de l'aprenentatge d'habilitats més generals
- c. Valoració millora del clima grupal

Cal assenyalar que les valoracions nominals realitzades pels professors s'han transformat a una valoració numèrica per a poder fer un tractament estadístic de les mateixes:

VALOR NOMINAL EMPRAT PELS PROFESSORS	VALOR NUMÈRIC ATORGAT A CADA VALORACIÓ
GENS	0
POC	1
BASTANT	2
MOLT	3

Taula 99: Transformació del valor nominal en valor numèric.

Tot seguit es presenten els quadres amb les valoracions que han realitzat els professors dels aspectes abans esmentats, establint una primera anàlisi d'aquestes dades:

- a. Valoració de **l'aprenentatge d'habilitats de resolució positiva de conflictes.**

GRUPS	APRENENTATGES ASSOLITS EN RELACIÓ A LA RESOLUCIÓ POSITIVA DE CONFLICTES INTERPERSONALS					
	Adquireixen habilitats específiques per a resoldre conflictes	Es mostren més motivats per a resoldre positivament els conflictes	Resolen millor els conflictes	Augmenten compromís d'actuació davant conflictes	Contrasten diferents punts de vista en els conflictes	Prevenen situacions de conflicte
G. 1	2	1	1	3	3	1
G. 2	3	2	3	2	3	2
G. 3	3	3	3	2	2	2
G. 4	1	2	2	2	3	1
G. 5	1	2	1	2	2	1
G. 6	3	2	2	3	2	1
G. 7	3	2	2	3	3	3
G. 8	2	3	3	2	3	3
G. 9	2	3	2	2	1	2
G. 10	1	1	1	1	2	1
G. 11	1	2	0	2	0	2
G. 12	2	1	2	3	1	3
TOTAL	22	24	24	27	25	22
MITJANA	2	2	1,83	2,25	2,083	1,83
DESVIAC. ESTAND.	0,816	0,707	0,897	0,595	0,953	0,799

Taula 100: Aprenentatges assolits pels alumnes en relació a la resolució positiva de conflictes interpersonals.

En la valoració de l'adquisició d'habilitats específiques relacionades amb la resolució de conflictes els professors han considerat que han estat ben assolides mitjançant l'aplicació de les activitats del programa, així com s'ha observat millora en la resolució positiva dels conflictes, en l'actitud més activa en la resolució i en buscar el contrast de diferents punts de vista.

Pel que fa als aspectes de resolució concreta de conflictes o la prevenció dels mateixos ha millorat poc, la qual cosa posa de manifest que la pràctica de la resolució positiva no ha estat generalitzada en les conductes habituals i que caldria treballar més aquest aspecte dins el programa, així com el treball de situacions diverses relacionades amb conflictes que solen donar-se entre nois i noies de 12 a 16 anys i que els ajudarien a preveure millor les actuacions en diferents situacions.

b. Valoració de l'aprenentatge d'habilitats més generals.

GRUPS	APRENTATGES ASSOLITS EN RELACIÓ A ALTRES HABILITATS MÉS GENERALS			
	Mostren més autoconeixement de les qualitats personals	Augmenten la seva seguretat personal davant relacions interpersonals	Augmenten l'autoestima	Augmenten les habilitats de reflexió sobre la pròpia conducta
G. 1	0	2	1	2
G. 2	2	3	2	3
G. 3	2	2	3	3
G. 4	1	1	2	2
G. 5	1	2	1	2
G. 6	2	1	2	1
G. 7	2	3	2	3
G. 8	3	3	3	3
G. 9	2	1	2	3
G. 10	1	2	1	2
G. 11	1	2	1	2
G. 12	3	2	1	2
TOTAL	20	24	21	28
MITJANA	1,66	2	1,75	2,33
DESVIACIÓ ESTANDAR	0.8498	0.7071	0.7216	0.6236

Taula 101: Aprenentatges assolits pels alumnes en relació a altres habilitats més generals.

En relació a habilitats més generals es constata una millora en l'adquisició de les habilitats de reflexió sobre la pròpia conducta i de seguretat en les relacions interpersonals mentre que no s'observa un aprenentatge significatiu en relació a l'autoconeixement de qualitats personals o en l'augment de l'autoestima.

Aquests fets es podrien explicar en que les activitats del programa treballen directament la reflexió sobre conductes de personatges propers i demanen la formulació d'opinions personals i decisions en les situacions de conflictes o de la seva resolució, així com busquen les maneres de desenvolupar relacions interpersonals positives més que l'anàlisi de les pròpies habilitats i capacitats.

c. Valoració **millora del clima grupal**.

Per al tractament estadístic de les valoracions s'han fet les següents transformacions:

VALORACIONS NOMINALS	VALORACIONS NUMÈRIQUES
SI	1
NO	0

Taula 102: Transformacions nominals en numèriques.

En la taula següent es recullen les valoracions que fan referència a la millora del clima grupal després d'aplicar el programa en cada grup:

GRUPS	Millora del clima grupal després de l'aplicació del programa
G. 1	0
G. 2	1
G. 3	1
G. 4	0
G. 5	1
G. 6	1
G. 7	1
G. 8	1
G. 9	1
G. 10	0
G. 11	0
G. 12	1
TOTAL	8
PERCENTATGE DELS GRUPS QUE HA MILLORAT EL CLIMA GRUPAL	66,66 %

Taula 103: Valoració de la millora del clima grupal després de l'aplicació del programa.

Quant al **clima grupal** després de l'aplicació del programa s'ha observat una millora en bastants grups, la qual cosa es pot interpretar com que el fet de conèixer més estratègies de resolució positiva de conflictes permet un control de les situacions de tensió i de conflicte per part del membres del grup i contribueixi al clima positiu general. Tanmateix es pren consciència d'aquest tema i s'apliquen pautes apreses sobre ell.

En relació a les valoracions aportades pels alumnes relatives a 6 grups seleccionats de la mostra inicial s'han considerat els següents aspectes:

- a. Valoració sobre l'aprenentatge de les habilitats de resolució positiva de conflictes.
- b. Valoració de l'interès i motivació que han creat les activitats realitzades del programa.

Tot seguit es presenten dues taules diferenciades per cada cicle d'ESO amb les dades esmentades anteriorment, tenint compte que per fer la primera valoració s'han comptabilitzat les valoracions positives i negatives realitzades per cada grup i per la segona valoració s'ha comptabilitzat el grau d'interès en una escala numèrica de 1 a 10:

- Valoració realitzada pels alumnes de 1r. cicle d'ESO:

GRUPS DE 1r. CICLE D'ESO	Valoració dels aprenentatges de les habilitats de resolució positiva de conflictes		Valoració de l'interès i motivació de les activitats de 1 a 10
	POSITIVA	NEGATIVA	
G. 2	83 %	17 %	6,83
G. 3	82 %	18 %	6,63
G. 6	80 %	20 %	6,53
G. 7	86 %	14 %	6,35
TOTAL	331	69	26,34
MITJANA	82,75 %	17,25 %	6,585
DESV. ESTAND.	0.0216	0.0216	0.1158

Taula 104: Valoració del alumnes de 1r. cicle d'ESO sobre l'aprenentatge de les habilitats de resolució positiva dels conflictes.

- Valoració realitzada pels alumnes de 2n. cicle d'ESO:

GRUPS DE 2n. CICLE D'ESO	Valoració dels aprenentatges de les habilitats de resolució positiva de conflictes		Valoració de l'interès i motivació de les activitats de 1 a 10
	POSITIVA	NEGATIVA	
G. 9	90 %	10 %	6,20
G. 12	57 %	43 %	5,85
TOTAL	147	53	12,05
MITJANA	73,5 %	26,5 %	6,025
DESV. ESTAND.	0.165	0.165	0.175

Taula 105: Valoració del alumnes del 2n. cicle d'ESO sobre l'aprenentatge de les habilitats de resolució positiva dels conflictes.

La valoració que han realitzat els alumnes ha estat positiva en un percentatge majoritari i en tots els grups i nivells. Els resultats assenyalen un major percentatge de valoració positiva de l'aprenentatge d'habilitats en el 1r. Cicle d'ESO, tot i que l'interès i la motivació que han produït les activitats ha estat similar en els dos cicles.

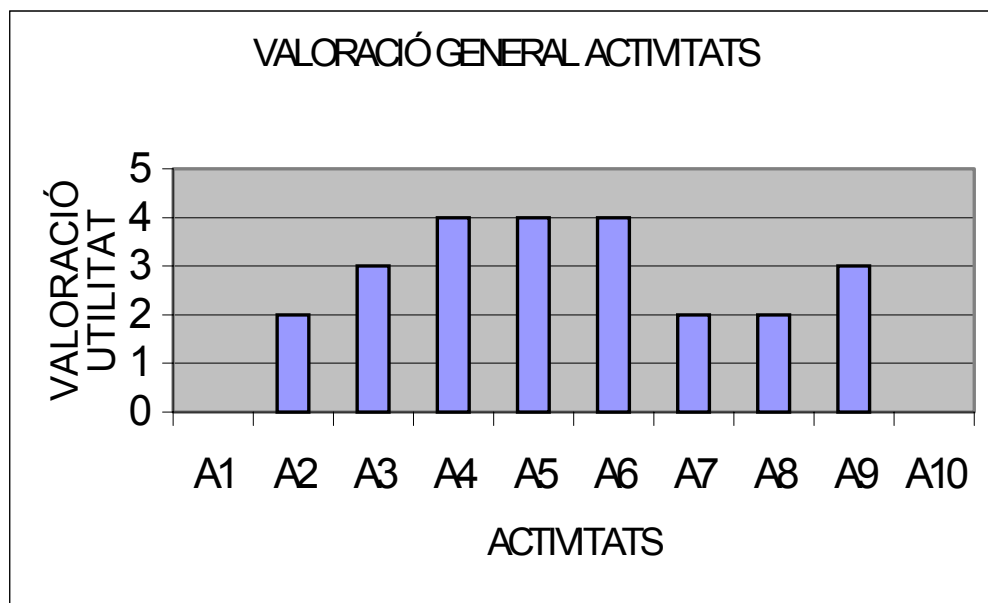
Entre els aprenentatges que els alumnes han destacat que els ha aportat el programa està l'habilitat d'escoltar als altres, de pensar sobre les pròpies conductes i avaluar les conseqüències de les mateixes, sobretot les que fan referència als conflictes interpersonals, a descriure les causes i solucions alternatives dels mateixos i finalment a comprendre altres punts de vista.

Una altre punt important d'anàlisi de les dades aportades pels professors ha estat la valoració sobre l'**adequació del programa** en relació al tipus d'objectius que proposa i als grups que s'ha aplicat aquests, considerant les activitats que han estat més útils i motivadores per als alumnes, així com la metodologia més adequada :

GRUPS	VALORACIÓ D'ASPECTES DEL PROGRAMA	
	Activitats més útils	Metodologia
G. 1	3, 5	Adequada
G. 2	5, 6	Adequada
G. 3	4, 6	Adequada
G. 4	4, 9	Adequada
G. 5	4, 5	Adequada
G. 6	5, 6	Adequada
G. 7	3, 6	Adequada
G. 8	2, 4	Adequada
G. 9	7, 9	Adequada
G. 10	2, 8	Adequada
G. 11	3, 8	Adequada
G. 12	7, 9	Adequada

Taula 106: Valoració del professor sobre l'adequació del programa en relació al tipus d'objectius que proposa i les necessitats dels grups.

La **metodologia** proposada per al desenvolupament del programa ha estat valorada de manera adequada en un 100 % dels casos. Pel que fa a la valoració global de les activitats realitzada per tots els grups es recull en el gràfic 25 :



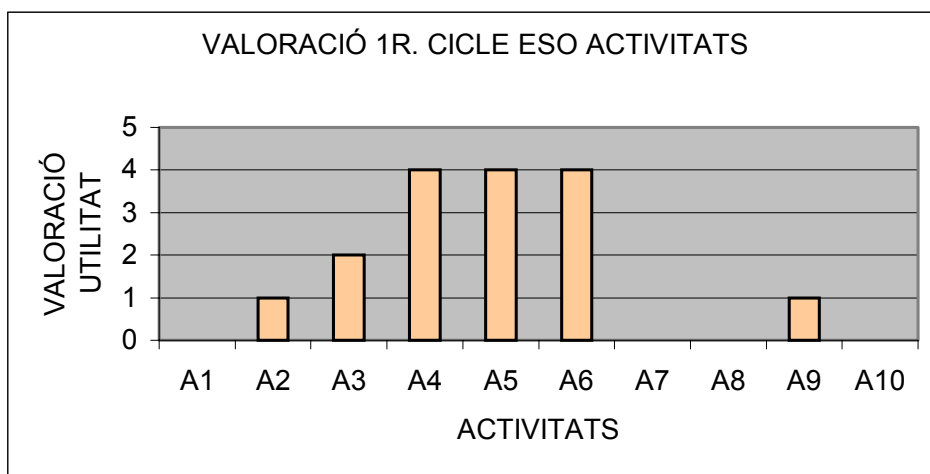
Gràfic 25: Valoració general de les activitats del programa.

Com pot observar-se totals les **activitats** han estat considerades útils pels professors, destacant les activitats 4, 5 i 6 del programa. Aquestes activitats plantegen situacions properes o temes pràctics relacionats amb els conflictes d'una manera senzilla i amena. Tanmateix es potencia una reflexió i posicionament personal sobre la resolució dels conflictes, analitzant els enfocaments i la seqüenciació d'actuacions per a trobar una solució positiva dels conflictes. En l'activitat 6 es presenten diferents personatges típics amb conductes conflictives, ajudant a contextualitzar la recerca de les causes dels conflictes.

Tanmateix s'ha considerat interessant presentar una diferenciació de les valoracions segons els 2 cicles d'ESO que mostren els gràfics següents (Veure gràfics 26 i 27). Les activitats resulten valorades de manera diferent segons cada cicle, tot i que no s'aporten criteris diferencials per justificar la utilitat de les mateixes.

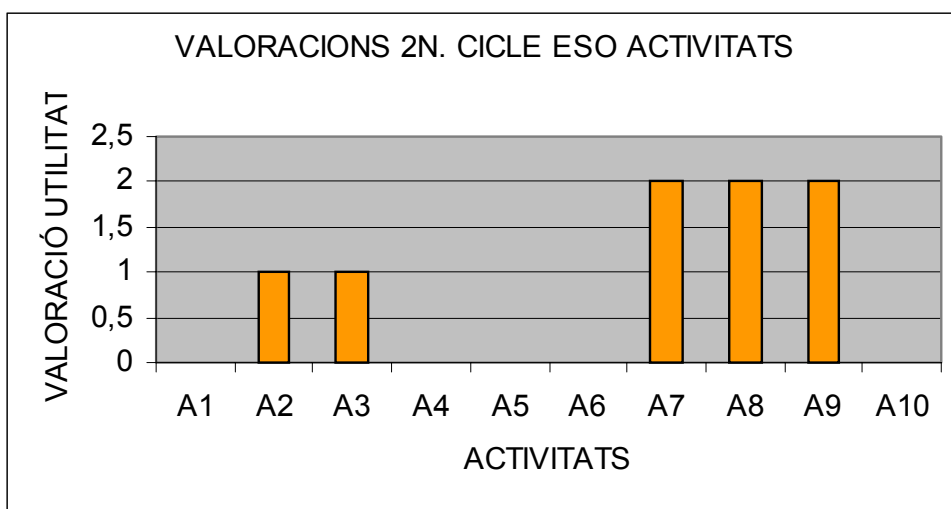
Una possible explicació podria ser que els continguts d'aquestes activitats (4, 5 i 6) per al primer cicle són més properes a les situacions reals viscudes pels alumnes i més bàsiques en relació al tractament de la resolució dels conflictes mentre que les activitats

(7, 8 i 9) són considerades com més necessàries per als alumnes de 2n. cycle i al mateix temps, més complementàries per la resolució de conflictes.



Gràfic 26: Valoració general de les activitats del programa pel professors de 1r. cicle d'ESO.

En aquest gràfic es mostren que les activitats més útils per al primer cicle han estat les activitats 4, 5 i 6 que ja s'han comentat en l'apartat general anterior.



Gràfic 27: Valoració general de les activitats del programa pels professors de 2n.cicle d'ESO.

En el gràfic referent a les valoracions del 2n. Cicle d'ESO es consideren més útils les activitats 7, 8 i 9 que treballa una situació real de violència escolar, l'anàlisi d'un joc que potencia la violència en general i l'establiment de les normes bàsiques de convivència com una necessitat per al bon funcionament grupal.

En un segon qüestionari es va demanar tornar a valorar la utilitat de les activitats de forma més general i els professors han acabat coincidint que les que generen més aprenentatge són aquelles que treballen casos o situacions properes als nois i que descriuen aspectes concrets relacionats amb els conflictes. (Veure annex 14)

Quant a **la metodologia** es pot comentar que els professors valoren que es puguin combinar diferents formes d'agrupament durant la sessió de treball i per tant es possibiliti moments de reflexió individual, de diàleg i debat en petits grups o parelles i posta en comú a nivell de gran grup.

Finalment s'ha analitzat la incidència del **programa en relació als alumnes amb problemes de convivència**. Així s'ha demanat als professors que valoressin si aquests alumnes havien millorat les seves conductes després de l'aplicació del programa:

CURS	MILLORA DELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA		
	SI	NO	NO HO SÉ
G. 1	X		
G. 2			X
G. 3	X		
G. 4			X
G. 5		X	
G. 6	X		
G. 7	X		
G. 8			X
G. 9	X		
G. 10	X		
G. 11	X		
G. 12			X
TOTAL	7/12	1/12	4/12
PERCENTATGE	58,3 %	8,3 %	33,33 %

Taula 107: Valoració dels professors sobre la millora dels problemes de convivència després de l'aplicació del programa.

Bastants professors (58 %) consideren que les activitats del programa ajuden a canviar alguns esquemes dels alumnes amb problemes de convivència. Segons els docents aquest fet es degut al treball que generen les activitats en el si del grup i que faciliten l'intercanvi d'idees i opinions potenciant una modificació dels esquemes negatius de conducta. Es a dir mitjançant la influència del grup d'iguals es pot arribar a canviar els propis pensaments sobre aquells comportaments que interfereixen les relacions personals.

No es pot oblidar però, la importància de que el professor manifesti la seva posició i opinió davant les situacions socials plantejades en el programa, aportant referents i models de comportament. Malgrat els nois i les noies semblin obviar les orientacions del professor, aquestes són fonamentals per a l'aprenentatge de models de convivència positiva, sobretot quan el professor esdevé una figura significativa.

Tanmateix bastants professors valoren de manera positiva les activitats que parteixen de situacions conflictives properes als alumnes i que els proposen una reflexió al voltant de les mateixes guiada per unes preguntes. Els alumnes amb problemes de convivència no solen utilitzar la reflexió com camí per trobar una solució positiva i el fet de treballar-ho de manera específica els ajuda a desenvolupar aquesta reflexió.

Cal recordar que alguns docents (33 %) no saben si l'aplicació del programa ha ajudat a millorar els problemes de convivència dels alumnes més conflictius, només han considerat que el programa els ha fet reflexionar sobre aquests problemes i per tant l'aprenentatge ha quedat en un pla teòric i no pràctic.

Entre les habilitats que més han millorat els alumnes més conflictius es destaquen la reflexió sobre la pròpia conducta, l'anàlisi dels propis conflictes i la recerca de les causes dels mateixos. En menor proporció han aconseguit valorar diferents enfocaments de resolució i trobar solucions positives, així com seguir les normes acordades. En molts casos el programa els ha ajudat a modificar alguns esquemes però és fa imprescindible un treball individualitzat més aprofundit per a aconseguir un canvi de patrons conductuals més permanent.

Després de dissenyar i aplicar aquest programa d'habilitats de resolució positiva de conflictes a l'ESO es pot realitzar una valoració general positiva ja que s'han assolit els objectius que es plantejava en el mateix de manera satisfactòria. En aquest sentit s'han aconseguit millorar les habilitats de resolució positiva de conflictes interpersonals, les habilitats més generals relacionades amb la convivència i el clima grupal.

La metodologia i l'adequació de les activitats també ha estat ponderada de manera positiva per part dels professors i del alumnes als que s'ha aplicat el programa, destacant aquelles activitats que recullen situacions properes i reals sobre conflictes que es poden donar en el context de l'ESO.

Finalment cal recordar que bastants professors han considerat que aquest programa ajuda a modificar els esquemes de comportament problemàtic a aquells alumnes més conflictius, potenciant el desenvolupament d'habilitats de resolució positiva de conflictes i habilitats més generals de convivència.

3ª PART: CONCLUSIONES GENERALES D'AQUESTA TESI

És important conèixer quina descripció es fa dels problemes de convivència perquè aquesta porta implícita una determinada intervenció educativa. En aquesta tesi s'ha establert una primera descripció en la que es presentaven els problemes de convivència com **comportaments individuals, d'interacció interpersonal amb un altre subjecte o grup, que no coincideixen amb els patrons considerats acceptables per a la convivència del grup o sistema social de referència i susceptibles de modificació** i per tant objecte d'intervenció educativa.

Posteriorment s'ha arribat a elaborar una nova delimitació dels problemes de convivència com **les mancances o mal funcionament** en un subjecte **d'unes habilitats cognitives, emocionals, socials,...** per poder participar i relacionar-se dins un **context escolar** i que tenen com a conseqüència l'alteració del desenvolupament normal de la vida al centre educatiu. L'última part d'aquesta descripció caldria matisar-la ja que no tots els problemes de convivència afecten a l'alteració del desenvolupament normal de la vida al centre, sinó que queden obviats dins la dinàmica del centre com en els casos on el problema és la manca de relacions (marginació, exclusions, aïllament,...) o en els casos on els problemes de convivència queden en un pla privat (intimidació, bullying,...). Per tant es podria concloure que la descripció més acurada hauria de contemplar que sols **en alguns casos provoquen alteracions en el desenvolupament normal de la vida al centre.**

Aquest fet assenyala que els problemes de convivència no són sempre fàcilment visibles i per tant per dissenyar una intervenció completa caldria comptar amb uns instruments d'observació específics segons les situacions diverses. En aquest sentit la present tesi aporta instruments d'estudi útils.

El qüestionari "**Estudi dels problemes de convivència als centres d'ESO**" permet un estudi general de cada centre dels aspectes bàsics en relació a la tipologia de conductes desajustades que es produeixen més freqüentment, la detecció de casos greus, les possibles causes dels mateixos i finalment les estratègies que utilitza el centre. La utilització d'aquest instrument té sentit quan es contestat per una part representativa del claustre, es a dir per professors de diferents nivells de l'ESO, de diferents àrees i

sobretot per representants de l'equip directiu, ja que d'aquesta manera s'aporten dades segons diferents perspectives complementàries.

Pel que fa a “**la fitxa d'estudi d'un cas**” ha esdevingut un instrument força pràctic per acotar l'àmbit d'actuació (personal, familiar, escolar o social) al que cal adreçar la intervenció educativa. Tanmateix permet concretar els elements més específics de cada àmbit. Així en aquesta investigació han resultat especialment significatius els indicadors següents:

- **A nivell personal:** Irritabilitat (1), Execució moral (5), Autorregulació de la pròpia conducta (10), Empatia (13) i Comportaments prosocials (12).
- **A nivell familiar:** Tipus de disciplina emprada pels pares (17), Dedicació dels pares als fills (15) i Estil educatiu (16).
- **A nivell escolar:** Rendiment escolar (22), relació alumne-professors (24) i relació alumne-companys (25).
- **A nivell social:** La influència dels patrons de la colla (28) o dels mitjans de comunicació (29) no s'han resultat significatives.

Pel que fa als indicadors personals, **la irritabilitat** (1) provoca conductes en les que el subjecte li costa controlar el seus impulsos i respon sense reflexionar sobre les causes o conseqüències de les mateixes. Si aquest indicador va associat amb el **d'execució moral** (5), el qual fa que el subjecte justifiqui l'ús de l'agressivitat verbal i física com a mitjà de defensa sobre el que ell interpreta com “provocacions, fets amenaçants o injustos per part dels altres”, és probable que aquest individu provoqui problemes de convivència greus tant del tipus A (aquells alumnes que transgredeixen repetidament les normes de convivència) com B (aquells alumnes que que s'estableixen relacions força agressives o destructives amb altres).

Tanmateix hi ha dos altres indicadors significatius, **la manca d'empatia** (13) i **la manca de comportaments prosocials** (12), amb el que es pot establir una correlació amb els indicadors anteriors (1) i (5) i que posen de manifest la manca d'habilitats relacionades amb els 5 pensaments de Spivack i Shure (1974). La manca d'empatia (13) explica la poca comprensió dels sentiments i punt de vista dels altres, la qual cosa dificulta la valoració de les conseqüències negatives de les conductes poc respectuoses o

agressives. D'altra banda, la manca de comportaments prosocials (12), es a dir la manca de conductes socialment adaptades dificulta la integració amb el grup i la possibilitat de substituir les conductes conflictives per conductes alternatives valorades socialment.

En aquesta línia aquests indicadors assenyalen la necessitat de desenvolupar les habilitats relacionades amb els 5 pensaments abans citats:

INDICADOR	PENSAMENT	HABILITAT
Irritabilitat (1)*	Causal	<ul style="list-style-type: none"> - Descriure les causes que han originat el problema de convivència. - Descriure els estímuls antecedents a les conductes desajustades. - Establir estratègies per evitar les situacions que poden originar a problemes de convivència.
	Conseqüencial	<ul style="list-style-type: none"> - Descriure les conseqüències de la conducta respecte com han afectat a altres persones. - Descriure les conseqüències de la conducta respecte als objectius inicials de comportament. - Buscar les conseqüències d'altres possibles comportaments possibles en situacions similars.
Execució moral (5)*	Conseqüencial	<ul style="list-style-type: none"> - Idem.
	Alternatiu	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la conducta desajustada en relació a les normes establertes pel grup. - Contrastar la pròpia valoració amb altres valoracions de la conducta desajustades. - Buscar i proposar conductes diferents i alternatives a la conducta desajustada.
Empatia (13)*	Perspectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Ser sensible als elements personals en els problemes de convivència. - Descriure el problema de convivència del fet des de les diferents perspectives. - Explicar els sentiments de les altres parts afectades.
Comportament prosocial (12)*	Mitjans-fins	<ul style="list-style-type: none"> - Descriure plans d'actuació concrets per portar a terme conductes alternatives. - Proposar estratègies per controlar la pròpia conducta. - Proposar fets per compensar els efectes negatius de la pròpia conducta desajustada.

(*) Números que designen el número d'indicador assignat a la fitxa d'estudi de cas.

Taula 108: Relació dels indicadors significatius de la fitxa d'estudi de casos amb les habilitats dels 5 pensaments de Spivack i Shure (1974).

A més a més de dissenyar una intervenció adreçada per potenciar aquestes habilitats emocionals, cognitives i socials, caldria incidir en **un treball més específic dels conflictes interpersonals**, atenent als elements de resolució i dels esquemes relacionats amb situacions problemàtiques concretes (treballats en el programa experimentat en aquesta tesi).

Un altre aspecte a tenir en compte és el del **nivell de l'estadi moral de Kohlberg** (Marchesi, 1986) en el que es troba el subjecte i que està relacionat amb l'indicador (10) **d'autorregulació de la pròpia conducta**. Els subjectes amb problemes de convivència se situen en l'estadi més baix, és a dir estant en el procés d'assoliment de l'estadi 1 de moralitat heteronoma (determinat per l'obediència a l'autoritat i la fugida del càstig i caracteritzat per un fort egocentrisme que impedeix posar en relació dues perspectives diferents) i per tant encara no presenten totalment les característiques d'aquest estadi.

Segons això les conductes conflictives es produeixen degut a l'ús d'esquemes elaborats en funció del propi punt de vista del subjecte i del moment i per tant cal plantejar l'ús d'estratègies educatives amb l'objectiu prioritari d'establir els límits per assolir les conductes de referència, observar les conseqüències de les conductes problemàtiques i anar contrastant diferents perspectives del problema. Així cal dissenyar un pla d'actuació individualitzada amb tècniques de regulació externa de la conducta, jocs de "torns" i cooperatius, activitats de role-playing i amb un treball específic dels conflictes interpersonals (contrast de perspectives i anàlisi de conseqüències) i de superació d'estereotips, prejudicis, ... que s'han apuntat detalladament en la primera part d'aquesta tesi.

En els casos d'alumnes amb problemes de convivència d'estadis més evolucionats, és a dir que es troben amb un major assoliment de l'estadi 1 i presenten alguna característica de l'estadi 2 d'individualisme, propòsit instrumental i intercanvi (Determinat perquè el subjecte és conscient de que totes les persones tenen els seus propis interessos, però també de que aquests poden entrar en conflicte i per tant el "bé" és relatiu. En aquest últim cas s'intenten establir interessos pràctics recíprocs o acords amb intercanvi equitatiu d'aquests. La norma ha d'enfocar-se cap al propi interès), la intervenció educativa s'adreçarà cap a l'objectiu d'aprendre a analitzar les situacions socials per poder efectuar comparacions justes entre les persones i evitar manipulacions dirigides

cap a un interès personal excessivament egoïsta o perjudicial per als altres. Per aquest objectiu s'elaboraran plans amb estratègies d'autorregulació de la pròpia conducta com autoobservacions, autorreforços, contractes de conducta... i activitats de programes d'habilitats cognitives, emocionals i socials com l'estudi de casos, els dilemes en situacions problemàtiques i els jocs cooperatius.

En aquesta línia cal recordar el treball específic de **les habilitats relacionades amb els conflictes interpersonals** que resulta fonamental per a l'evolució a estadis morals superiors. L'experimentació del programa d'aquestes habilitats recollit en aquesta tesi ha aportat els aspectes que esdevenen eficaços per a la millora dels problemes de convivència:

- a. **L'anàlisi de la pròpia conducta.** És molt important poder crear l'hàbit de reflexionar sobre allò que un fa, perquè ho fa i quines conseqüències pot tenir vers als altres. Així analitzar els propis conflictes seguint una pauta permet establir un canvi en l'esquema mental relacionat amb els mateixos, substituint-lo per altres esquemes de relació positiva. Quant a això es pot plantejar l'anàlisi de casos que recullin experiències socials concretes properes als subjectes ja que aquest fet permet una millor reestructuració dels esquemes.
- b. Treball específic dels **elements relacionats amb la resolució del conflicte**, sobretot els que fan referència a **l'enfocament** (evitació, competició, negociació,...), **al procés** (passos), **als rols** (intimidador, víctima,...) **o al tipus de compromís de la resolució.**
- c. **Treball dels conflictes en el context del grup-classe.** En aquest sentit caldria establir un moment sistemàtic i específic de treball d'aquests aspectes en el marc de la tutoria. Es interessant remarcar **l'assemblea de classe** com a eina per aprendre a valorar les opinions dels altres que poden aportar una altra perspectiva en l'anàlisi i resolució dels conflictes.

En relació als indicadors familiars cal assenyalar la importància de l'indicador (17) que té a veure amb **el tipus de disciplina emprada pels pares**, es a dir amb les estratègies que aquests utilitzen com a resposta vers els problemes de convivència que es generen en la família. En el tipus de disciplina dels pares es pot considerar l'ús de recursos inadequats, la mala utilització d'estratègies o l'aplicació incoherent de les mateixes com pautes d'actuació davant els problemes de convivència que fan que aquests es mantinguin o s'agreugin i a la vegada es traspassin a altres àmbits com l'escolar.

Així l'ús exclusiu d'estratègies de regulació externa com càstigs o premis dificulta la responsabilització del noi. L'aprenentatge per part dels pares d'altres estratègies d'autorregulació de la conducta els permetrà ajudar els fills a adquirir major autonomia en el control de les pròpies conductes. Paral·lelament és convenient combinar la fermesa en l'aplicació d'aquestes estratègies amb la inducció a la reflexió sobre les causes, les conseqüències, les alternatives, la confrontació de diferents punts de vista ... de les conductes problemàtiques; la qual cosa possibilitarà l'evolució moral personal i l'adquisició de les habilitats dels 5 pensaments de Spivack i Shure (1974).

Pel que fa a l'indicador (15) de **dedicació dels pares als fills** té una relació indirecta amb la millora dels problemes de convivència ja que sembla lògic que els pares que dediquen més temps als seus fills possibiliten una incidència en les seves conductes. Aquesta incidència pot ser positiva o negativa en funció de l'estil educatiu que posseeixen els pares (16). Així els pares amb un estil democràtic i ferm, davant altres estils més rígids, excessivament autoritaris, liberals o sobreprotectors, generen més marcs d'afecte, confiança, seguretat i comunicació potenciadors de canvis positius de conductes ajustades al grup de referència. També resulta fonamental subratllar aquells pares que no sols dediquen la seva atenció als fills quan aquests tenen problemes, sinó que comparteixen activitats diverses de lleure i comunicació.

El baix rendiment escolar (22) és un dels indicadors significatius de l'àmbit escolar que està estretament relacionat amb la detecció dels problemes de convivència. És difícil determinar si és una causa o una conseqüència d'aquests. Sembla però que aquest indicador assenyalava l'existència d'unes baixes expectatives en aconseguir un rendiment acadèmic futur suficient i aquest fet els provoca un sentiment de frustració i desadaptació que dificulta un canvi vers les conductes ajustades.

També el fet de presentar un baix rendiment escolar pot afectar **l'autoeficàcia percebuda** que relaciona diferents camps conductuals com l'èxit escolar i les conductes socials i reguladores (Bandura, 1987). Així el subjecte s'atribueix una determinada capacitat per establir i mantenir relacions socials i per afrontar les diferents tipologies de situacions interpersonals (conflictes) i de resistir a les pressions del grup d'iguals, amb especial referència a comportaments transgressors, segons la capacitat general en altres àrees com la de ser capaç d'aconseguir els objectius escolars.

Pel que fa als indicadors relació alumne-professors (24) i relació alumne-companys (25) té sentit plantejar la seva anàlisi educativa des de l'enfocament sistèmic.

En el cas de l'indicador **relació alumne-companys** (25) es poden apuntar alguns factors que poden intervenir en la millora dels problemes de convivència:

- a. **Rol que assumeix cada individu dins el grup.** Resulta fonamental contrastar el paper que un subjecte creu representar amb el paper que assenyala i espera el grup d'ell. En aquest sentit cal reconduir els rols de "pallasso", "intimidador", "víctima" o "cap de turc" que generen algunes relacions conflictives i que poden cronificar-se com a problemes. Cal evitar el reforç positiu d'aquest rols negatius per part del grup. Tanmateix hi ha una sèrie de rols com el de conciliador, mediador, assessor,... que intervenen en la resolució positiva dels conflictes entre iguals i que caldria potenciar i establir com models a imitar.

- b. **La motivació per regular la conducta.** Entesa com un conjunt de factors dinàmics (emocionals, cognitius, socials,...) que determinen el comportament humà, esdevé el motor que fa assumir o rebutjar els objectius o la manera de relacionar-se o d'actuar dins el grup. Cal tenir en compte que es veu conformada per quatre elements bàsics relacionats amb els companys del grup: seguretat (a través de referents clars en relació als valors i a les normes de conducta ben definides), l'experimentació de noves situacions socials (noves relacions, nous rols, noves responsabilitats,...), reconeixement (valoració per part del grup d'algunes tasques o atributs personals) i resposta afectiva (mostres d'acceptació mitjançant diferents signes per part del grup).

c. La comunicació que s'estableix entre l'alumne i els companys del grup.

Així segons els nivells de comunicació massa superficial o massa íntima poden crear una mancança o excés de confiança i generar una tensió en les relacions interpersonals. Tanmateix el coneixement de determinades habilitats de comunicació verbal i no verbal pot contribuir a la millora de la transmissió i interpretació de missatges entre els membres del grup i evitar d'aquesta manera situacions conflictives.

Les activitats de dinàmica de grups aporten estratègies que contribueixen a la intervenció concreta en relació a aquests aspectes i poden incloure's dins el treball tutorial. Això comporta la importància de plantejar **un bon disseny del Pla d'Acció Tutorial (P.A.T.)** i de l'enfocament del treball durant les sessions de tutoria. Per tant aquest punt serà un dels ítems fonamentals a tenir en compte dins les estratègies organitzatives d'un centre per a la prevenció i intervenció vers els problemes de convivència.

L'indicador (24) que descriu **la relació de l'alumne amb el professor** és un altre indicador significatiu per la intervenció vers els problemes de convivència als centres escolars. Aquesta relació quan esdevé de "persona a persona", és més compromesa i aborda una interacció més integral i permet el creixement personal de l'educand a més nivells.

En aquesta línia estaria el plantejament freudià on la relació educativa entre l'educador i l'educand hauria de basar-se en una **relació significativa**, en la qual una de les parts (en aquest cas l'educador) hauria d'assumir el paper de terapeuta obert a escoltar i a ajudar a reconstruir els patrons conductuals com un camí per millorar els comportaments desajustats.

Cal recordar també l'aportació de Rogers (1942) on proposa que l'educador tracti de comprendre el punt de vista de l'educand, sobretot dels seus sentiments. Així es proposa que l'educador ofereixi un tracte de respecte, acceptant l'educand tal com és, amb les seves capacitats i limitacions. Des d'aquesta perspectiva rogeriana es reflexiona sobre el paper actiu que s'ha d'atorgar a cada educand en la resolució del propis problemes.

Puig (1994) citant a Merazzi, proposa dues dimensions personals fonamentals per a l'educador en el desenvolupament dels valors de convivència en l'alumnat. En primer lloc l'educador ha de tenir un autoconcepte ajustat i positiu i en segon lloc una capacitat notable per afrontar situacions potencialment conflictives. Així es bàsic poder assumir diferents problemes de convivència sense experimentar fracàs i poder controlar els sentiments negatius o les reaccions poc constructives que poden generar aquests problemes.

Segons la teoria de l'aprenentatge observacional (Bandura, 1982), una altra consideració important quant al paper de l'educador és la d'oferir **un referent de conducta** en determinades situacions socials. Així la manera com el professor resoldrà un conflicte o com utilitzarà el llenguatge en relació a un determinat alumne esdevindrà un model de comportament per a l'alumnat, el qual s'incorporarà en el bagatge de conductes en funció de diferents paràmetres com la capacitat simbolitzadora, la capacitat de previsió, la capacitat vicària i la capacitat autorreguladora.

El rol del professor relacionat amb la intervenció vers els problemes de convivència, té a veure amb la fixació i el manteniment d'unes regles de conducta en relació a com l'alumne ha de tractar al professor, a com l'alumne ha de tractar a altres alumnes, a com s'organitza el temps, l'espai, ... També fa referència a com s'estableixen els recursos per mantenir el compliment d'aquestes regles.

Hi ha diferents maneres d'exercitar aquest rol, però bàsicament se'n podrien diferenciar dues: **l'autocràtica**, en la que el professor fixaria per si mateix totes les regles i les imposaria demanant la seva obediència incondicional; i **la democràtica**, en la que el professor parlaria sobre la necessitat de les regles per a un bon funcionament grupal i s'acordarien de manera conjunta amb els alumnes.

Brunet i Negro (1984) apunten tres estils de liderat relacionats amb la intervenció vers els problemes de convivència i basats en un estudi de Lewin, Lippit i White. Aquests estils serien el liderat autoritari, el liderat laissez-faire i el liderat democràtic, que posteriorment han estat denominats **professors dominants** (en lloc d'autoritaris) o **professors integradors** (en lloc de democràtics).

El professor dominant utilitza els seus coneixements i competències per a resoldre els problemes de convivència per ell mateix. En les seves converses s'accepten o es rebutgen les opinions dels altres en funció de si estan d'acord o no amb la pròpia manera de pensar. El grup dirigit per aquest tipus d'educador es converteix en més eficaç però no se sent a gust ja que no té la llibertat de fer les coses per ell mateix.

El professor amb liderat laissez-faire seria l'extrem oposat a l'anterior. Deixa que cada alumne pugui fer el que vulgui, sense direcció del professor. No intervé davant els problemes de convivència, considerant que ja es resoldran per si mateixos. En algunes ocasions el grup, pot ésser dominat per alumnes que exerciran el liderat positiu o negatiu en funció de la dinàmica de cada grup.

El professor integrador afavoreix el debat i la participació de tots els membres del grup, canalitzant-los en acords que regeixin el funcionament del grup. Potencia la responsabilitat de tots els alumnes i per tant fomenta un paper actiu del propi alumne en la resolució dels problemes de convivència. Té en compte els diferents nivells, tant el cognitiu, com l'emocional i social de cada individu. Fomenta unes relacions interpersonals més cordials i positives, així com una motivació més gran per les tasques acadèmiques.

En relació a aquests estils d'actuació, Mauco (1973) valora els inconvenients de l'estil dominant argumentant que si l'educand es fort, es protegirà d'aquest estil contraatacant i si es feble, es replegarà o es refugiarà en la passivitat. Mentre que defensa que l'educador integrador pot afirmar-se fermament i ésser respectat per l'educand, en el seu desig de respondre positivament al tipus d'interacció tranquil·la i considerada. Com a conclusió es podria defensar el rol de professor integrador en la intervenció vers els problemes de convivència ja que estaria en la línia més estimuladora de la adquisició d'unes actituds, valors i normes de convivència positiva des d'una relació "persona a persona" equilibrada.

Pel que fa la relació alumne-professor cal diferenciar la figura del tutor de la d'altres professors, quant a la seva funció. Dins **les funcions tutorial**s s'inclouria la responsabilitat d'estudiar i coordinar la planificació i la intervenció vers els problemes de convivència que puguin sorgir de casos particulars o grupals.

Tot i que el tutor sigui el responsable de coordinar el conjunt d'actuacions vers l'alumne tutorat, cal que tot l'equip docent que té contacte amb aquell alumne es responsabilitzi i col·labori en les tasques educatives, ja que moltes estratègies esdevenen poc útils sense ser una tasca compartida per tot l'equip.

En relació a aquest plantejament té sentit considerar diferents estratègies organitzatives que tenen a veure amb la tutoria, com **la tutoria compartida**. Aquesta forma de tutoria planteja que un grup d'alumnes sigui tutorat per dos professors per un període establert de temps (un trimestre, un curs o un cicle). El repartiment de les tasques i dels alumnes dependrà de les característiques i de l'experiència de cada tutor. Així en situacions de problemàtiques individuals o grupals es pot compartir la intervenció segons la idoneïtat per aconseguir els objectius que es proposin. Igualment haurien d'estar molt ben delimitades en el R.R.I. totes aquestes i altres funcions dels professors, de l'equip directiu, de l'equip d'atenció a la diversitat, de professionals externs del centre,... en relació a l'actuació vers els problemes de convivència, així com el perfil més adient per desenvolupar cada funció descrita.

Altres estratègies organitzatives tenen a veure amb l'establiment del **model d'intervenció vers els problemes de convivència**. Aquest model hauria de contemplar uns objectius, uns criteris, unes estratègies... molt ben definits i establerts mitjançant la màxima participació i implicació dels diferents membres de la comunitat educativa. També és força important els recursos i temps que es dedica al compliment i l'aplicació de les pautes dissenyades en l'esmentat model. Un altre aspecte fonamental esdevé la seva difusió a tots els membres de la comunitat educativa.

Cal recordar que més de la meitat de docents enquestats en aquest estudi han assenyalat que hi ha alguns acords d'actuació vers els problemes de convivència. Tot i amb això han estat interessants les matisacions que han aportat en relació a aquest aspecte. Així alguns professors comenten que en les reunions de cicle s'acorden pautes d'actuació però que després depen de cada professor que aquestes es portin a la pràctica. També apunten que en el R.R.I. queden recollides algunes de les pautes vers els problemes de convivència però, de vegades, no tots els docents les segueixen.

En altres casos la línia comuna consisteix en delegar al tutor, a l'equip directiu o a la comissió de convivència la recerca d'estratègies per controlar les situacions problemàtiques o amb “*acabar excloent l'alumne de les activitats normals del centre i del seu grup*”.

Així es posa de manifest **la necessitat d'una formació** dels docents per conèixer i adequar totes les estratègies desenvolupades en aquest treball d'investigació per a cada tipus de cas i de problemàtica, així com el requeriment d'un **treball de reflexió, d'acord i de compromís** per part dels docents vers les mateixes per anar consolidant una línia comuna d'actuació de qualitat per a la prevenció i la millora dels problemes de convivència als centres d'E.S.O.

A més de la descripció dels problemes de convivència, una altra qüestió important per a l'enfocament de la intervenció vers els mateixos té a veure amb **les causes que els professors els hi atribueixen**. Les causes més assenyalades han estat l'actitud negativa i la poca motivació dels alumnes vers l'escola o els estudis i la família desestructurada d'aquests alumnes amb problemes, entenent la desestructuració familiar com la presència de pautes negatives de relació: poca comunicació, poques habilitats socials...

Aquestes causes són pròpies dels alumnes o de la seva família. En aquest sentit és difícil que els professors puguin responsabilitzar-se davant les situacions problemàtiques ja que les causes són alienes a ells mateixos. Aquesta concepció, de vegades, pot dificultar la intervenció educativa. Cal reflexionar al voltant d'aquest aspecte a l'hora de plantejar l'actuació en relació als problemes de convivència, trobant els punts que poden ajudar a incidir en les **causes personals i escolars relacionades amb els alumnes**. Tanmateix el treball conjunt amb la família, en els casos que sigui possible, serà un pilar bàsic en el plantejament pedagògic vers les situacions problemàtiques greus.

Tal com es pot deduir de l'estudi de les **causes familiar** resulta fonamental una bona relació amb els pares o tutors dels alumnes amb problemes per aconseguir una òptima intervenció educativa. La família i l'escola són punts de referència del fill, així com àmbits primordials que intervenen en la seva educació. Les pautes d'actuació per l'àmbit familiar fan referència a les orientacions que poden estipular-se des del centre escolar per part dels educadors:

- Respecte a **la comunicació família-centre:**

- **Informar a la família de la problemàtica concreta i real de l'alumne** d'una manera positiva. Així caldria exposar la situació del noi-a i l'avaluació que se'n fa de la mateixa, atenent a les causes i factors que poden incidir-hi i que per tant són importants per al plantejament de la intervenció educativa.
- Demanar a la família que faci l'avaluació de la situació del fill-a, aportant diferents aspectes que poden **complementar i contrastar la valoració** realitzada des del centre.
- Exposar a la família el plantejament d'intervenció educativa dissenyat des del centre, subratllant la importància de **col.laboració entre l'escola i la família**. Caldria especificar actuacions de cada àmbit per separat. Tot i que cal mostrar la necessitat d'establir acords sòlids sobre la intervenció educativa i de treballar conjuntament amb uns criteris unificats.

- Respecte a **les pautes concretes d'intervenció dins l'àmbit familiar:**

- **Orientació en relació als factors o causes dins l'àmbit familiar** relacionats amb els problemes de convivència. Entre aquests caldria incidir en els indicadors desenvolupats en l'apartat específic de la primera part d'aquest treball d'investigació i que fan referència a les relacions afectives fredes dels pares amb els fills, el baix nivell de comunicació entre els membres de la família, l'estil educatiu autoritari o sobreprotector, les pautes de disciplina dures, indiferents, irregulars, ambigües o inconsistents, les expectatives baixes dels pares, els models i interaccions familiars inadequats i la tensió constant entre els membres de la família per problemes o fets estressants com a factors o causes que poden generar o agreujar els problemes de convivència. En el cas que aquests indicadors no afectin directament en el cas problemàtic, caldria potenciar mesures de prevenció al voltant dels mateixos.

- **Potenciació d'aspectes positius** que poden ajudar a establir relacions positives dins la família i a l'adquisició d' habilitats de convivència positiva. Així caldrà subratllar la importància dels rols i models parentals en relació a generar un clima d'afecte, acceptació, seguretat, responsabilitat... en cada noi-a i al mateix temps la potenciació d'estratègies de regulació externa i d'autoregulació per consolidar l'adquisició d'unes conductes socials de convivència.

Així seran fonamentals les orientacions aportades a la família per adequar les estratègies a cada situació, aportant models, tècniques o recursos concrets relacionades amb el desenvolupament de la regulació de la conducta, la resolució positiva de conflictes... aspectes que s'han descrit detalladament en aquesta tesi.

Després de considerar diferents aspectes relatius a la intervenció educativa vers els problemes de convivència en aquest apartat de conclusions, es pot ressaltar que és fonamental:

- **Descriure els problemes de convivència**, a partir d'un estudi objectiu, que justifiqui una intervenció educativa coherent.
- **Reconèixer la diversitat de causes i factors** que generen o agreugen aquests problemes i que assenyalen 4 àmbits bàsics d'intervenció: personal, familiar, escolar i social i planificar les actuacions tenint-los en compte.
- **Potenciar la col.laboració entre els responsables o especialistes de la intervenció** de cada àmbit per a definir pautes d'actuació unificades o complementàries per assolir objectius comuns.
- **Conèixer diferents enfocaments d'intervenció** vers els problemes de convivència que permetin adequar estratègies diverses segons la tipologia de problema.

- **Dissenyar plans de prevenció dels problemes de convivència**, desenvolupant les habilitats socials de convivència democràtica com a part fonamental del propi currículum.
- **Potenciar la investigació i la reflexió sobre la pròpia pràctica i formar-se** en l'adquisició d'estratègies d'estudi i intervenció vers els problemes de convivència.

En aquesta línia es podrien delimitar una sèrie de propostes d'intervenció vers els problemes de convivència als centres d'ESO:

- **Per a casos d'alumnes amb problemes de convivència:**

En primer lloc caldria portar a terme l'estudi del cas, atenent als elements següents:

ELEMENTS D'ESTUDI	CONTINGUTS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ DESCRIPCIÓ DE LES CONDUCTES CATALOGADES COM PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipologia dels problemes de convivència: manifestacions conductuals desajustades en relació a les normes i funcionament del centre escolar. - Circumstàncies que les matisen.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ CAUSES O FACTORS QUE PODEN PROVOCAR L'APARICIÓ A AGREUJAMENT DELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA 	<ul style="list-style-type: none"> - Els indicadors propis de l'individu. - Els indicadors del sistema (familiars, escolars o socioculturals).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ INDICADORS-CLAU D'ACTUACIÓ PER A GENERAR UN CANVI EN ELS PROBLEMES DE CONVIVÈNCIA 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecció i concreció pràctica dels indicadors més importants per a facilitar un canvi de les conductes desadaptades vers a conductes més adaptades.

Taula 112: Elements d'estudi dels casos amb problemes de convivència als centres d'ESO.

En relació als indicadors importants per a l'anàlisi del cas, es podrien apuntar els aportats per les conclusions de l'estudi de casos portat a terme en la part pràctica d'aquesta investigació i que estableixen com a indicadors significatius:

ÀMBIT	INDICADORS
PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Irritabilitat ▪ Execució moral ▪ Autocontrol emocional, cognitiu i autorregulació de la pròpia conducta. ▪ Comportament prosocial/amigabilitat ▪ Desenvolupament moral
FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipus de disciplina emprada pels pares, mares,... ▪ L'estil educatiu / Els models i interaccions familiars ▪ Dedicació dels pares als fills
ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El rendiment acadèmic ▪ Experiència prèvia d'escolarització negativa ▪ Relació alumne-professor ▪ Relació alumne-companys
SOCIAL*	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La influència de models i estereotips conductuals negatius del grup social proper ▪ La influència de models i estereotips conductuals negatius oferts per mitjans de comunicació, jocs, ... ▪ Els elements d'estrès

(*) No s'ha pogut demostrar que siguin indicadors significatius ja que ha estat difícil de mesurar la seva incidència en l'aparició o agreujament dels problemes de convivència en els casos estudiats.

Taula 109: Indicadors significatius per a l'estudi de casos amb problemes de convivència als centres d'ESO.

Aquests indicadors possibilitaran un estudi ràpid i d'aproximació a les necessitats d'intervenció del cas. Si es volgués ampliar amb una anàlisi més aprofundida, es podria emprar la fitxa d'estudi de cas aportada per la present investigació que conté un recull més exhaustiu d'indicadors relacionats amb la gènesi de problemes de convivència.

Tot i amb això no es pot oblidar que els problemes de convivència estan emmarcats en **l'etapa de l'ESO**, la qual cosa determinarà l'ubicació d'aquestes conductes problemàtiques dins uns **paràmetres evolutius** propis de l'edat que ja s'han apuntat en les conclusions de la part teòrica (Veure taula 58).

Així en l'estudi de cada cas s'haurà d'identificar si les conductes observades són considerades habituals en l'adolescència o esdevenen problemes greus de convivència quan aquestes es donin amb més freqüència o amb més intensitat en un subjecte.

PARÀMETRES EVOLUTIUS	PROBLEMES FREQUENTS PROPIS D'AQUESTA ETAPA EVOLUTIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Període de canvis. Adaptació a un nou estatus personal. - Distanciament del món dels adults i dels infants. Apropament al grup d'iguals. - Consolidació de competències específiques i interiorització de pautes culturals referents a valors i habilitats socials. Revisió d'esquemes de comportament. - Desequilibri entre independència desitjada i dependència permesa, entre autonomia i heteronomia,... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conductes d'afirmació personal davant els altres. ▪ Manifestacions d'ansietat, estrés, inestabilitat emocional, irritabilitat o canvis d'humor. ▪ Conductes per quedar bé o "donar la talla" davant els iguals o per guanyar-se la pertinença al grup. ▪ Conductes d'afirmació del rol sexual masculí o femení. ▪ Desajustaments conductuals en situacions socials concretes degut a l'experimentació de referents diferents. ▪ Conductes radicals per reivindicar valors. ▪ Tensions, conflictes,... amb els adults.

Taula 58: Problemes habituals propis de l'etapa de l'adolescència.

Un cop establert l'estudi dels indicadors significatius per a millorar els problemes de convivència en un subjecte es pot dissenyar una proposta d'intervenció adaptada al seu perfil (Veure taula 114).

El plantejament d'actuació contempla els diferents àmbits (personal, familiar i escolar) en els que es pot incidir des d'un centre educatiu i planteja els objectius en funció de les necessitats delimitades pels indicadors en els esmentats àmbits. L'àmbit social també és susceptible d'intervenció però requereix un model de gestió de centre i uns recursos externs específics, per la qual cosa no s'inclou en la present proposta.

Cal recordar que les estratègies apuntades en la taula que recull la intervenció han estat descrites de manera aprofundida en la primera part teòrica d'aquesta tesi.

ÀMBIT INTERVENCIÓ	OBJECTIUS	ESTRATÈGIES
PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoconèixer-se a un mateix. ▪ Reconstruir els esquemes de pensament en relació a les conductes socials desajustades, adquirint les habilitats relacionades amb els 5 pensaments de Spivack i Shure. ▪ Incrementar l'autocontrol emocional, cognitiu,... i l'autorregulació de la pròpia conducta. ▪ Assolir pautes específiques per a la resolució positiva de conflictes. ▪ Desenvolupar el registre de comportaments prosocials. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Autodescripcions ◆ Estudi de casos ◆ Role-playing ◆ Estratègies de visualització positiva ◆ Tècniques per controlar l'estrès ◆ Tècniques de modificació de conducta ◆ Estratègies d'autorregulació de la conducta ◆ Tècniques de resolució positiva de conflictes
FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intercanviar informació i acordar les línies de col.laboració entre la família i l'escola. ▪ Orientar sobre aspectes concrets d'intervenció vers els problemes de convivència. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Habilitats, instruments i models de comunicació eficaç entre l'escola i la família ◆ Estratègies i rols d'intervenció vers els problemes de convivència
ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dissenyar adaptacions curriculars específiques per aquells alumnes amb problemes de convivència que presenten un rendiment escolar baix. ▪ Exercir el rol tutorial, establint relacions significatives entre el professor i l'alumne. ▪ Potenciar la integració dins el grup-classe i un clima de convivència positiva en el mateix. ▪ Establir vincles motivadors entre la realitat escolar i la situació de l'alumne amb problemes de convivència. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Estratègies i recursos d'atenció a la diversitat ◆ Estratègies tutorials individuals i grupals ◆ Pla d'actuació tutorial ◆ Tutors experimentats i positius ◆ Estratègies d'aprenentatge participatiu i funcional ◆ Gestió democràtica

Taula 110: Proposta d'intervenció per a casos de subjectes amb problemes de convivència.

- **Per a millorar o prevenir situacions conflictives en un grup-classe:**

Per als grups amb problemes de convivència seria convenient seguir un procés similar d'estudi a l'exposat per al cas individual, es a dir, descriure les conductes desajustades del mateix, determinar les causes o factors que les generen i seleccionar aquells indicadors que siguin claus per a dissenyar una intervenció de millora de la situació conflictiva. En aquest sentit es planteja la següent proposta general:

INDICADOR	OBJECTIU	ESTRATÈGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Clima grupal negatiu per a la convivència 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afavorir la dinàmica interna de relacions i treball dins el grup. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Activitats de dinàmica de grups
<ul style="list-style-type: none"> • Mancances o mal funcionament de les habilitats emocionals, cognitives i/o socials 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolupar les habilitats emocionals, cognitives i socials relacionades amb la convivència. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Activitats de competència social ◆ Programes de desenvolupament d'habilitats de convivència positiva o resolució de conflictes
<ul style="list-style-type: none"> • Relacions interpersonals tenses i mancança d'habilitats prosocials 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilitar relacions interpersonals no jerarquizades i l'aprenentatge d'una sèrie d'habilitats positives per a la convivència. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Jocs cooperatius
<ul style="list-style-type: none"> • Inseguretat, desmotivació i baixes expectatives 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potenciar un autoconeixement i autovaloració personal ajustada. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Activitats per desenvolupar l'autoestima positiva

Taula 111: Proposta d'intervenció grupal per millorar o prevenir situacions conflictives.

Aquesta proposta d'intervenció grupal hauria d'estar contemplada dins el Pla d'actuació tutorial del centre i concretament de l'ESO. S'hauria de comptar amb diferents exemples d'activitats-tipus per poder adequar-les a les necessitats de cada grup i així dissenyar una intervenció adaptada segons els indicadors significatius delimitats en cada cas. Tanmateix s'hauria de tenir en compte que els programes de tutoria contemplen unes 10-12 sessions trimestrals a l'ESO, d'una hora de durada cadascuna.

Cal apuntar que els continguts de les activitats assenyalades en la intervenció grupal han estat descrits en les conclusions de la part teòrica (veure taula 61).

Tanmateix considerant l'eficàcia de programes específics de convivència com a estratègia d'intervenció pot establir-se que el tipus d'activitats (descripció de situacions properes i reals i temes pràctics relacionats amb els conflictes) i el plantejament metodològic aplicat a través del programa de desenvolupament d'habilitats de resolució positiva de conflictes ha estat útil per assolir els objectius generals plantejats (aprenentatge d'habilitats específiques de resolució de conflictes i més generals de convivència, millora del clima grupal i dels problemes de convivència).

Tant els professors com els alumnes han valorat els continguts i els recursos del programa de manera positiva i útil per educar per a la convivència. En els casos d'alumnes amb problemes de convivència greus, el programa experimentat ha resultat eficaç per millorar algunes habilitats de relació interpersonal i modificar alguns esquemes de comportament, però s'ha fet patent la necessitat d'un treball complementari més aprofundit i sistemàtic.

- **La proposta d'intervenció a nivell de centre:**

En un altre pla d'actuació més general es poden considerar els següents elements ja citats anteriorment en les conclusions de la part teòrica (Veure taula 50).

En aquest pla es poden remarcar dues qüestions no desenvolupades fins al moment però que requereixen una atenció particular:

- **El sistema organitzatiu, el tipus de gestió,...del centre** relacionat amb la intervenció vers els problemes de convivència.
- **Les necessitats de formació** del professorat en relació a aquest tema.

Pel que fa al sistema organitzatiu, el tipus de gestió, les dinàmiques de funcionament,...ja s'ha assenyalat la seva importància com a factors que poden condicionar l'aparició o l'agreujament de problemes al centre.

En aquest sentit resulta força útil presentar una sèrie d'indicadors organitzatius d'anàlisi per a un centre d'ESO, que poden dirigir la reflexió sobre la pròpia realitat i ajudar a

reconduir aquells aspectes bloquejadors d'una bona intervenció vers els problemes de convivència:

INDICADORS	ESTRATÈGIES ORGANITZATIVES	AUTOANÀLISI
2. MODEL INTERVENCIÓ	Definició de normes, criteris, passos, estratègies d'intervenció, definició de responsabilitats, tipus de participació i d'implicació dels diferents membres de la comunitat educativa en l'elaboració i compliment de la normativa, tipus de difusió a tots els àmbits,...	<ul style="list-style-type: none"> • Ben definits • Alt nivell de participació • Normativa justificada • Alta difusió
2. DISTRIBUCIÓ DE FUNCIONS	Definició de funcions específiques respecte als problemes de conducta de tutors, equip docent, psicopedagog, equip de suport, especialista de l'EAP, cap d'estudis, director, alumnes, pares,...)	<ul style="list-style-type: none"> • Definició clara • Alta implicació del tutor/e. docent / e. directiu
3. TIPUS DE FUNCIONS A DISTRIBUIR	Detecció, estudi, coordinació i aplicació d'actuacions, seguiment i avaluació de casos d'alumnes o grups amb problemes de conducta. Control d'espais i moments conflictius.	<ul style="list-style-type: none"> • Acords en instruments i estratègies per a cada funció
4. MODEL TUTORIAL	Criteris de distribució de tutors als grups, perfil de tutor (tipus de gestió del grup, comunicació, integració d'alumnes, resolució de conflictes,...) organització de la tutoria, planificació de programes i/o activitats per educar la convivència positiva al P.A.T, ...	<ul style="list-style-type: none"> • Tutors experimentats als grups conflictius • Gestió democràtica • Cotutoria
5. RECURSOS PER ATENDRE LA DIVERISTAT	Tipus d'agrupaments i estratègies per donar resposta als diferents ritmes i nivells d'aprenentatge i a les desadaptacions conductuals, perfil de professors per atendre als alumnes conflictius,...	<ul style="list-style-type: none"> • Diversitat de recursos i estratègies • Professors positius
6. PLANIFICACIÓ DE LA PREVENCIÓ	Establiment de sistemes organitzatius i procedimentals d'estudi i intervenció vers els problemes de conducta a nivell de centre, grau de treball en equip, referents comuns d'actuació: criteris i estratègies, formació sobre el tema,...	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemes clars i comuns d'actuació • Alt treball en equip

Taula 46: Indicadors organitzatius de centre per a la prevenció dels problemes de convivència.

Quant a les necessitats de formació del professorat ja s'han comentat anteriorment unes orientacions al respecte però caldria concretar-les en una proposta contrastada amb l'experiència d'alguns cursos realitzats sobre aquesta temàtica per l'autora d'aquesta tesi i amb alumnes dels quals també s'han treballat parts de la investigació com ja s'ha indicat en el seu moment. Així considerarien fonamentals els següents apartats:

OBJECTIUS	CONTINGUTS
-----------	------------

1. Conèixer les pròpies reaccions, valoracions, actituds,... en relació als problemes de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratègies d'autoconeixement personal. ▪ Identificació de rols d'interacció amb els alumnes amb problemes de convivència.
2. Aprendre a afrontar situacions conflictives, aplicant estratègies d'autocontrol emocional i cognitiu.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fases del procés per afrontar situacions conflictives. ▪ Reconeixement de cognicions i emocions en relació als problemes de convivència. ▪ Exemples d'aplicació d'estratègies d'autocontrol emocional i cognitiu.
3. Aprofundir en el tema de la intervenció educativa vers els problemes de convivència, com a instrument per millorar el desenvolupament integral dels alumnes i el clima d'aprenentatge.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Delimitació dels problemes de convivència. ▪ Acords de conductes de referència que esdevenen valors de convivència. ▪ Finalitats i objectius de la intervenció vers els problemes de convivència.
4. Conèixer i aplicar instruments d'estudi de casos individuals i grupals amb problemes de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instruments d'estudi de casos individuals i grupals. ▪ Estudi de casos.
5. Analitzar problemes conductuals diversos, detectant factors i causes que els generen i intentant establir plans d'actuació vers els mateixos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factors i causes que generen o agreugen els problemes de convivència als centres d'ESO. ▪ Etapa evolutiva i problemes habituals. ▪ Estudi de casos.
6. Conèixer i aplicar estratègies d'intervenció diverses vers els problemes de convivència.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratègies d'intervenció vers els problemes de convivència. ▪ Aplicació i experimentació als casos estudiats.
7. Dissenyar estratègies de prevenció de problemes de convivència, a nivell d'aula i de centre.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratègies de prevenció, a nivell d'aula i de centre. ▪ Aplicació i experimentació al propi centre.
8. Crear un ambient que afavoreixi un treball cooperatiu, d'anàlisi i de reflexió dels elements teòrics sobre el tema i la pròpia pràctica educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicació d'una metodologia participativa, cooperativa i funcional.

Taula 112: Proposta de programa de formació per al professorat sobre la intervenció vers els problemes de convivència als centres d'ESO.

Quant als continguts de la proposta de formació per al professorat cal comentar que els continguts poden ponderar-se tenint en compte els resultats de l'anàlisi de les dades recollides en la percepció que tenen els professors de la demarcació de Tarragona sobre els problemes de convivència que es donen als centres d'ESO.

Així la tipologia de problemes a la que s'haurà de dedicar especial atenció en el programa de formació serà la que fa referència als **casos d'interrupcions durant les sessions de classe** com a problemes més freqüents o que preocupen més als docents i en proporció menor però en percentatges similars entre ells, **els conflictes entre els alumnes** i els **conflictes entre alumnes i professors**.

Entre els problemes d'interrupcions destaquen **les conductes de riure, fer sorolls, passar-se objectes, gestos de distracció o inquietud i demostració de poc interès pels continguts curriculars**. Aquestes dades fan pensar en la importància de revisar els recursos metodològics, organitzatius i de gestió i aplicació del currículum, així com les estratègies per potenciar l'autocontrol personal, com una eina per a millorar aquests desajustaments conductuals.

Tanmateix **les discussions verbals poc respectuoses** entre els alumnes en un percentatge elevat o **les ofenses, injúries, insults o burles referides a aspectes físics, psicològics,...** són comportaments freqüents entre els nois d'aquest cicle educatiu. Entre el tipus de conflicte entre alumnes i professors són habituals aquells que fan referència a les conductes en les que **els alumnes no segueixen les normes donades** pels professors **o en les que es donen discussions verbals poc respectuoses**. Això posa de manifest la necessitat de reflexió per part dels professors en maneres i situacions per aplicar habilitats específiques de resolució positiva de conflictes interpersonals i concretament estratègies adreçades als conflictes de poder, propis d'aquesta etapa evolutiva. Tampoc es pot oblidar la importància del tipus de rol que desenvoluparà l'educador com una via per regular aquest tipus de conflictes.

Pel que fa als problemes greus observats, es poden destacar com més comuns, els casos dels alumnes que **transgredeixen de manera repetida les normes de convivència** en diferents moments de la vida escolar.

En aquest sentit cal assolir estratègies organitzatives i un model de gestió ben coordinat a nivell d'equip docent o de centre i per tant pot defensar-se l'oferta d'**un curs o seminari per a tots els professors d'un mateix centre.**

Cal subratllar un cop més **la necessitat de formació, de reflexió i d'experimentació en aquest tema a nivell d'ESO**, donades les mancances de coneixement i d'aplicació d'estratègies d'intervenció educativa vers els problemes de convivència en els centres.

Tampoc es pot oblidar la importància de continuar investigant en relació a l'educació de valors per a la convivència. De fet aquesta tesi esdevé un punt de partida per estudiar altres aspectes en relació a aquest tema (tipus de problemes concrets com el bullying, instruments per determinar els estadis d'evolució moral, experimentació de sistemes i models d'intervenció a nivell de centre i de grup-classe, programes de regulació emocional i de control de l'estrès, noves estratègies...), dels quals ja hi ha un treball de camp iniciat per l'autora d'aquesta investigació.

Tots aquests elements són bàsics en el plantejament de la intervenció educativa vers els problemes de convivència en els centres d'ESO, tema d'estudi d'aquesta tesi doctoral, però tot i amb això cal subratllar un altre cop la importància de **l'actitud dels professor** com un aspecte essencial en aquesta intervenció. En aquest sentit la figura del pare del fill pròdig comentada en la introducció il.lustra molt bé aquesta actitud.

Per això, com a conclusió final es pot defensar que educar en valors per a la convivència és possible. Com a professor s'hauria de creure que allò que un fa, pot motivar l'aprenentatge de noves maneres de pensar, de sentir i d'actuar en els alumnes. Es a dir, caldria creure que la pròpia intervenció educativa pot fomentar la construcció d'una persona sensible, reflexiva i respectuosa de si mateixa i dels altres. Aquest és el veritable repte de cada educador, recordar sempre el valor i el poder de la seva limitada tasca.

“Que la il.lusió retorni del seu exili”

Vila-seca, 1 d'abril de 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

- ADLER, A. (1969): **The science of living**. Doubleday . Garden City, New York.
- AGUILERA, E. I ALTRES (1983): **Projecte reeducatiu per al menor inadaprat**. Col. Rosa Sensat, 22. Edicions 62. Barcelona.
- AGUILERA, I. I CARPENA, A. (1998): **Una experiència en habilitats socials**. Quadern de treball. Fedaració MRP. Rosa Sensat. Diputació de Barcelona.
- ALCALDE, J. (1996): **¿Inteligencia emocional?** Revista Muy Interesante. Núm. 187. Pág. 41-46.
- ALDÁMIZ-ECHEVARRIA, M. I ALTRES (2000): **Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat**. Edit. Graó. Barcelona.
- ALLPORT;G.W. (1963): **Desarrollo y cambio**. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- ALLPORT, G.W. (1965): **Psicología de la personalidad**. De. Paidós. Buenos Aires.
- ALOY, J.M. (1998a): *“Infància en risc, adolescència en conflicte”* a Revista Faristol núm. 27. Pág. 4-11 Octubre.
- ALOY, J.M. (1998b): *“Infància en risc, adolescència en conflicte 2”*. a Revista Faristol núm. 28. Pág. 5-15. Novembre.
- ALSINA CALVÉS, J.(1998): *“Violencia en los institutos”*.a Escuela Española. 8 de Enero.
- ALVÁREZ, L. I SOLER, E. (1996): **La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría**. Editorial CCS. Madrid.
- ALZATE SÁEZ DE HEREDIA, R. (1998): **Análisis y resolución de conflictos: una perspectiva psicológica**. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao.
- ANTON ÁLVAREZ, H. (1998): *“Aulas pacíficas”* a Escuela Española Núm. 3.383 Pág. 15-16. Octubre.
- ANTUNEZ, S. I ALTRES (2000): **Disciplina y convivencia en la institución escolar**. Ed. Graó. Barcelona
- ARGIMON PALLAS, J.M; JIMENEZ VILLA, J. (1991): **Métodos de investigación**. Editorial Doyma. Barcelona.
- ARNAIZ, P. (1983): **Aprenentatge en grup a l'aula**. Ed. Graó. Barcelona.
- ARNAIZ, P. I ALTRES (1985): **Eines per a l'acció tutorial**. Ed. CEAC. Barcelona.

- ARNAIZ, P. (1988): **Qui es qui. Les relacions humanes al grup-classe.** Ed. Graó. Barcelona.
- ARNAIZ, P. I GIL, T. (1988): *Dinámica de grupos* a **Enciclopedia Práctica de Pedagogia Volumen V.** (Area Socioafectiva). Ed. Planeta. Barcelona.
- ARONSON, E. (2000): **Nobody to left hate.** Edit. Freeman and Company. New York.
- ARRAIZ PÉREZ, A. (1995): *Dificultades del comportamiento.* A MOLINA GARCIA, S. **Bases psicopedagógicas de la Educación Especial.** Ed. Marfil. Alcoy. Pág. 290-318
- ASENSIO, J.M. (1989): **L'agressivitat a l'escola.** Ed. CEAC. Barcelona.
- ATKINSON, J.W. (1983): **Personality, motivation and action.** Selected Papers. Praeger. Nueva York
- AUTORS DIVERSOS (1998): "*Disciplina en llibertat*". a Escola Catalana n. 350 Pág. 6-20. Maig.
- AVERROES. RED TELEMÁTICA EDUCATIVA DE ANDALUCIA. (2001): **Educación para la convivencia y la paz.** Junta de Andalucía. (http://averroes.cec.junta-andalucia.es/contenidos/educación_paz.php3. Consultat 7.11.01)
- AYERBE ECHEBERRIA, P. (1996): **La intervención educativa ante la desadaptación social.** Ed. Ibaeta-Pedagogia.
- BANDURA, A. (1969): **Principles of behavior modification.** Edit. Holt, Rinehart & Winston. New York.
- BANDURA, A. (1982): **Teoria del aprendizaje social.** Ed. Espasa Calpe. Madrid.
- BANDURA, A. (1987): **Pensamiento y acción.** Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- BARAKAT CARBALLO, R. (2000): "*Medicina ideal para curar la agresividad infantil en los tiempos muertos: los juegos de toda la vida*". A El Magisterio Español. 2 de febrero. Pág. 24.
- BARTRINA, M.J. I ALTRES (1995): **Adaptació i inadaptació social.** Crèdit variable. Dossier Departament Ensenyament de Gen. Catalunya. Barcelona.
- BASELGA, J.M. (1997): "*Alumnos de un instituto de Calafell atemorizan a profesores y jóvenes*". a Diari de Tarragona. Pág. 3. 5 de desembre.
- BATLLE, J.; FUNES, J. (1993): **Aquí... un amic.** Col. Senderi. Ed. Eumo. Vic.
- BAUTISTA, R. Y OTROS (1992): **Orientación y intervención educativa en secundaria.** Ed. Aljibe. Málaga.

- BEAL, G.M.; BOHLEN, J.M Y RAUDABAUGH, J.N. (1964): **Conducción y acción dinámica del grupo**. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- BEARD, R. M. (1971): **Psicología evolutiva de Piaget**. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- BEECH, H. R.; BURNS, L.E. Y SHEFFIELD, B.F. (1986): **Tratamiento del estrés: Un enfoque comportamental**. Ed. Alhambra. Madrid
- BERKOWITZ, L. (1996): **Agresión. Causas, consecuencias y control**. Editorial Descleé De Brower. Bilbao.
- BISCARRI, J. I ALTRES (1985): **Socialització infantil i dinàmica de grup-classe**. Ed. Dilagro LLeida.
- BISQUERRA, R. I ALTRES (2000): "*Les emocions*".a Escola Catalana. Núm. 371. Pàg. 6-20. Juny.
- BOLIVAR, A. (1992): **Los contenidos actitudinales en el curriculum de la Reforma**. Escuela Española. Madrid.
- BOLIVAR, A. (1993): **Diseño curricular de ética para la enseñanza secundaria obligatoria**. Edit. Síntesis. Madrid.
- BONALS, A. (1986): *Transtornos de comportamiento*. En MOLINA, S (Dir): **Enciclopedia Temática de Educación Especial**. Tomo 3. Editorial CEPE. Madrid. Pág. 1303-1321
- BORNÀS, X. (1992): **El desenvolupament de l'autonomia personal**. Eumo Editorial. Vic. Osona.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. (1967): **Los estudiantes y la cultura**. Edit. Labor. Barcelona.
- BRACONNIER, A (1991): **De la infancia a la adolescencia**. Editorial Urano. Barcelona.
- BRUNET, J.J. I NEGRO, J.L. (1984): **Tutoria con adolescentes**. San Pio X. Madrid.
- BRUNET, J.J. I NEGRO, J.L. (1995): **¿Cómo organizar una escuela de Padres? Volumen I y II**. Ediciones San Pio X. Madrid.
- BUENDIA, J. (1996): **Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales**. Ediciones Pirámide. Madrid.
- BUISAN, C. I MARIN M.A. (1987): **Cómo realizar un diagnóstico pedagógico**. Ed. Oikos-tau. Barcelona
- BUXARRAIS, M.R. (1994): *Aproximación a la educación moral y reforma*

- curricular.* a MARTINEZ, M. I PUIG, J.M.(Coords.): **La Educación Moral.** Col. MIE. Ed. Graó. Barcelona. Pàg. 11-18
- CABALLO, V.E. (1998): **Manual de tècniques de terapia y modificació de conducta.** Siglo Veintiuno editores. Madrid.
 - CALERO I LAFUENTE, M.; TORT I ARNAU, R (1995): **Quaderns d'educació per la salut a l'escola. Salut mental.** Servei de difusió i Publicacions. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
 - CAMPS, V. (1994): **Los valores en educación.** Grup Anaya. Madrid.
 - CAMPUZANO RUIZ, A. (1996): *"Televisión y currículo"*. Cuadernos de Pedagogía n. 241. Editorial Praxis. Barcelona. Pàg 28-30. Noviembre.
 - CAPRARA, G.V.; PASTORELLI C. (1996): *Indicadores precoces de adaptación social.* a BUENDIA, J: **Psicopatología en Niños y Adolescentes.Desarrollos Actuales.** Ediciones Pirámide. Madrid. Pàg 121-145
 - CARBONELL, J. (1994): **L'escola: entre la utopia i la realitat.** Inseccions 19. Eumo. Barcelona.
 - CARBONELL FERNÁNDEZ, J.L. (COORD.) (1997): **Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la comunidad de Madrid.** Edit. Obra Social de la Caja de Madrid. Madrid.
 - CARNICERO I DUQUE, P. (1993): **Conflictos i escola.** Col. Materials i Tecnologies d'organització i Gestió escolar. Coord. Arees de Documentació i Experimentació en ciències i Didàctiques tecnològiques. Barcelona.
 - CARPINTERO, H. (1996): **Historia de las ideas psicológicas.** Ed. Pirámide. Madrid
 - CASAMAYOR, G. (1988) **La disciplina a l'escola. L'important és prevenir.** Ed. Graó. Barcelona.
 - CASAMAYOR, G. (COORD.) (1998): **Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria.** Ed. Graó. Barcelona.
 - CASCÓN, P. Y BERISTAIN, C. (1995): **La alternativa del Juego I.** Ed. Los Libros de la Catarata. Madrid.
 - CASCÓN, P. (2000): *"¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?"* Cuadernos de Pedagogía n. 287. Editorial Praxis. Barcelona. Pàg. 57-60. Enero.
 - CASCÓN, P. (2000): *"Educar en y para el conflicto en los centros"*. Cuadernos de Pedagogía. n. 287. Editorial Praxis. Barcelona. Pàg 61-66. Enero.
 - CASULLO, M. M. (1998): **Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación**

psicológica. Editorial Paidós. Barcelona.

- CATELL, R.B. (1950): **An introduction to personality study.** Edit. Hutchinson House. London.
- CAUTELA, JR. I GRODEN, J (1985). **Tècniques de relaxació. Manual pràctic per adults, nens i educació especial.** Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- C.C.O.O. (1998): “*Intervenció educativa contra violència escolar*”. Suplement. n. 194. Juny.
- CEA D’ANCONA, M. A. (1999): **Metodologia quantitativa. Estratègies i tècniques de investigació.** Ed. Síntesis. Madrid.
- CHERRY, C (1987): **Cómo mantener tranquilos a los niños.** Ed Ceac.Barcelona.
- CIRIGLIANO-VILLAVERDE, M. (1982): **Dinámica de grupos y educación.** Humanitas. Buenos Aires.
- CLARIANA, M. (1994): **L'estudiant de secundària: què en sabem?** Editorial Barcanova. Barcelona.
- CLAUSTRO DE PROFES. IES "VALLE DE TIETAR" ÀVILA (1997): “*Violència en los institutos*”. a Escuela Española nº. 3.316 Pàg 2. Abril.
- COHN-BENDIT, D. I ALTRES (1998): “*Autorité Monogràfic*” a Le Monde de l'Education de la culture et de la formation. Num. 259. París. Pàg.25-59. Maig.
- COLLINS, C.E (1997): **52 Maneras de elevar tu autoestima.** Ed. Caribe. Nashville. E.E.U.U.
- COLL, C. (COORD.) (1999): **Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria.** n. 15. ICE-Horsori. Barcelona.
- COLADO, P. (1996): “*Síndrome de hiperactividad: la enfermedad de moda*”. Revista Muy Interesante. Número 179. Pág. 92-98.
- COLOMER I VALLICROSA, J. (1995): “*La família formadora de valors*”. a Vela Major. Num. 2. Ed. Barcanova. Pàg. 43-48. Gener.
- COOK, T.D. I REICHARDT, S. (1986): **Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativo.** Morata. Madrid.
- CORNELIUS, H. Y FAIRE, S. (1995): **Tú ganas, yo gano. Cómo resolver los conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones.** Editorial Gaia. Madrid.
- CORNELOUP, A. (1991): **Cómo mantener la disciplina.** Ed. Ceac. Barcelona
- CORRELL, W. (1981) **Psicología de las relaciones humanas.** Ed Herder. Barcelona.
- CRUZADO, J.A.; LABRADOR, F.J. I MUÑOZ, M. (1993): **Manual de técnicas**

- de modificació y terapia de conducta.** Colección. Psicología. Ediciones Pirámide. Madrid.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA. (1998): “*Tema del mes: Pensar y dialogar*”. Núm. 257. Pág. 53-76.
 - CUADERNOS DE PEDAGOGIA (2000): “*Tema del mes: Un reto necesario*”. Núm. 287. Pàg. 51-79.
 - CUESTA, C. (1998): “*Los conflictos diarios en un instituto llevan a los docentes a tirar la toalla*”. a Escuela Española. Núm. 3.356. 26 de Febrero.
 - CURWIN, R.L. Y MENDLER, A. N. (1987): **La disciplina en clase**. Ed. Narcea. Madrid.
 - DARDER, P. I FRANCH, J. (1991): **El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental**. Ed. Eumo. Vic.
 - DAÜMLING, A. M. ET. AL. (1982): **Dinàmica de grups**. Ed Anaya. Madrid.
 - DE ANDRÉS, T. (2001): **La perspectiva psico-evolutiva de la agresividad**. ([http:// centros5.pntic.mec.es/crp.de.la.latina.carabanchel/convivir/familia.html](http://centros5.pntic.mec.es/crp.de.la.latina.carabanchel/convivir/familia.html) Consultat 22.03.2001)
 - DEL RINCON, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (1995): **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Ed. Dykinson. Madrid.
 - DE SANDOVAL, P.X. (2001): “*La indisciplina amenaza la Secundaria*”. A El País. Pàg. 28-29. 28 d’Octubre.
 - DEFRANCE, B.(1992) **La violence à l'école**. Ed. Syros-Alternatives, Paris.
 - DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1998): **ESO: 1r. Cicle. Programa de Competència Social: Habilitats cognitives, valors morals i habilitats socials**. Barcelona.
 - DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992): **Educació secundària obligatòria. Ordenació Curricular**. Servei de difusió i edicions. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
 - DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993): **Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu. LOGSE**. Servei de difusió i edicions. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
 - DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1995): **Legislació d'Ensenyament de Catalunya**. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
 - DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1992): “*L'acció tutorial*”. Butlletí dels Mestres. Núm. 231. Pàg. Juny.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1992): *“Programa d'informació i orientació als estudiants. Dossier d'activitats”*. Butlletí dels Mestres. Núm. 230. Febrer- Abril.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1997) *“Els nivells de convivència als centres de secundària”*. BIEC. n. 7. Departament d'Ensenyament. Pàg. 10-11. Novembre.
- DIEZ DE ULZURRUN, A. I MASEGOSA, A. (1996): **La dinàmica de grups en l'acció tutorial**. Ed. Graó. Barcelona.
- DIEZ DE ULZURRUN PAUSA, A. I MARTÍ OLIVELLA, J. (1998): *“Les habilitats socials: la presa de decisions i la resolució de conflictes”*. Suplement de Guix n. 242. Pàg. 1- . Febrer.
- DIAZ-AGUADO, M. .J. (1996): **Escuela y tolerancia**. Ediciones Pirámide. Madrid.
- DIAZ-AGUADO, M. J. I BARAJA, A. (1993): **Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos**. CIDE. MEC. Madrid.
- DIAZ PRIETO, M. (1998): *“Crisis de autoridad en las aulas”*. a La Vanguardia.Revista Pàg. 10-1. 19 de Abril.
- DOÑATE, J. I ALTRES (1998): *“Alumnos amb conductes pertorbadores a l'aula. Propostes d'intervenció”*. Revista Guix n. 243. Editorial Graó. Barcelona. Pàg. 79-84. Novembre.
- ELIAS, M.J; TOBIAS, S.E; FRIEDLANDER, B.S. (1999): **Educuar con inteligencia emocional**. Ed. Plaza & Janés Barcelona.
- ELLIOT, J. (1993): **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Ed. Morata. Madrid.
- ELZO, J. (2001): *“¿Tolerància zero amb la delinqüència?”* Diari El Periódico. Pàg 7. 5 d'abril.
- ESCUELA ESPAÑOLA. (1996): *“La disciplina escolar es un problema grave para el 72% de los docentes”*. Num. 3.261 Pàg. 5. Enero.
- ESTREMS, N. I LLADÓ, C. (1991): **La pràctica de la tutoria a l'escola**. Ed. Barcanova. Barcelona.
- EYSENCK, H.J. (1959): **Estudio científico de la personalidad**. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- FABREGAS, J.J. (1988): **Técnicas de autocontrol**. Ed. Alhambra. Madrid.
- FERNÁNDEZ, I. (1998): **Prevención de la violencia. Resolución de conflictos. El**

- clima escolar como factor de calidad.** Ediciones Narcea. Madrid.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS R. (1994): **Introducción a la evaluación psicológica II.** Ed. Pirámide. Madrid.
 - FERNANDEZ CASTRO, J. (1995): *Aprendizaje operante.* A PUENTE FERRERAS, A. **Psicología Básica. Introducción al estudio de la conducta humana.** Ed. Pirámide. Madrid. Pàg. 188-209.
 - FESTINGER, L. (1957): **Teoría de la disonancia cognitiva.** Instituto de Estudios Políticos. Madrid.
 - FIERRO, A. (1986): *Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia.* A PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (COORD.): **Psicología Evolutiva. III. Adolescencia, Madurez y Senectud.** Ed. Alianza Psicología. Madrid. Pàg. 95-138
 - FISAS, V. (1987): **Introducció a l'estudi de la pau i dels conflictes.** Col. Temps de futur. Publicacions Jaume Bofill. Barcelona.
 - FILLEY, A. (1989): **Solución de conflictos interpersonales.** Ed. Trillas. México.
 - FILLIOZAT, I. (2001): **El mundo emocional del niño.** Editorial Oniro. Barcelona.
 - FONTANA, D. (1995): **La disciplina en el aula.** Aula XXI. Santillana. Madrid.
 - FRANCIA, A. I MATA J. (1997): **Dinámica y técnicas de grupos.** Editorial CCS. Madrid. 1997.
 - FREUD, S. (1972): **La psicología de las masas.** Alianza Editorial. Madrid. 3ª Edición.
 - FULLAT, O. (1986): **Educació: Violència o eròtica.** Edicions 62. Barcelona.
 - GALÁN, L. (1998) : “*Secundaria: Prevención de la violencia*”.a El Magisterio Español. Pàg. 24. 1 de abril.
 - GALVIN, P.P.; SINGLETON, R.M. (1991): **Problemas de comportamiento: un método de intervención. Manual.** MEC. Madrid.
 - GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. (2000): **Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos.** Psicología Pirámide. Ediciones Pirámide. Grupo Anaya. Madrid.
 - GARANTO, J. (1990): **Trastornos de la conducta en la infancia.** Editorial PPU. Barcelona.
 - GARCIA CORREA, A. (1996): “*La disciplina escolar, el gran reto del siglo XXI*” a Escuela Española Núm. 3268 Pàg. 11-12 . 29 de Febrero.

- GARCIA CORREA, A. (1997): “*La violencia juvenil en E.E. U.U. y Reino Unido*” a Escuela Española Núm. 3329 Pág. 13-14 . 3 de julio.
- GARCIA CORREA, A. (1997): “*La indisciplina escolar en los centros educativos de España*”. a Escuela Española Núm. 3.341. Pág. 23. 30 de Octubre.
- GARCIA GARCIA, E. (1995): *Aprendizaje social*. a PUENTE FERRERAS, A. **Psicología Básica. Introducción al estudio de la conducta humana**. Ed. Piràmide. Madrid. Pàg 237-265
- GARCIA HOZ, V. PEREZ JUSTE, R. (1989) **La investigación del profesor en el aula**. Editorial Escuela Española. Madrid.
- GAVINO, A. (1997): **Técnicas de terapia de la conducta**. Editorial Martínez-Roca. Barcelona.
- GIL RODRIGUEZ, F. Y ALCOVER DE LA HERA, C.M. (1999): **Introducción a la psicología de los grupos**. Ed. Pirámide. Madrid.
- GINÉ, N. (1998): *Un centro para alumnado diversos*. A CASAMAYOR, G (COORD.): **Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria**. Ed. Graó. Barcelona. Pàg. 119-141
- GIRARD, K. Y KOCH, S.J. (1997): **Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores**. Editorial Granica. Barcelona.
- GIRONA, J.M. (1998): “*La convivencia inclou els conflictes*” a Revista Guix Núm. 250. Pàg. 5-9. Desembre.
- GISBERT, M. (1998): **Els mitjans de comunicació. La seva importància en la societat democràtica i en la formació de valors, actituds i hàbits de convivència. Educació per l'ús crític dels mitjans de comunicació**. Material Policopiat.
- GISBERT, M I NEGRILLO, M (2000): *Los conflictos interpersonales en el contexto escolar: Intervención en el grupo-clase* A MIÑANBRES, A. I JOVÉ, G. (Coords.): **La atención a las necesidades educativas especiales: De la educación infantil a la Universidad**. Ediciones de la Universitat de Lleida. Lleida. Pàg. 583-588
- GOLDING, W. (1984): **Senyor de les mosques**. Edicions 62. Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1995): **La inteligencia emocional**. Ed Kairos. Madrid.
- GOLEMAN, D. (1999): **La práctica de la inteligencia emocional**. Ed. Kairos. Barcelona.
- GOLDSTEIN, A.; KELLER, H.R. (1991): **El comportamiento agresivo**. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao

- GOLDSTEIN, A: SPRAFKIN, R.P.; GERSHAW, N.S I KLEIN, P. (1989): **Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia**. Editorial Martínez Roca. Barcelona.
- GOLDSTEIN, K. (1963): **Human nature in the light of psychopathology**. Harvard University Press. Cambridge. 2ª edició.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, G; GIL FLORES, J Y GARCIA JIMÉNEZ, E. (1996): **Metodología de la investigación cualitativa**. Ed. Aljibe. Granada
- GOENETXEA SUENGAS, A. (1995): *Aprendizaje cognitivo*. A PUENTE FERRERAS, A. **Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana**. Ed. Pirámide. Madrid. Pág. 210 a 236.
- GÓMEZ, M.T.; MIR, V. Y SERRATS, M.G. (1991): **Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase**. Narcea. Madrid.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, J. (1995): **Educar y prevenir desde la calle**. Ed. CCS. Madrid.
- GOOTMAN, M. (1997): **Guia para educar con cariño y disciplina**. Ed. Medici. Barcelona.
- GOTZENS BUSQUETS, C. (1986): **La disciplina en la escuela**. Ed. Pirámide. Madrid.
- GOTZENS BUSQUETS, C. (1997): **La disciplina escolar. Prevención e intervención en los problemas de conducta**. ICE. UAB. Barcelona.
- GRASA, R. (1994): *Resolución de conflictos*. A MARTINEZ, M, PUIG, J.M. (Coord): **La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo**. Col. Mie. Ed Graó. Barcelona. Pág.105-112.
- GREENFIELD, L. (1996): “*Los niños de Beverly Hills*”. a El País Semanal. Núm. 1037. Pàg. 28-37. 11 de Agosto.
- GUASCH, M. (1996): **La acción educativa en el ámbito de la inadaptación social. Un modelo de intervención en libertad**. Editorial Estel. Barcelona.
- GUASCH, M. I PONCE, C. (1997): **Aula oberta d’aprenentatges socials**. Material Policopiat. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.
- GÜELL BARCELÓ, M; MUÑOZ REDON, J. (1998): **Desconeix-te tu mateix. Programa d’alfabetització emocional**. Edicions 62. Barcelona.
- GUIISO, A.C. (1998): **Pedagogia/conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar**. CESEP. Medellín (<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/articulos/articulo2.htm> Consultat 2.11.2001)

- GUITART, R. (1985): **101 jocs. Jocs no competitius**. Instruments Guix.Graó. Barcelona.
- GUITART, R. (1998): *L'autoestima: qué es, qué papel juega en la adolescencia y cómo trabajarla en el aula*. A CASAMAYOR, G (COORD.): **Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria**. Ed. Graó. Barcelona. Pág. 71-93
- HARGREAVES, D. (1977): **Las relaciones interpersonales en la educación**. Ed. Narcea. Madrid
- HERNÁEZ S. (1995): "*Tiempos de violencia*". Revista Muy Interesante. Número 164. Pág. 49-54.
- HERSOW, L.A. I BERGER, M. (1978): **Agression and anti-social Behaviour in childhood and adolescence**. Editorial Pergamon Press. Oxford.
- HIVELY, W. Y SARDÓN, A. (1995): "*La fórmula de Salomón*". Revista Muy Interesante. Núm. 175. Pág. 52-55.
- JARES, X.R. (2000): "*El lugar del conflicto en la organización escolar*". Revista Iberoamericana de educación CEI. Núm. 15. Organización de estados sudamericanos. (<http://www.campus-oei.org/rie/rie/rie.15htm>. Consultat 21.04.00)
- JARQUE, J. (2002): "*¿Qué sucede en los institutos de secundaria?*" a La Vanguardia. Pág 30. 19 de Marzo.
- JIMÉNEZ, F. (1991): **La comunicación interpersonal: ejercicios educativos**. ICCE. Madrid.
- JIMENEZ FERNÁNDEZ, C. (1979): **El problema de adaptación escolar**. Ed. Anaya. Madrid.
- JOHN, O. P. (1990): *The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires*. A PERVIN, L.A. (Ed.), **Handbook of personality: Theory and research**. Guilford. New York. Pàg. 66-100.
- JUANPERE, A. (1997): "*¿Los niños se comportan cada vez con más agresividad?*" a Diari de Tarragona. Pàg. 4. 5 de desembre.
- KAGELMANN, M.J. I WENNINGER, G. (1986): **Psicología de los medios de comunicación**. Herder. Barcelona.
- KAZDIN, A. I BUELA-CASAL, G. (1994) **Conducta antisocial**. Ed. Piràmide. Madrid.

- KELLEY, H.H. Y MICHELA, S.L. (1980): "*Attribution theory and research*". Annual Review of Psychology Núm. 31. Pàg. 457-501.
- KIRSTA, A. (1988): **Superar el Estrés. Cómo relajarse y vivir positivamente.** Ediciones Integral. Barcelona.
- KOHLBERG, L. (1981): **The philosophy of moral development.** Edit. Harper and Row. San Francisco.
- KOHLBERG, L. (1992): **Psicología del desarrollo moral.** Edit. Descleé de Brower. Bilbao.
- LASSO DE LA VEGA, J. (1977): **Cómo se hace una tesis doctoral. Manual de documentación.** Public. Fundación Universitaria Española. Madrid.
- LATORRE. A. ; GONZALEZ, R. (1987): **El maestro investigador. La investigación en el aula.** Ed. Graó. Barcelona.
- LEDERACH, J.P. (1986): **Educar para la paz.** Editorial Fontamara. Barcelona.
- LERENA ALESON, C. (1983): **Reprimir y liberar.** Edit. Akal. Madrid.
- LEWIN, K. (1951): **Field theory in social science.** Edit. Harper Brothers. Nueva York.
- LEWIN, K. I LIPPITT, R. (1938): "*An experimental approach to the study of autocracy and democracy: A preliminary note*". Revista Sociometry. N. 1. Pàg. 271-299.
- LOPEZ, J. (1996) "*La disciplina escolar ¿un problema grave?*" a Escuela Española Num. 3.265. Pag. 11-12. 8 de Febrero.
- LUCINI; F.G. (1993): **Temas transversales y educación en valores.** Ed. Anaya. Madrid.
- MANNERING, D. (1981): **El arte de Rembrandt.** Ediciones Polígrafa. Barcelona.
- MARCHARGO SALVADOR, J. (1996): **Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima (P.A.D.A.)** Ed. Escuela Española. Madrid.
- MARCHESI, A. (1986): *El desarrollo moral.* A PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Y CARRETERO, M. **Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo i social del niño.** Ed. Alianza Psicología. Madrid. Pàg. 351-387
- MARCHESI, A. (1986): *El conocimiento social del niño.* A PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Y CARRETERO, M. **Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo i Social del niño.** Ed. Alianza Psicología. Madrid. Pàg. 323-350
- MARTÍ GÓMEZ, J. I URRA PORTILLO, J. (1996): "*El círculo vicioso: El niño*

- acaba siendo lo que mama en casa y en la calle*” a la Vanguardia Revista. Pàg. 1-2-3. 28 de Setiembre.
- MARTÍN GARCIA, X. (1998): “*Propuesta de actividades en la resolución de conflictos.* a Cuadernos de Pedagogia Núm. 257. Pàg. 66-73. Abril.
 - MARTINEZ, M. Y PUIG, J.M. (COORD.) (1994): **La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.** Col. MIE: ICE UB. Graó Barcelona. 2ª Edición.
 - MARTORELL, M. C. (1997): *Comunicación y entrevista.* ARRAZ, P Y OTROS: **Entrevista y consejo psicológico.** Síntesis Psicología. Ed. Síntesis. Madrid. Pàg. 59-81
 - MASLOW, A.H. (1975): **Motivación y personalidad.** Editorial Sagitario. Barcelona.
 - MASNOU, F. (1991): **Educació per a la convivència.** Eumo Editorial. Barcelona.
 - MATILLA, L. (1996): “*En torno a la violencia*”. Cuadernos de Pedagogia n. 241. Pàg 18. Noviembre.
 - MAUCO, G. (1973): **Educació afectiva i caracterològica de l’infant.** Ed. Nova Terra. Barcelona.
 - McCLELLAND, D.C. (1961): **The achieving society.** Edit. Macmillan. New York.
 - McGUINNESS, J. (1993): **Teachers, Pupils and Behaviour: A Managerial Approach.** Edit. Cassell. London.
 - MEAD, G.H. (1982): **Espíritu, persona y sociedad.** Edit. Paidós. Barcelona.
 - MEC (1990): **La orientación educativa y la intervención pedagógica.** Servicio publicaciones MEC. Madrid.
 - MEC (1992): **Orientación y tutoria. Primaria.** Servicio de publicaciones MEC. Madrid.
 - MILLER, N. I DOLLARD, J. (1941): **Social Learning and Imitation.** Yale University Press. New Haven. N.J.
 - MIRAS, M I ONRUBIA J. (1998): “*La diversitat dels alumnes: aspectes emocionals i relacionals*” a Suplement de Perspectiva Escolar: Perspectiva i Diversitat 1. Ed. Rosa Sensat. Maig.
 - MIRAS, M I ONRUBIA J. (1998): “*La diversitat dels alumnes: aspectes emocionals i relacionals*” a Suplement de Perspectiva Escolar: Perspectiva i Diversitat 2. Ed. Rosa Sensat. Juny.
 - MORENO, J.M. (1978): **Sociologia de la educació: Dinámica de grupos.**

Edelvives. Zaragoza.

- MOREU, A. C. (2000): *Asambleas de clase en la enseñanza secundaria obligatoria*. A ANTÚNEZ, S. Y OTROS: **Disciplina y convivencia en la institución escolar**. Ed. Graó. Barcelona. Pàg. 133-142.
- MORGANETT, R.S. (1995): **Técnicas de intervención psicológica para adolescentes**. Editorial Martínez Roca. Barcelona.
- MOYANO, K.G. (1992): **Aprendo a relacionarme**. Edit. Promolibro. Valencia.
- NASIO, J.D. (1996): **Grandes psicoanalistas. Introducción a las obras de Freud, Ferenczi, Graddeck, Klein**. Ed. Gedisa. Barcelona.
- NEGRILLO, C. (1998): **Els conflictes interpersonals dins un grup-classe**. Tesi de llicenciatura. Departament de Pedagogia. URV. Tarragona.
- NEGRILLO, C. (1999): “*Educar en valors per a la convivència és encara un repte per al professorat del nou mil·lenni*”. Revista Uf. Núm. 6. Pàg. 9-10 CRP- Dep. Ensenyament. Conca Barberà. Montblanc.
- NEGRILLO, C. (2000): **Estratègies d’actuació vers els problemes de convivència**. Material fotocopiado de formació. ICE URV. Tarragona.
- NEGRILLO, C. (2001): “*Escola de pares i de mares: educar els valors*”. Revista L’Estel. Núm. 35. Pàg. 13. Vila-seca.
- NEGRILLO, C. I ALTRES (2002): **Educació en valors per a la convivència en els centres d’ESO. Estratègies d’intervenció**. Editorial Mèdol. Tarragona. En premsa.
- NISBETT, R. I ROSS, L. (1980): **Human inference: strategies and shortcomings of social judgment**. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- OLIVARES RODRÍGUEZ, J. I MÉNDEZ, F.X. (1999): **Técnicas de modificación de conducta**. Biblioteca Nueva. Madrid.
- OLWEUS, D. (1995): **Bullyng at school**. Blackwell. Oxford. U.K.
- OPEN UNIVERSITY COMMUNITY EDUCATION (1984): **Adolescentes. Parents and Teenagers**. Ed. H.M.B. Barcelona.
- ORLICK, T. (1986): **Juegos y deportes cooperativos**. Ed. Popular. Madrid.
- ORTEGA RUIZ, R. Y COLABORADORES (1998): **La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla**. CEC. Junta de Andalucía. Sevilla.
- ORTIGOSA QUILES, J.M. (1999): **El niño celoso**. Editorial Pirámide. Madrid.
- PANCHON, C (2000): *La diversitat a l’escola: Els desajustaments conductuals als centres docents*. A MIÑANBRES, A. I JOVÉ, G. (Coords.): **La atención a las**

- necesidades educativas especiales: De la educación infantil a la Universidad.**
Ediciones de la Universitat de Lleida. Lleida. Pág. 227-238.
- PAIN, J. (1992) **Violence ou Pedagogie?** Ed. Matrice.Vigneux.
 - PALLARES, M. (1986): **Técnicas de grupo para educadores.** Publicaciones ICCE. Madrid.
 - PASTOR, E. I ALTRES (1994): **La tutoria en secundaria.** Ed. Ceac. Barcelona.
 - PAYA, M. (1994): *Discusión de dilemas.* A MARTÍNEZ, M. I PUIG, J.M.(COORD.): **La educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.** Editorial Graó. Barcelona. Pág. 45-58
 - PÉREZ ÁLVAREZ, S. (1993): **Indisciplina escolar como un síntoma.** COL. Lineamientos. n. 13. Ediciones Braga. Argentina.
 - PÉREZ PÉREZ, C. (2000): “*Educación para la convivencia. Programa de intervención para Educación Secundaria. Obligatoria*” Revista Aula de Innovación Educativa. Número 95. Pág. 77-97. Setiembre.
 - PÉREZ TORNERO, J.M. I ALTRES; (1992): **La seducción de la opulencia. Publicidad, moda y consumo.** Editorial Paidós. Barcelona.
 - PERSPECTIVA ESCOLAR (1995): “*Autonomia, autoritat, disciplina*”. Monogràfic. Núm. 194. Pág. 2-36. Abril.
 - PERSPECTIVA ESCOLAR (1997): “*Segon cicle d’ESO*”. Monogràfic. Núm. 217. Pág. 2-50. Setembre.
 - PIAGET, J. (1932): Le jugement moral chez l’enfant. Alcan . Paris. Trad. Castellà:
PIAGET, J. (1983): **El criterio moral en el niño.** Ed Fontanella. Barcelona.
 - PIAGET, J. (1985): *Adolescencia. Estudio IV.* A PIAGET, J.: **Seis estudios de psicología.** Editorial Planeta Agostini. Barcelona. Pág. 93-107.
 - PIAGET, J. INHELDER, B. (1984): **La psicología del niño.** Ed. Morata. Madrid.
 - PICHOT, P.; LOPEZ, J Y VALDÉS,M. (COORD.); (1995): **DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los transtornos mentales.** Ed. Masson. Madrid.
 - PLAZA DEL RIO, F.S. (1996): **La disciplina escolar o el arte de la convivencia.** Ed. Aljibe. Málaga.
 - PONS, D. (1995): **Educar a los hijos. Cómo enseñarles las reglas de convivencia.** Ediciones Colimbo. Barcelona.
 - POPKINS, N.C. (2000) **The five-factor model: Emergence of a taxonomic model for Personality Pshchology.** ([http:// www.personalityresearch.org/](http://www.personalityresearch.org/) Consultat 10.07.2000)

- POWELL, M (1975): **La psicología de la adolescencia**. Fondo de cultura económica España. Madrid.
- PRIETO, M.D.; ILLÁN, N. Y ARNÁIZ, P. (1995): *Programas para el desarrollo de habilidades sociales*. A MOLINA GARCIA, S: **Bases psicopedagógicas de la Educación Especial**. Ed. Marfil. Alcoy. Pág. 425-442
- PUENTE FERRERAS, A. (1995): **Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana**. Ed. Piràmide. Madrid.
- PUIG, J.M. I TRILLA, J. (1991): “*L'escola com a àmbit d'educació moral*”. A *Perspectiva Escolar*. Núm. 157. Pàg. 12-18. Setembre.
- PUIG, J.M. MARTIN, X I ESCARDÍBUL, S.(1997): **Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats**. Ed. Graó Barcelona.
- QUEROL, M. I GARIJO, A (1999): *Grupos de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes*. A TOMÁS, J. Y BASSAS, N., **Anorexia y otras alteraciones de la conducta en la infancia y adolescencia**. Editorial Laertes. Barcelona. Pág. 197-202.
- RAMIREZ, J.L. (1994): **Los límites de la democracia y la educación**. Pensaments, 2. ICE. Universitat de Lleida. Lleida.
- REIMER, E. (1973): **La escuela ha muerto**. Barral. Barcelona.
- REQUENA, D. (1997): “*ESO: Los problemas crecen*”. a *Diari de Tarragona*. Pàg. 16. 1 de març.
- RODRIGUEZ, G. Y OTROS (1999): **Metodología de la investigación cualitativa**. Ediciones Aljibe. Málaga. 2ª edición.
- ROGERS, C. (1942): **Counseling and Psychotherapy: Newer concepts in practice**. Houghton Mifflin. Boston.
- ROJAS MARCOS, L. (1995) **Las semillas de la violencia**. Ed. Espasa. Madrid.
- ROSALS, J. I ALTRES (1998): “*Estratègies per a la convivència*”. A *Revista Guix* Núm. 250. Pàg. 29-35. Desembre.
- ROSS, R. I FABIANO, E. (1985): **Time to think: A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation**. Edit. Institute of Social Sciences and Arts. Ottawa.
- ROSS, R.; FABIANO, E.; GARRIDO, V. I GÓMEZ, A. (1996): **Programa: El Pensamiento Prosocial**. Ed. C. Serrano Villalba. Valencia.
- RYAN, M. (2000) : **Client-Centered Therapy** A [http: world. Std.Com/mbr2/index.html](http://world.Std.Com/mbr2/index.html)

- SAHAKIAN, W.S. (1987) **Historia y sistemas de psicología**. Ed. Tecnos. Madrid.
- SALA, A. (2001): **Petita història d'un professor a secundària**. Edicions 62. Barcelona.
- SANCHEZ CHAMORRO, M. (1981): **Psicoteràpia dinàmica en la delinqüència juvenil**. Editorial Herder. Barcelona.
- SÁNCHEZ GRIMA, I. (1998): **Insomnio, stress y depresión nerviosa**. Ed. Libsa. Madrid.
- SARRAMONA, J. (1989): **Cómo resolver conflictos en clase**. Ed Ceac. Barcelona.
- SCOTT ACTON (2000): **Five-factor model**. ([http: fivefactorspersonality.htm/](http://fivefactorspersonality.htm/) 10.07.2000)
- SEGURA DE BUSTAMANTE, I. (1973): **Problemas de conducta en los niños y su repercusión en la edad adulta**. Editorial Caribe. Miami. USA.
- SEGURA, M. EXPÓSITO, A. ARCAS, M. (1998): **Programa de competència social: Habilitats cognitives, Valors morals. Habilitats socials**. Edit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- SELIGMAN, M.E.P Y MAIER, S.F. (1967): "*Failure to escape traumatic shock*" a Journal of experimental Psychology. Núm. 74. Pag 1-9.
- SERRANO PINTADO, I. (1998): **Agresividad infantil**. Editorial Pirámide. Madrid.
- SIERRA BRAVO, R. (1999): **Técnicas de investigación social**. Editorial Paraninfo. Madrid.
- SJOBERG, G. NETT, R (1986): **Metodología de la investigación social**. Ed. Trillas. México.
- SKINNER, B.F. (1977): **Sobre el conductismo**. Editorial Fontanella. Barcelona.
- SOLÉ, E. (2001): "*Violència a les aules*". A Diari Avui. ([http: // www.avui.com/avui/diari/01/nov/29/c20229.htm](http://www.avui.com/avui/diari/01/nov/29/c20229.htm) Consultat 29.11.01)
- SOS RACISME (1998): **Igualtat per viure. Diversitat per conviure**. Quadern. SOS Racisme. Barcelona.
- STENBERG, R. (1986): **Las capacidades humanas**. Ed. Labor. Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1990): *Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación*. A MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.: **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza**. Universidad de Granada. Granada. Pàg. 69-85.
- SPIVACK, G Y SHURE, M.B. (1974): **Social adjustment of young children: a**

- cognitive approach to solving real-life problems.** Jossey Bass. San Francisco
- SUARES, M. (1996): **Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas.** Ed. Paidós. Buenos Aires.
 - TALAVERA SEGUÍ, M. (1999): “*Avaluació del desenvolupament de les emocions. Aplicació del Qüestionari d’educació emocional a l’ESO*”. Revista Guix. Núm 260. Pàg. 35-37.
 - TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1986): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Paidós Studio. Barcelona.
 - TEIL, P. (1976): **Los niños inadaptados.** Ed Marfil. Alcoy.
 - THONDUP, T. (1997): **El poder curativo de la mente.** Ed. B. Barcelona.
 - TINAJAS, A. (2000): “*Els conflictes dels preadolescents a l’institut*”. a Revista Guix Núm. 266-267. Pàg. 63-66. Juliol-Agost.
 - TOMÉ, A. I SUBIRATS, M.(1998): “*Agressivitat i violència als centres educatius*”. A Suplement de Perspectiva Escolar: Perspectiva i Diversitat 3. Rosa Sensat. Octubre.
 - TORREGO, J.C. (COORD.) (2000): **Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.** Ediciones Narcea. Madrid.
 - TORT, M. I ALTRES (2000): **2ª Jornada de mediació escolar. Experiències a Catalunya.** Organit. Acord. Sc. Material Policopiat. Olot-Girona.
 - TOUS, J.M. (1984): **Comportamiento social y dinámica de grupos.** Edit. PPU. Barcelona.
 - TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A.M.; JIMÉNEZ, M. (1997): **Competencia social: su educación y tratamiento.** Ed. Piràmide. Madrid.
 - TURIEL, E. (1984): **El desarrollo del conocimiento social.** Edit. Debate. Madrid.
 - ULICH, S. (1974): **La dinàmica de grups en l’acció tutorial.** Ed. Graó. Barcelona.
 - URRÀ PORTILLO, J (1995): **Adolescentes en conflicto. Un enfoque psicojurídico.** Editorial Pirámide. Madrid.
 - UZQUIANO, S. (1997): “*L’APA de l’ Institut de Calafell s’uneix al professorat per fer front al vandalisme*”. a El Punt Diari. Pàg. 16. 11 de desembre. Tarragona.
 - VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1990): **Modificación de la conducta problemática del alumno. Técnicas y programas.** Edit. Marfil. Alcoy. 2ª Edición.
 - VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1992) **Cómo cambiar la conducta infantil.** Ed. Marfil. Alcoy.
 - VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1994a): **Programa de refuerzo de las habilidades**

- sociales I. 2º Ciclo de Primària.** Editorial EOS. Madrid.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1994b): **Programa de refuerzo de las habilidades sociales II. 3r Ciclo de Primària.** Editorial EOS. Madrid.
 - VALLÉS, M.S. (2000): **Técnicas cualitativas de investigación social.** Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis Sociología. Ed. Síntesis. Madrid.
 - VAZQUEZ FREIRE, M. (1996): “*La nueva cultura de la imagen*”. Cuadernos de Pedagogía Núm. 241. Pàg 13-16. Novembre.
 - VERA MUR, J.M.(1998): “*Derechos y deberes de los alumnos, actual planteamiento en Cataluña*” a Escuela Española. Núm. 3.353. 5 de Febrero.
 - VILA, I. (1998): **Familia, escuela y comunidad.** ICE UB. Editorial Horsori. Barcelona.
 - VILAR, J. (1994): *Clarificación de valores.* A MARTÍNEZ, M. I PUIG, J.M. **La educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.** Editorial Graó. Barcelona. Pàg. 33-44.
 - VILLA BRUNED, J. (1998): **La animación de grupos.** Col. Educación al día. Editorial Escuela Española. Madrid.
 - VILLALBA, M. L. (1992): “*Un programa de entrenamiento en habilidades socio-cognitivas para enriquecer la autoestima en el aula.* En BONET, T. (dir): **Problemas psicológicos en la infancia.** Edic. Promolibro. Valencia.
 - VINYAMATA, E. (2001): **Conflictología. Teoría y práctica en Resolución de Conflictos.** Ariel Practicum. Ariel. Barcelona.
 - WAGNER, P. Y WATKINS, P. (1991): **La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro.** Edit. Paidós ibérica. MEC. Barcelona.
 - WRIGHT, N. (1983): **Respuesta a la disciplina.** Ed. Clie. Barcelona.
 - WRIGHT, N. (1994): **Cómo llevarse bien con casi todo el mundo.** Editorial Unilit. Miami. USA.
 - WVOPEL, KLAUS. (1995): **Manual para el animador de grupos.** Editorial CCS. Madrid
 - ZABALA I VIDIELLA, A. (1999): **Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat.** Biblioteca Guix Núm. 15. Edit. Graó. Barcelona.