



Materials de Formació

HABILITATS PERSONALS PER A LA RELACIÓ ENTRE IGUALS

Autors:

Rafel Maura Reus i Ricard Vila i Barceló.

Agost 2008



Govern de les Illes Balears

Conselleria d'Educació i Cultura

Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat

HABILITATS PERSONALS PER A LA RELACIÓ ENTRE IGUALS

Autors: **Rafel Maura Reus i Ricard Vila i Barceló**

Servei de Formació Permanent del Professorat

Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat

Conselleria d'Educació i Cultura

Agost 2008



obra de [Rafel Maura Reus i Ricard Vila Barceló](#) està subjecta a una [llicència de Reconeixement-No comercial-Compartir amb la mateixa llicència 3.0 Espanya de Creative Commons](#)

CONVENCIONS

Els símbols utilitzats en aquest text són:

	<p>Activitats d'introducció</p> <p>Activitats completament guiades amb exposició gradual de continguts, que permetin assegurar els continguts mínims de la programació del mòdul de formació.</p>
 <p>Reforç</p>	<p>Activitats de consolidació i reforç</p> <p>Aquestes activitats presenten una dificultat un poc superior ja que no són tan guiades i permetren un millor domini dels temes estudiats.</p>
	<p>Activitats de lliurament obligat</p> <p>Les activitats que vénen marcades per aquesta icona s'hauran d'enviar obligatòriament a la tutoria per tal de poder superar el curs de formació.</p>
	<p>Activitats opcionals</p> <p>Activitats d'ampliació de coneixements que permetin aprofundir en la temàtica tractada. No són obligatòries i no s'han de fer si es veu que hi haurà dificultat per seguir el ritme aconsellat per al curs.</p>
	<p>Recomanacions o comentaris</p> <p>Recomanacions o comentaris que permetran una millor realització de les activitats encomanades.</p>
 <p>AJUDA</p>	<p>Ajuda</p> <p>Per algunes activitats, si la seva resolució presenta problemes, es podrà consultar l'ajuda que donarà pistes per facilitar la seva realització.</p>
	<p>Recursos addicionals</p> <p>Per poder ampliar els coneixements, es posa a la disposició dels alumnes una documentació complementària de consulta o d'ampliació.</p>

1. LES RELACIONS DE CONVIVÈNCIA	5
2. QUÈ ENTENEM PER CONVIVÈNCIA?	7
3. QUINS SERIEN ELS COMPORTAMENTS QUE GENERALMENT ANOMENAM CONFLICTES EN UN CENTRE ESCOLAR?.....	8
RELACIÓ ENTRE CONFLICTE, AGRESSIVITAT I VIOLÈNCIA	8
INFORME DEL SÍNDIC DE GREUGES 2006	11
4. LES RELACIONS INTERPERSONALS	12
5. ANÀLISI DE LA REALITAT SOCIAL	13
PERMISSIVITAT DE LA SOCIETAT	13
CULTURA DEL PRESENTISME	13
MAGNIFICACIÓ DEL FET VIOLENT	13
CANVI DE PARADIGMA EDUCATIU.....	13
6. EL NOU ROL DE L'ENSENYANT PER ADAPTAR-SE ALS NOUS TEMPS	14
7. ELS CONFLICTES ENTRE IGUALS	15
8. ESTRATÈGIES AFAVORIDORES DE LA CONVIVÈNCIA A L'AULA.....	17
ACCIÓ TUTORIAL	17
HABILITATS SOCIALS.....	20
MOTIVACIÓ.....	23
9. ESTRATÈGIES DE RESOLUCIÓ DE CONFLICTES	26
LA MEDIACIÓ EN L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA.....	26
<i>Característiques de la mediació</i>	<i>26</i>
<i>Funcions de la persona medidora.....</i>	<i>27</i>
<i>Models de mediació escolar.....</i>	<i>27</i>
<i>Avantatges de la mediació als centres educatius</i>	<i>27</i>
<i>Un model de calendari per introduir la mediació al centre</i>	<i>28</i>
<i>Quan cal evitar la mediació?.....</i>	<i>29</i>
<i>Les fases de la mediació</i>	<i>30</i>
EL PROGRAMA <i>DECIDEIX</i> EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA.....	31
10. PER CONCLoure.....	34
11. BIBLIOGRAFIA.....	35

1. LES RELACIONS DE CONVIVÈNCIA

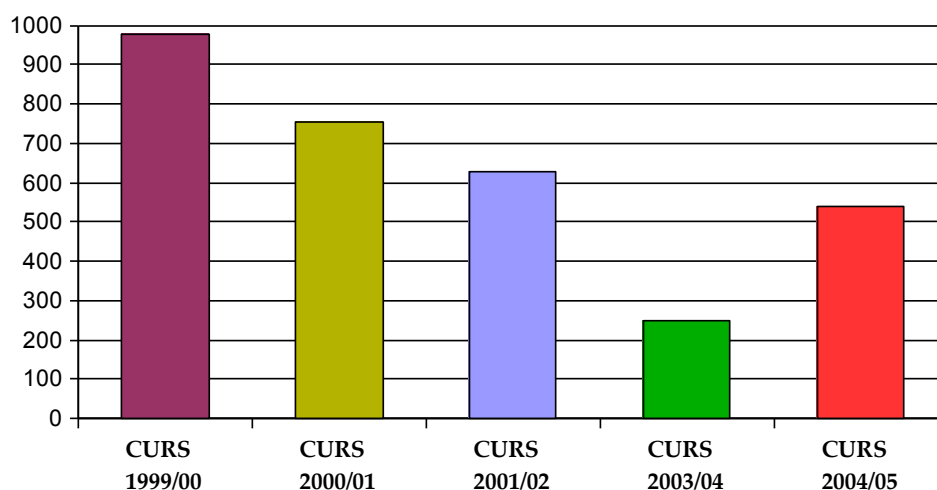
A principi del segle XXI, quan l'escola disposa de més mitjans que mai, quan l'alumnat es troba majoritàriament escolaritzat, quan sembla superat el debat sobre el paper educatiu de professorat –amb tot el que comporta aquest concepte–, la convivència escolar ha esdevingut un dels nuclis que preocupen en l'àmbit educatiu.

De fet, una part del professorat, fonamentalment d'educació secundària, valora els problemes de comportament del alumnat com el principal entrebanc per desenvolupar la seva tasca professional. Tot i els esforços individuals (el professorat dins l'aula) i els col·lectius (com equip educatiu) dels docents, malgrat el suport normatiu i organitzatiu de la pròpia Administració, a hores d'ara tothom és conscient del llarg procés que ens queda i que queda encara molta feina a fer.

Sembla evident que un tema que fa anys ocupava un lloc secundari en l'ordre de prioritats dels docents (per la lleugera problemàtica que creava en els centres escolars) ha passat en els darrers anys a ocupar un lloc prioritari. I aquesta preocupació, lluny de quedar restringida al món educatiu, amb el temps s'ha estès de manera progressiva a la majoria d'àmbits de la nostra societat. Avui dia a gairebé la totalitat dels estaments socials es parla de conflictivitat escolar, violència escolar ... Ara bé, la popularització i debat sobre aquests termes tal volta no ha conduït a allò que sembla que seria la seva conseqüència lògica: assumir per part de tots els estaments socials que la tasca educativa no es realitza de manera aïllada als centres escolars; que no es pot delegar tota la responsabilitat en les institucions escolars i que la família i la resta d'agents socials han de contribuir-hi de manera ferma i solidària juntament amb el món educatiu.

A Espanya els estudis indiquen que el que la teoria anomena "violència salvatge" es dona amb molt poca freqüència, encara que siguin precisament aquests casos els que, a través dels mitjans de comunicació, arribin a un sector més ampli de la societat. Però sí és possible identificar al nostre país aquella violència anomenada "de baixa intensitat" tal com insults, amenaces, faltes de respecte, conductes disruptives, actes d'exclusió o d'ignorar el company, etc. Paradoxalment, les enquestes indiquen que la majoria de professorat opina que el clima de convivència ha empitjorat als centres escolars durant els darrers anys, encara que les dades que ofereixen organismes oficials i treballs d'investigació reflecteixen un clima no preocupant a les escoles dins uns nivells d'intervencions disciplinàries relativament baixos. Així, a la nostra Comunitat Autònoma el nombre d'expedients disciplinaris oberts a alumnes mostrava una tendència a la baixa des del curs 1990-2000 fins al 2003-04; aquesta tendència s'invertí però al curs 2004-05 amb un increment important –veure fig. núm. 1-. Podem trobar excepcions a les dades abans esmentades, en alguns estudis que transmeten nombres més preocupants: així, l'informe Cisneros X "Violencia y acoso escolar en España" publicat el setembre de 2006 (Oñate, A. y Piñuel i *Estudio Cisneros X Violencia y acoso escolar en España*), que ha estudiat la violència i l'assetjament escolars al nostre país a partir d'una mostra de 25.000 alumnes de 14 Comunitats Autònomes distintes. Afirmar que 1 de cada 4 escolars entre 7 i 18 anys són assetjats pels seus companys al centre escolar.

EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'EXPEDIENTS ALS CENTRES EDUCATIUS DE LES ILLES BALEARS



Siguin quines siguin les dades, els docents cada vegada som més conscients que les solucions a les conductes disruptives, agressives, violentes als centres escolars no es troben fonamentalment en el càstig, l'expulsió o en aquella frase ja cèlebre de “ves al despatx del Cap d'estudis”, com instruments disuasoris. La conciliació del progrés individual i social de l'alumnat no pot reduir-se, a la nostra societat actual, a l'acceptació passiva i al compliment d'un conjunt de normes disciplinàries.

Es fa cada dia més palesa la necessitat d'una intervenció optimitzadora, i alhora preventiva, enfront de la merament correctiva, i som conscients que es tracta d'una feina en la qual tots hem de col·laborar. L'escola no pot ser considerada una bombolla aïllada sinó més bé tot el contrari: els problemes de la societat es reproduïxen, a petita escala, als centres educatius. Per això, la convivència dins l'escola és un dels pilars del treball educatiu que docents, pares i mares, alumnat i societat han de realitzar conjuntament.



Activitat d'introducció 1

Creus que els mitjans de comunicació mostren realment la situació dins l'escola?

Al teu parer, com podríem definir la situació?

Envia un missatge al fòrum d'aquesta activitat.

2. QUÈ ENTENEM PER CONVIVÈNCIA?

A vegades, la millor manera de començar a treballar és aclarint termes i arribant a un acord conjunt sobre el seu significat i, per tant, sobre les seves possibles implicacions i conseqüències. El terme convivència és definit pels diccionaris com ‘acció de conviure’, entenent conviure com ‘viure plegats’. És a dir, tots nosaltres, des del moment que vivim en societat formant part de distintes jerarquies i agrupacions socials convivim. I les agrupacions que es formen a un centre escolar són una mostra més de distints tipus de convivència, convivència que generalment anomenam convivència escolar.

Aquest teixit del conjunt de les relacions humanes en l'escola el podem denominar “clima institucional” i no se separa de la relació concreta entre les persones però tampoc equival simplement a elles. El clima institucional és quelcom més que la suma de les relacions: és una condició col·lectiva de l'escola, pot afavorir o desfavorir l'èxit dels propòsits institucionals, mai és neutre. El clima d'un centre escolar és acumulatiu d'una història – la tradició es mostra com un factor molt important en el grau de conflictivitat escolar existent a un centre-, però pot veure's sotmès a modificacions brusques. Si bé està íntimament relacionat amb “clima social”, no n'és una mera rèplica: davant de climes socials semblants hi ha climes interns escolars diferents.

En realitat, parlar de clima institucional suposa pensar en les institucions com a organitzacions des de les necessitats humanes dels seus membres. És a dir, no sol mirar l'escola des de l'expectativa que la societat diposita en ella sinó des de l'expectativa humana que les persones que acudeixen a l'escola poden o no dur-hi a terme.

Entendre i operar sobre aquesta variable de les relacions humanes, operar sobre el clima escolar per fer-lo favorable, oferir eines i estratègies per millorar les nostres habilitats socials, per facilitar la intervenció docent, per fer més coherent i ric el procés d'ensenyament-aprenentatge, per millorar la qualitat del nostre sistema educatiu, és el tema sobre el qual aquest material pretén fer una aportació. Com a professionals que som de la docència, al professorat ens cal aprofundir els nostres coneixements per millorar la qualitat de les nostres intervencions en el clima de la nostra aula, del nostre centre educatiu i fins i tot, per què no, del nostre quefer diari.

I en aquest col·lectiu de gestors de l'ambient institucional incloem també els alumnes com a constructors de les relacions humanes que els involucren. Ens sembla evident, emperò, que no podem repartir les càrregues de manera simètrica perquè no són simètriques les responsabilitats, i als adults ens cal una responsabilitat específica com a orientadors i conductors de les relacions entre els nostres alumnes.

Per què quan parlem de convivència escolar pensam automàticament en la recerca d'un clima escolar de pau i harmonia? Es tracta del que el camp de la semàntica anomena connotació: atorgar a les paraules interpretacions subjectives segons les vivències, opinions, maneres de sentir de cada un. El nostre desig inconscient, doncs, en parlar de convivència als centres educatius, és el de parlar d'un clima caracteritzat pel respecte mutu i lligat a la pràctica de valors democràtics com els de justícia, cooperació, respecte a la dignitat i no violència.

Massa vegades emperò, pensam que la convivència pacífica és aquella en la qual no existeixen conflictes – cosa que, més que utòpica, resultaria fins i tot sospitosa- en lloc de pensar en un entorn en el qual els conflictes intenten ser previnguts i, quan es donen, són resolts de manera no violenta. En aquest sentit, hem d'entendre la convivència com un procés, creatiu i respectuós amb tots, de resoldre conflictes, ja sigui prevenint la seva aparició, ja sigui evitant el que es coneix com escalada quan s'han produït.

3. QUINS SERIEN ELS COMPORTAMENTS QUE GENERALMENT ANOMENAM CONFLICTES EN UN CENTRE ESCOLAR?

Una de les primeres dificultats a què ens enfrontam en començar a analitzar els fenòmens de conflictivitat en l'escola és la de la imprecisió en el llenguatge. En efecte, no podem considerar dins de la mateixa categoria un insult o una altra falta més o menys lleu de disciplina o, per exemple, un episodi de vandalisme o d'agressió física. No obstant això, hi ha una tendència en l'opinió pública i tal vegada entre massa professors (els que, no ho oblidem, són els principals creadors d'opinió sobre l'ensenyança i els centres escolars) a «ficar tot en el mateix sac» i a entendre, de manera massa simplista, que es tracta de manifestacions diferents d'un mateix substrat violent que caracteritzaria els joves d'avui dia.

En primer lloc, ens caldrà diferenciar entre **conflictes manifestos i conflictes latents**. Alguns dels problemes de relació que l'alumnat té en la seva vida quotidiana són coneguts pel professorat, però altres romanen ocults. Així, els **conflictes manifestos** són situacions observables de disputa, amb interessos, necessitats o valors contraposats. Sovint, els conflictes en el grup són predictibles. Hi ha una sèrie de símptomes que poden revelar que s'estan gestant: tensió, malentesos, incidents, incomoditat, clima enrarit, rumors, visió negativa de l'altre o comunicació deficitària. Cal estar atent a aquests senyals perquè el conflicte no creixi.

Quan aquests senyals passen desapercebuts o no se sap com afrontar-los, el conflicte està en fase latent. Els **conflictes latents** són situacions en les quals una o ambdues parts no perceben la contraposició d'interessos, necessitats o valors. Moltes vegades els conflictes estan en fase latent perquè no s'ha produït el moment d'eclosió, de violència o baralla. Altres vegades no es manifesten perquè una de les parts té por d'expressar-se i exterioritzar les seves diferències. És important detectar-los a temps per evitar que creixin fins a un punt en què no puguin ser controlats.

Relació entre conflicte, agressivitat i violència

Per poder entendre com es desenvolupen els conflictes ens és necessari **aclari la relació entre conflicte, agressivitat i violència**.

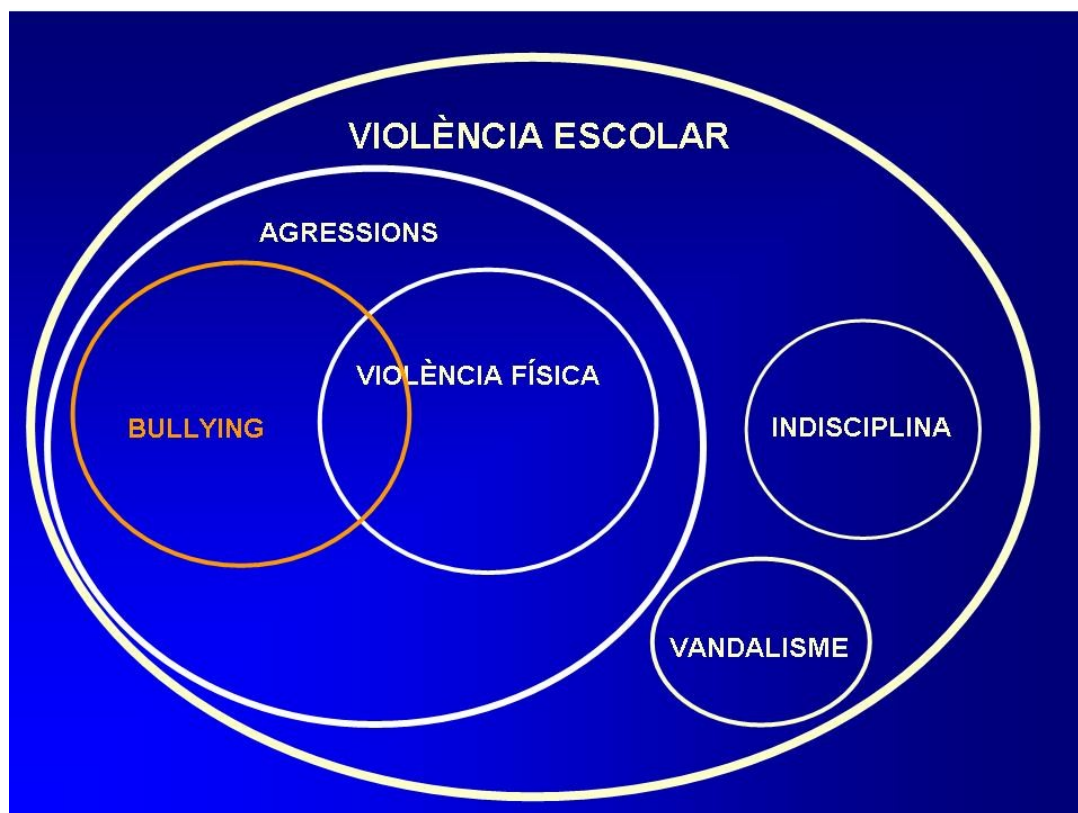
El conflicte neix quan hi ha diferents posicions enfront d'una necessitat, situació, objecte o intenció.

Davant un conflicte, especialment si hi ha una lluita d'interessos, se'ns activa un cert nivell d'**agressivitat**. És la tendència a actuar amb força, dinamisme o decisió per abordar i afrontar dificultats. És important canalitzar la pròpia agressivitat i la de l'altre en conflicte de forma constructiva.

Quan una persona imposa la seva força i/o la seva habilitat sobre una altra, ens trobam davant una situació de **violència**, que implica diferència de poder i intenció de dominar i/o fer mal a l'altre. En la majoria dels casos la violència s'aprèn. Si des del centre educatiu i des de la família no es fiten les conductes violentes quan les normes de convivència s'estan interioritzant, d'adult es poden arribar a desenvolupar comportaments delictius. Emperò, igual que els comportaments violents s'aprenen, també poden aprendre's altres pautes d'actuació com la cooperació i la capacitat per resoldre conflictes. Tots, la família, el centre educatiu, els mitjans de comunicació i els propis alumnes, podem exercir un paper positiu en la resolució de conflictes.

Si optam ja per una distinció entre els comportaments que generalment anomenam conflictes a un centre escolar, podríem distingir entre:

- Problemes de disciplina, disruptió a les aules (conflictes entre professorat i alumnat)
- Maltractament entre companys («bullying»)
- Vandalisme i danys materials
- Violència física (agressions, extorsions)
- Assetjament sexual



La disrupció a les aules constitueix la preocupació més directa i la font de malestar més important dels docents. La seva projecció fora de l'aula és mínima, amb la qual cosa no es tracta d'un problema amb tanta capacitat d'atreure l'atenció pública com altres que veurem després. Quan parlem de disrupció ens estem referint a les situacions d'aula en què tres o quatre alumnes impedeixen amb el seu comportament el desenvolupament normal de la classe, obligant al professorat a emprar cada vegada més temps a controlar la disciplina i l'ordre. La disrupció a les aules és probablement el fenomen que més preocupa al professorat a data d'avui i el que més greument interfereix en l'aprenentatge de la gran majoria dels alumnes dels nostres centres.

Les **faltas o problemes de disciplina**, normalment en forma de conflictes de relació entre professors i alumnes, suposen un pas més en el que hem denominat disrupció a l'aula. En aquest cas, es tracta de conductes que impliquen una major o menor dosi de violència —des de la resistència o el «boicot» passiu fins al desafiament i l'insult actiu al professorat—, que poden desestabilitzar per complet la vida quotidiana a l'aula. Sense oblidar que, moltes vegades, les agressions poden ser de professor a alumne i no viceversa, és cert que la nostra cultura sempre ha mostrat una hipersensibilitat a les agressions verbals —sobretot insults explícits— dels alumnes als adults (Debarbieux, 1997), per quant s'assumeix que es tracta d'agressions que «anuncien» problemes encara més greus en el cas de no tallar-les amb determinació i «mesures exemplars».

El terme «bullying» o assetjament escolar s'empra per denominar la intimidació i el maltractament entre iguals de forma repetida i mantinguda en el temps, amb la intenció d'humiliar i sotmetre abusivament una víctima indefensa per part d'un o més d'un assetjadors a través d'agressions físiques, verbals i/o socials amb resultats de victimització psicològica i rebuig grupal. Es tracta de processos en què un o més alumnes assatgen i intimiden un altre —víctima— a través d'insults, comareigs, vexacions, aïllament social, malnoms, etc.

Els recents estudis sobre la matèria presenten una oscil·lació en els seus resultats que ens convida a la reflexió. Així, segons l'estudi *La convivència escolar dins els centres educatius de les Illes Balears*, duit a terme per l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu del Govern de les Illes Balears i presentat el febrer de 2007, «el nucli més greu de la *multivictimització*, és a dir, els alumnes que es declaren víctimes

d'almenys cinc conductes contràries a la convivència i les sofreixen setmanalment o diàriament, està format per un 3% dels alumnes. Aquestes proporcions coincideixen aproximadament amb els resultats donats a altres estudis nacionals i internacionals, i en alguns casos són inferiors”.

En canvi, segons les dades de l'informe Cisneros X, al nostre país els percentatges d'alumnes que pateixen bullying foren durant el curs 2005-06 els següents:

TASA DE MOBBING ESCOLAR POR SEXOS (N= 24.990)

ASSETJAMENT ENTRE ELS NINS	24,4 %
ASSETJAMENT ENTRE LES NINES	21,6 %
TOTAL	23,2 %

Com dèiem, l'oscil·lació entre els resultats presentats pels diferents estudis fa aconsellable una reflexió personal sobre la nostra percepció de l'assetjament escolar i la seva incidència als centres escolars i al context social que coneixem. Cal no oblidar, emperò, que aquest és un fenomen que sol quedar ocult a la mirada dels adults en les relacions interpersonals entre els adolescents.

El vandalisme i l'agressió física són ja estrictament fenòmens del que la majoria sol anomenar violència escolar; en el primer cas, contra les coses; en el segon, contra les persones. Malgrat ser els que més impacte tenen sobre les comunitats escolars i sobre l'opinió pública en general, les dades d'investigacions realitzades en distints països suggereixen que no solen anar més enllà del 10 per cent del total dels casos de conducta antisocial que es registren en els centres educatius. No obstant això, l'aparent increment de les extorsions i de la presència d'armes de qualsevol tipus en els centres escolars són els fenòmens que han portat a prendre les mesures més dràstiques en les escoles de molts països (Estats Units, França i Alemanya són els casos més destacats, com qualsevol lector habitual de premsa sap).

L'assetjament sexual és, com el *bullying*, un fenomen o manifestació «oculta» de comportament antisocial. Són molt poques les dades de què es disposa a aquest respecte, segurament perquè l'assetjament sexual podria considerar-se com una forma particular de l'assetjament escolar, en la mateixa mesura que podríem considerar també en tals termes el maltractament de caràcter racista o xenòfob. Nosaltres consideram que cal, emperò, fer un apart en el seu estudi respecte del bullying.



Activitat de lliurament obligat 1

Tenint en compte les situacions de conflictes ressenyades en el material, que es poden produir en un centre, redacta un informe explicant quina és la situació de cada una d'elles (caldrà que l'informe fos del teu centre o d'un centre on hagis treballat). Penja el document en el **fòrum** d'aquesta activitat.

Llegeix els informes dels teus companys i de les teves companyes i dona'n, almenys, dues opinions raonades.

Amb un missatge de **correu intern**, comunica al tutor o tutora que has feta l'activitat (la teva aportació més dos comentaris sobre les aportacions dels companys) i espera la seva resposta abans d'enviar l'activitat següent.

Informe del síndic de greuges 2006

En les conclusions de l'informe del síndic de greuges de Catalunya de l'any 2006 podem llegir:

En primer lloc, seria un error considerar que els problemes de convivència escolar són exclusivament un problema que afecta a professors i alumnes. Restringir la interpretació dels conflictes escolars a l'àmbit de la vida interna dels centres és un mecanisme d'exculpació col·lectiva que no contribueix a resoldre el problema. Només en la mesura que es consideri un problema de tots, col·lectiu, podran coordinar-se les actuacions adreçades a millorar la convivència dels centres escolars. Això inclou, evidentment, tots els membres de la comunitat educativa, però també especialment l'administració educativa, els mitjans de comunicació i tot allò que afecta de manera directa o indirecta la vida dels centres. És aquesta implicació col·lectiva, d'altra banda, el que pot evitar precisament l'excés d'alarmisme davant dels conflictes escolars. La generalització precipitada, l'espectacularitat que en ocasions es vol donar a determinats fenòmens, no contribueixen precisament a generar el clima adequat per tal que els agents implicats trobin sortides dialogades als conflictes. Cal, doncs, apel·lar a la prudència i recordar que aquest i altres treballs sobre el tema ens mostren que la majoria d'alumnes se senten bé a l'escola.

En segon lloc, la prudència no exclou un fet que, des de diverses posicions, s'observa avui com a fenomen que preocupa socialment. Es tracta de la dificultat que bona part dels joves adolescents interioritzin els límits de les normes bàsiques de convivència, tant a l'escola com fora d'ella. L'informe ens ha mostrat com alguns joves no són capaços de distingir entre actes que s'interpreten com a bromes però que poden esdevenir humiliants per a un company o conductes de disruptió que alteren la bona convivència a l'aula o al centre. L'escassa empatia que part dels joves entrevistats mostren cap als individus en situació de vulnerabilitat i cap a les persones més aïllades socialment, ens alerta tant sobre la necessitat d'establir topants més clars sobre allò que és admissible i no ho és en les relacions de convivència quotidiana als centres com sobre la necessitat d'orientar els models educatius cap a una formació que integri l'aprenentatge d'habilitats socials i l'empatia emocional amb els altres.



Activitat de lliurament obligat 2

Tenint en compte el debat originat en el fòrum de l'activitat 1, el teu informe i la lectura del paràgraf anterior, quin creus que seria el punt de partida per treballar la millora de la convivència en un centre? Elabora un document de text.

Envia el document, mitjançant l'**eina de lliurament d'activitats**.

Amb un missatge de **correu intern**, comunica al tutor o tutora que has feta l'activitat i espera la seva resposta abans d'enviar l'activitat següent.

4. LES RELACIONS INTERPERSONALS

Quan un alumne acudeix a un centre escolar per primera vegada, s'inicia un entramat de relacions socials que influiran de manera molt important en el desenvolupament de la seva educació i formació. D'altra banda, la mateixa situació es dona quan un professor inicia un nou curs escolar, i aquest entramat es constituirà com a fonamental per al procés d'ensenyament-aprenentatge que s'establirà entre docent i alumne.

Segons el psicòleg Paul Watzlawick, la trajectòria estudiantil d'un alumne dependrà, en gran mesura, de la qualitat de les interaccions i dels processos de comunicació que es donin al seu centre escolar. De fet, el component relacional i la comunicació interpersonal són tan importants en el procés educatiu de tot alumne que no es podria assolir sense ells. La relació del professor amb els seus alumnes seria, doncs, una de les prioritats a les quals s'hauria de parar major esment: se l'ha de considerar una competència més del professor.

Segons Juan Vaello Orts, les relacions en les quals es veu immers un professor es donen fonamentalment en els següents àmbits:

- Relacions amb l'alumnat: són relacions entre desiguals, amb la conseqüent diferenciació de rols entre el professor i els alumnes, els quals vénen més o menys establerts per un guió predeterminat.

La relació que el professor manté amb els seus alumnes és important almenys per dues raons referides al procés d'ensenyament-aprenentatge:

- per la dimensió emocional de l'aprenentatge: aprendre no és un procés merament cognitiu, és també un procés emocional. Les distintes emocions que un alumne pot experimentar al llarg de la seva trajectòria poden reforçar els seus aprenentatges, interferir-hi o impedir-los.
- Perquè una bona relació amb els alumnes està condicionada a altres aprenentatges que van més enllà de l'assignatura.

Sembla que els papers habituals de professor i alumne i la seva conseqüent relació han variat de manera vertiginosa aquests darrers anys. Parlarem més endavant sobre les més que probables causes d'aquest canvi i sobre les seves conseqüències.

- Relacions amb altres professors: són relacions entre iguals, amb una sèrie de contactes formals prefixats per la missió a complir però amb un gran pes dels contactes informals no establerts pel guió institucional.
- Relacions amb les famílies: lligades sobretot a les funcions tutorials, solen tenir un caràcter esporàdic.
- Relacions intrapersonals: és la relació que cada professor manté amb si mateix, amb els seus pensaments i emocions, i que a vegades influeix de forma notable en la resta de les seves relacions del món educatiu i dels altres àmbits de la seva vida.
- Relacions entre alumnes: són les més nombroses i variades, per les diferents dinàmiques relacionals que es poden generar, i per la importància dels efectes socialitzadors d'aquestes relacions sobre la personalitat dels alumnes.

Com dèiem abans, la relació i el rol de professor-alumne han variat de forma vertiginosa en els darrers anys, conseqüència lògica del canvi que s'ha viscut a la nostra societat durant les darreres dècades. La consolidació de la societat democràtica al nostre país ha generat canvis importants en les formes de relació social: s'ha passat d'una societat autoritària i jerarquitzada a la democratització de les institucions, amb formes de relació social basades en la igualtat, el respecte mutu i el consens. I dins el marc social es troba el sistema educatiu, el qual és més lent que la gran majoria d'àmbits de la nostra societat a l'hora d'introduir canvis.

Sembla estesa, emperò, entre la majoria dels docents l'opinió que el canvi social ha tengut sobre el món educatiu conseqüències negatives, i que és el principal causant que la convivència hagi empitjorat als centres escolars fent que aquesta sigui un dels nuclis de la preocupació educativa. De fet, com dèiem abans,

un nombre important de professors situa en els problemes de comportament dels seus alumnes el principal entrebanc en el desenvolupament de la seva tasca professional.

5. ANÀLISI DE LA REALITAT SOCIAL

Aturem-nos a continuació en una breu anàlisi de la nostra societat que ens pugui donar llum per esbrinar les probables causes de tot el que deim. Podríem dir que característiques acceptades per una àmplia majoria del nostre món quotidià són:

PERMISSIVITAT DE LA SOCIETAT

En una societat així es desdibuixen les línies i els contorns dels límits, del que es pot i del que no es pot. Per tant, la concepció de la funció educativa es troba substancialment modificada. Podríem dir que hem passat d'una societat situada en el principi d'autoritat a una societat en la qual hauria de prevaler el principi de negociació. Malgrat que aquest pas requeriria un temps més o menys llarg, s'ha produït d'una manera brusca i sense preparació.

CULTURA DEL PRESENTISME

Vivim immersos en una cultura del que podríem anomenar presentisme, i això afecta inevitablement l'escola. El que interessa és el plaer fàcil, l'èxit ràpid, l'enriquiment immediat, amb la qual cosa es desdibuixa l'horitzó del futur i ens anam inclinant més cap al pla del tenir que el del ser.

MAGNIFICACIÓ DEL FET VIOLENT

Diàriament assistim a una veritable exaltació de la violència per part dels mitjans de comunicació. Els efectes de l'exposició a la violència repetidament són tres:

- La violència engendra violència.
- La nostra desensibilització, per la creació de mecanismes psicològics inhibidors, som capaços de fer el que mai es podria esperar de nosaltres.
- El victimisme creat en els que no exerceixen la violència.

CANVI DE PARADIGMA EDUCATIU

A nous temps nous mètodes, diuen. La resposta del professorat no pot ser, doncs, la simple acceptació dels fets abans esmentats si no ve acompanyada d'un canvi del paradigma educatiu que els doni resposta adequada, l'adaptació als nous temps amb actuacions i estratègies que adaptin el procés d'ensenyament-aprenentatge a la nova època. No esperem que la societat canviï per bé de l'ensenyament, sinó fem que sigui l'ensenyament el que canviï per bé de la societat. El nou paradigma no està centrat ni en l'ensenyança ni en el professor, sinó en l'aprenentatge i en l'alumne que aprèn. El primer principi de l'aprenentatge és que tots els alumnes són diferents i únics (l'atenció a la diversitat). L'aprenentatge funciona adequadament quan hi ha un àmbit de relacions interpersonals positives i cada alumne és acceptat, reconegut, apreciat i valorat incondicionalment en el seu context propi.

6. EL NOU ROL DE L'ENSENYANT PER ADAPTAR-SE ALS NOUS TEMPS

El docent, com qualsevol altre professional en el seu camp, s'ha de constituir en un veritable expert. En el nostre cas, podem senyalar quatre grans factors del professor expert que poden, adaptant-se al seu alumnat, contribuir a la millora de la convivència:

- **Saber.** Podem parlar de coneixement relacionat amb els continguts a ensenyar (curricular) i del coneixement relacionat amb l'exercici professional (pedagògic). En el nostre entorn hi ha clarament un "bon" nivell dels coneixements curriculars però, i especialment en l'educació Secundària, tenim importants mancances en els coneixements relacionats amb com ensenyar.
- **Eficiència:** és la capacitat de resoldre els problemes de l'aula amb imaginació, creativament i amb una proporció de cost acceptable. Això és l'eficiència, no l'eficàcia. Eficàcia seria fer que l'alumnat senzillament restàs callat, com es podia fer fa anys quan s'imposava sense dificultats el principi d'autoritat. És important ser eficient en la feina docent per facilitar l'assoliment d'un bon nivell d'aprenentatge de l'alumnat.
- **Caràcter.**
 - El professor ha de transmetre **optimisme pedagògic**. Què pot passar si un professor proclama que no pot fer res amb el seu alumnat? Confiar en els progressos de tot l'alumnat és un tret clau i inseparable d'un ensenyant que podrà facilitar la construcció d'un bon clima de convivència en la seva aula.
 - **L'entusiasme:** el pathos del professor que encomana entusiasme perquè creu en el que fa. Una bona estratègia per crear un bon clima de convivència és començar a introduir a l'aula el que es coneix com **economia càlida**: aquesta provoca que cada un faci el que ha de fer i estigui disposat a fer-ho a canvi de res.
- **Lideratge.** No es tracta del lideratge imposat per l'autoritat, sinó del lideratge d'exercici, el que sorgeix de la pròpia convivència cada dia a l'aula.



Activitat de lliurament obligat 3

Tenint en compte el que fins ara has pogut llegir, quina actitud creus que hauria d'adoptar un docent envers l'alumnat per afavorir la convivència en el centre educatiu?

Creus que hi ha diferències significatives entre infantil, primària i secundària? Justifica la teva resposta i dóna un exemple per clarificar la teva resposta, en un document de text.

Envia el document, mitjançant l'eina de **lliurament d'activitats**.

Amb un missatge de **correu intern**, comunica al tutor o tutora que has feta l'activitat i espera la seva resposta abans d'enviar l'activitat següent.

7. ELS CONFLICTES ENTRE IGUALS

Al Quadern “Convivencia en los centros educativos” del Departament d'Educació, Cultura i Esport de la Comunitat de Cantàbria es pot llegir que en l'adquisició de coneixements i en la construcció de la personalitat dels alumnes influeixen diverses experiències i agents, moltes de les quals no són exclusivament tasques acadèmiques. El grup d'iguals té una gran influència en el aprenentatge de valors, actituds i comportament. Els alumnes comparteixen una microcultura, composta pel conjunt de normes, ritus, convencions, creences i hàbits de comportament que són assumits individualment. El microsistema dels iguals proporciona als alumnes pautes per organitzar la seva conducta social. Els iguals es converteixen en grup de referència amb què comparar el propi comportament; d'aquí la importància de prendre en consideració el currículum ocult, que ens permet conèixer el conjunt de valors i creences compartides pel grup dels iguals. Moltes vegades els alumnes es comporten segons el seu grup de referència i no com esperam que ho facin els majors (pares i professors).

Ben sovint, les seves normes i convencions es corresponen amb actituds positives cap a ells mateixos, cap als adults o cap a la societat en general. No obstant això, aquesta microcultura, a vegades, inclou claus de domini i submissió interpersonal que van més enllà del moralment tolerable. Llavors el grup pot convertir-se en un model de referència negatiu per al desenvolupament social: el tracte abusiu entre iguals, indisciplina, actituds xenòfobes, discriminació de gènere, etc.

L'adaptació escolar és un factor individual important relacionat amb la conducta violenta. Ser reconegut i acceptat entre els companys permetrà posar en pràctica sobretot habilitats cognitives, emocionals i de comunicació. Cal recordar que només ens desenvolupem com a persones en grup, i dins l'aula sol resultar fàcil identificar els distints patrons de relació: els alumnes que tenen facilitat per relacionar-se i col·laborar en les activitats grupals i els que presenten problemes per relacionar-se. Entre aquests últims podem reconèixer alumnes de conducta agressiva o pertorbadora i alumnes tímids o retrets.

Als alumnes agressius sol caracteritzar-los el baix rendiment escolar i la conducta antisocial, i els alumnes tímids tendeixen a patir problemes d'adaptació social i depressió. S'ha detectat una estreta associació entre problemes d'índole escolar com l'obtenció de notes baixes, el pobre rendiment escolar, repetir curs i ser expulsat del centre i les conductes agressives dels adolescents (baralles, portar armes, delinqüència ...). Els alumnes amb un baix nivell en el domini d'habilitats bàsiques escolars tenen quasi el doble de probabilitat de patir violència, tant com agressors, víctimes o ambdues coses. O sigui, l'alumnat ja marginat pel seu baix rendiment escolar corre el risc de patir encara un major grau d'exclusió a través de la violència exercida per ells o sobre ells. Sense una adequada intervenció educativa, aquestes característiques poden multiplicar-se i desembocar en problemes de dèficit de concentració, frustració acadèmica, escasses estratègies de solució de problemes i baixes expectatives de poder resoldre els problemes per mitjans no agressius. *La conducta agressiva inadequada (fora de les normes), quan persisteix més enllà de tercer de Primària, és potser el diagnòstic que comporta major risc de problemes futurs en l'adolescència, predient conducta antisocial, abandonament del col·legi, addiccions i conducta predelictiva, si concorren altres circumstàncies desfavoridores que ajuden a precipitar la conducta problema* (Junta d'Andalusia, 1999). Els alumnes amb problemes de relació necessiten una atenció individualitzada primerenca.

Respecte als alumnes tímids o retrets, si a qualsevol edat tots necessitem ser volguts i valorats pels altres, en les edats primerenques ser acceptat és fonamental. L'èxit o el fracàs social dependrà de la integració amb els companys. Ser valorat pel grup i tenir amics augmenta l'autoestima i facilita la tasca d'aprendre; el contrari fàcilment pot provocar ansietat i una gran pèrdua d'energia. Un altre avantatge de tenir amics i amigues és sentir-se recolzat en els moments difícils. L'adaptació social i adaptació escolar estan lligades entre si. Per a alguns infants no és fàcil fer i mantenir amics. Es necessiten certes habilitats socials: saber donar i rebre, saber conversar i escoltar, sortir airosos d'un conflicte. Entre els alumnes socialment acceptats i els *impopulars* es troba la immensa majoria, que dedica gran part del seu esforç a relacionar-se amb els seus companys. Les tasques de fer i mantenir amics, de saber relacionar-se i acceptar-se, es poden facilitar des del centre educatiu amb l'educació del desenvolupament social i les habilitats socials. Educar les relacions interpersonals i la convivència des de l'aula té l'avantatge de crear bon ambient i prevenir l'aparició de problemes majors en el futur.

La convivència del centre estarà condicionada doncs, en gran manera, per les actituds i valors que els alumnes han anat assumint en les dinàmiques relacionals de l'aula, passadissos, el pati, entrades i sortides... Aquestes dinàmiques poden ser adequades o inadequades i influiran, en la mateixa mesura, en

l'ambient del centre educatiu.

En tot cas, però més encara si la família no pot proporcionar bons patrons de socialització, el col·legi representa una oportunitat única perquè els alumnes aprenguin habilitats i usos socials que puguin servir-los per a integrar-se en interaccions laborals i socials... I en tot cas, el context escolar té les seves pròpies potències i possibilitats, perquè permet unes relacions socials en el seu si que constitueixen el nucli de la societat infantil; i en les seves classes, al llarg de l'escolaritat, es forgen l'autoconcepte i l'autoestima, xarxes de suport i amistat importants en la vida social de l'alumne, estratègies apreses per l'experiència per a resoldre problemes amb els seus companys...

A l'Informe *Elton* elaborat per Trianes (2000) s'argumenta que el clima del centre pot ser crucial en el procés de canvi de conductes antisocials, ja que la seva atmosfera pot estimular els valors *prosocials* i sancionar clarament les conductes de *bullying* o violentes, i incentivar un paper més actiu dels companys espectadors contra els episodis violents. Al contrari, en els centres amb una atmosfera agressiva, en què els episodis de violència no són avaluats ni sancionats, és probable que existeixi pressió sobre els companys que observen la violència, perquè, fins i tot encara que sentin simpatia per les víctimes, decideixin abstenir-se d'intervenir i s'insensibilitzen davant el patiment aliè.

Però no sols els condicionants físics o d'organització s'associen a la violència, sinó que les regles de funcionament, l'orientació del centre autoritària o democràtica, les relacions docents i l'oportunitat de participació i implicació dels alumnes determinen o no l'aparició d'aquests tipus de problemes. En principi, els centres millor dotats per evitar fets greus de violència interpersonal són aquells que propicien la participació dels alumnes en la definició del seu reglament, que s'apliquen per cuidar la relació docent, admetent camaraderia i acostament per part de l'alumnat, que elaboren atractius programes interdisciplinaris de formació, que ofereixen alternatives a la valoració pel rendiment en les matèries escolars en l'ESO i que indueixen a activitats de voluntariat, ajuda i mediació en els conflictes.

D'altra banda, la desmotivació de l'alumnat, suscitada per diversos factors de caràcter pedagògic, influeix clarament en l'adopció d'actituds provocadores que, de vegades, poden arribar a ser agressives. Els programes d'educació en valors, de prevenció de conflictes, l'acció tutorial ... poden facilitar que la balança s'inclini cap a patrons de relació positius. Aquest curs vol ésser una eina més per inclinar la balança cap al costat que tots desitjam.



Reforç

Activitat de consolidació i reforç 1

Llegeix l'article "*Intervenir contra el Bullying en la comunidad educativa*" de José Maria Avilés

http://www.convivencia.mec.es/curso/file.php/2/Modulo1/P3_MATERIALES_1.pdf

Envia un missatge de **correu intern** al teu tutor o tutora amb la teva percepció.

8. ESTRATÈGIES AFAVORIDORES DE LA CONVIVÈNCIA A L'AULA.

Acció tutorial

L'acció tutorial és un element propi de la funció docent. És a dir, és inherent al treball del professorat exercir tal funció, sigui o no oficialment el tutor d'un determinat grup-classe d'alumnes, i és responsabilitat del conjunt del professorat. Cal entendre l'acció tutorial com un contínuum que es desenvolupa per part de tot el professorat, però que s'intensifica, especialitza i personalitza en la figura del professorat-tutor. El fet que un professor de cada grup d'alumnes sigui nomenat oficialment "tutor" d'aquell grup no eximeix la resta de treballar l'acció tutorial, sempre que així ho permetin o ho requereixin les circumstàncies.

La tutorització d'alumnes és una acció educativa que pretén el desenvolupament i progrés de l'alumnat que la rep. Entre les seves funcions, destaquen bàsicament ensenyar a:

- aprendre a aprendre
- aprendre a conèixer-se
- aprendre a conviure
- aprendre a prendre decisions

A més, la tutoria i orientació de l'alumnat afavoreix el desenvolupament integral i equilibrat de les capacitats de l'individu, així com la seva orientació personal, escolar i professional. També facilita en gran mesura la seva relació amb els altres i la seva inserció social.

El tema de la convivència escolar està molt vinculat a l'acció tutorial, tant individual com col·lectiva: és un dels espais més adequats per afavorir la convivència i prevenir els possibles conflictes que es puguin donar entre els integrants d'un grup-classe o amb la resta d'alumnat del centre:

- serà en aquest espai en el qual l'alumnat podrà rebre i debatre la informació necessària sobre la normativa de funcionament i organització que regeix el centre escolar
- permetrà també, a partir del treball de les habilitats socials, afavorir la creació de consciència de grup entre els integrants d'un mateix grup-classe, estratègia que s'ha mostrat sempre com a una eina notable en la prevenció de conflictes.

El Pla d'acció tutorial (PAT) permetrà, doncs, treballar la convivència escolar positiva des de posicions contextualitzades, globalitzadores i que suposen, en definitiva, una millora institucional per la via preventiva. El PAT ha de respondre a necessitats reals i contextualitzades i ha d'establir criteris consensuats que serveixin de guia a l'hora de tractar temes tan importants com aquest, el de la convivència escolar.

D'entre les funcions de l'acció tutorial que tenen com a principal àmbit d'intervenció l'alumnat, algunes d'elles poden ajudar-nos clarament en la prevenció i resolució de conflictes. Així, algunes d'aquestes funcions i les actuacions que se'n derivarien són (Martina Perelló Contestí, *L'acció tutorial*):

FUNCIONS	ACTUACIONS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> Facilitar la integració dels alumnes en el seu grup-classe i en el conjunt de la dinàmica escolar. Recollir opcions i propostes per a la planificació del PAT 	<p>Desenvolupament de l'acollida:</p> <ul style="list-style-type: none"> presentació del tutor, equip directiu, equip docent, DO Presentació alumnes nous Visita de dependències del centre Informació: calendari, horaris, hores de tutoria, atenció pares, activitats complementàries, criteris avaluació i promoció, festes, dates avaluacions... Presentació del grup Recollida de diferents demandes d'activitats que els agradaria desenvolupar a l'hora de tutoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agenda escolar - Guió jornades pels tutors - Fulletons benvinguda al centre - Dinàmiques de presentació - Enquesta de propostes de tutoria
<ul style="list-style-type: none"> Facilitar un bon clima de convivència i aprenentatge en el grup 	<ul style="list-style-type: none"> Coneixement dels drets i deures dels alumnes, i les normes de convivència del centre. Creació de les normes pròpies de l'aula Elecció de delegat Avaluació de diferents problemàtiques i conflictes 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinàmiques de grup - Protocol elecció de delegat
<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la participació dels alumnes, de manera activa, a la vida del centre 	<ul style="list-style-type: none"> Reunions dels delegats Participació a les sessions d'avaluació Consell escolar Comissions per a les festes del centre 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guiar les demandes i les inquietuds dels alumnes i mediar, en col·laboració dels delegats, davant la resta de professors i l'equip directiu, en els problemes que es presentin 		<ul style="list-style-type: none"> - Reunions que siguin necessàries
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantenir reunions periòdiques amb els alumnes de manera individual 		<ul style="list-style-type: none"> - Reunions que siguin necessàries
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recollir informació dels alumnes i del grup 	<ul style="list-style-type: none"> - Informació de l'alumne que ens ajudi a oferir atenció individualitzada en el cas que sigui necessari: dades personals, antecedents escolars, personals i familiars, expectatives acadèmiques i professionals, motivacions, rendiment, hàbits d'estudi. - Informació del funcionament del del grup-classe, estudiar els tipus de relacions existents entre ells, els lideratges, rendiment dels cursos anteriors, les dinàmiques establertes entre ells. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadern del tutor - Qüestionaris inicials - Graelles resum dades - Entrevistes individuals - Informes tutors cursos anteriors - observacions/full registre observacions - sociogrames

Habilitats socials

Una idea que podem considerar irrefutable en parlar de convivència és la que diu que a conviure, un n'aprèn. Per tant, els conflictes que de manera natural formen part de la vida de tots nosaltres esdevenen oportunitats positives per al creixement i la maduració personal sempre i quan es gestionin de manera intel·ligent i pacífica. Les habilitats socials seran una ajuda inestimable per fer-ho.

Podem definir les habilitats socials com el conjunt de capacitats per emetre conductes eficaces en situacions interpersonals amb la finalitat d'obtenir respostes gratificants per part dels altres. La creença popular diu que són un tret de la personalitat de cada un, però la realitat és que són un conjunt de comportaments adquirits i apresos al llarg de la nostra vida. És a dir, feim més o menys ús de les habilitats socials, però no són una característica innata de cada un de nosaltres.

En el camp educatiu, tant l'alumne –que passa una part important del seu horari diari envoltat dels seus companys– com el professor –que esdevé conductor d'un grup social– necessiten aquestes habilitats per conviure diàriament al centre escolar de manera positiva. El seu desenvolupament i entrenament és d'especial importància en l'evolució de la maduresa social des de les primeres edats, ja que ens prepara per a la complexitat de les interaccions humanes i ens ajuda a prevenir disfuncions en la convivència amb els altres. Es pot dir que les persones sense habilitats socials no tenen recursos per establir relacions interpersonals satisfactòries.

Juan Vaello divideix en dos blocs els objectius que les habilitats socials persegueixen:

- L'afectiu: permeten l'obtenció de conseqüències gratificants i faciliten el manteniment de relacions socials satisfactòries.
- L'instrumental: faciliten l'èxit en les tasques desenvolupades i són font de poder en els més diversos àmbits (laboral, social o afectiu).

D'acord amb Prieto, Illán i Arnáiz (1995), centrant-nos en el context educatiu, les destreses socials inclouen:

- les conductes interpersonals (acceptació de l'autoritat, destreses conversacionals, conductes cooperatives, etc.)
- les conductes relacionades amb el propi individu (expressió de sentiments, actituds positives cap a un mateix, conducta ètica, etc.)
- conductes relacionades amb la tasca (treball independent, seguir instruccions, completar tasques, etc.)
- l'acceptació dels companys

Per desenvolupar-les amb garanties d'èxit ens caldrà mostrar unes habilitats o unes altres, depenent de les característiques i de la dificultat de cada situació. Per començar a aprendre aquestes habilitats hem de conèixer primer les tècniques bàsiques de la comunicació eficaç i després incorporar aquestes conductes socialment desitjables: les habilitats socials. Se solen distingir unes habilitats socials bàsiques i unes altres de més complexes. Entre les bàsiques, podem destacar:

- Escoltar.
- Iniciar una conversa i mantenir-la.
- Formular una pregunta.
- Donar les gràcies.
- Presentar-se.

- Presentar altres persones.
- Fer un complit.

Entre les avançades:

- Demanar ajuda.
- Participar.
- Donar instruccions.
- Seguir instruccions.
- Disculpar-se.
- Convèncer els altres.

Destacarem també algunes habilitats relacionades amb els sentiments i que ens poden ser de gran ajuda per al foment de la convivència escolar, tals com:

- Conèixer i expressar els propis sentiments.
- Comprendre els sentiments dels altres.
- Enfrontar-se amb l'enuig de l'altre.
- Expressar afecte.
- Resoldre la por.

I són habilitats que esdevenen alternatives a l'agressió:

- Demanar permís.
- Compartir quelcom.
- Ajudar els altres.
- Negociar.
- Emprar l'autocontrol.
- Defendre els propis drets sense entrar en batalles innecessàries.

Moltes de les dificultats en la interacció social –passivitat, agressivitat- s'originen per la manca d'aquestes habilitats. Generalment, l'alumnat que es comporta de manera passiva als centres ho fa sovint perquè no és capaç d'expressar correctament els seus sentiments, desitjos i opinions. En canvi, freqüentment l'alumne agressiu sols es preocupa del que li interessa, sense tenir en compte les opinions, desitjos i sentiments dels altres.

Com dèiem abans, les habilitats socials es poden entrenar i millorar mitjançant la seva pràctica, formant un cercle potenciador dels seus efectes: si s'entrenen es milloren, la millora provoca satisfacció i aquesta satisfacció condueix a un augment de la freqüència de les conductes interpersonals. Per tant, és necessari que als centres educatius potenciem la seva pràctica ja que l'alumnat sol motivar-se fàcilment quan es tracta la problemàtica dels sentiments i les relacions interpersonals. Dur endavant aquests aprenentatges requereix tècniques molt simples i la seva aplicació sol donar resultats molt satisfactoris, aconsellant-se que s'iniciïn com més aviat millor. A més, el simple fet de treballar-hi ajudarà el professorat a reflexionar i prendre

consciència d'estratègies importants que poden ajudar-lo tant a la seva tasca docent com a la seva vida diària.

Són moltes les activitats que es poden treballar a l'aula per tal de potenciar l'ús de les habilitats socials entre els nostres alumnes, en relació directa amb la prevenció i resolució de conflictes i que són fàcilment aplicables a les nostres aules. Per exemple:

Temors i esperances

És recomanable dur a terme aquest exercici a principi del curs escolar, i ens ajudarà en gran mesura a la creació de consciència de grup entre els integrants del nou grup-classe, una de les eines comprovades com més efectives per a la prevenció dels conflictes escolars. El procés a seguir és el següent:

L'animador comença dient que segurament tots nodrim temors i esperances. Per averiguar quins són:

- Es formen subgrups de cinc a set persones.
- Es dóna a cada subgrup un full en blanc; es nomena un secretari que prengui nota dels temors i esperances de cada subgrup.
- A continuació, l'animador demana que en cada subgrup es vagin expressant els temors i esperances davant el nou curs i ho anoten en el full que han rebut. Tendran per a això uns set minuts.
Passat aquest temps, es forma de nou el grup gran perquè cada subgrup relati el que ha anotat.
- L'animador fa un resum a la pissarra i s'observarà que probablement els temors i les esperances dels subgrups són coincidents o es poden reduir a dos o tres.
- L'exercici pot continuar així:

L'animador demana que es formin de nou els subgrups i cada un d'ells estudiarà més profundament un dels temors o esperances del grup, les seves característiques, les seves manifestacions, etc. Quan s'acabi, es torna a compondre el grup gran i un dels membres de cada subgrup haurà de personalitzar el temor o l'esperança que hagin estudiat en el seu subgrup; hauran de representar la dels altres, i fer-los sentir el temor o esperança escollits.

Binaburo Iturbide i Muñoz Maya proposen també distintes activitats per desenvolupar algunes d'aquestes habilitats socials:

La tramesa de missatges

Les persones participants s'asseuen formant un cercle. L'animador o animadora del grup diu a l'orella d'una persona un missatge que té escrit i amb una extensió que no permeti ser memoritzat per tal que el vagi transmetent de persona a persona. Per norma general, es comprova que en arribar el missatge a la darrera persona, arriba tan distorsionat que no recorda gens l'original.

D'aquesta manera, es poden analitzar els obstacles o dificultats existents a la comunicació, lligar-los a fets reals viscuts prèviament i aprendre quins són els elements necessaris per a l'escolta activa.

Parafrasejar

Es formen parelles entre les persones que participen i l'animador del grup entrega una notícia d'interès a una persona de cada parella. Aquesta ha de contar la notícia que té en paper a la seva parella, i aquesta ha de parafrasejar el que diu la primera. Només quan la primera dóna el vist-i-plau a la interpretació de la segona s'intercanviaran els papers amb una nova notícia.

Es tracta d'assegurar-nos que el missatge transmès per l'altra persona ha estat rebut correctament perquè ha activat de manera especial la seva atenció.

El llenguatge corporal

Disposats en dues files els participants, cara a cara, es tracta d'adonar-se del nostre llenguatge corporal i de l'ús que en feim. Una fila va expressant diversos sentiments i emocions utilitzant exclusivament el cos, i l'altra intentarà identificar quin sentiment o emoció s'expressa.

A continuació, s'obre un debat a partir de preguntes com: *Com t'has sentit? T'ha estat senzill o difícil distingir els sentiments? Per què? Quines habilitats socials són les més adequades per percebre millor els sentiments? ...*

Motivació

La falta de motivació entre l'alumnat és una variable clau en el procés d'ensenyament-aprenentatge. De fet, és una de les mancances que manifesta gran part del professorat a les enquestes sobre l'ensenyament. Molts plantegen: "Què puc fer per motivar els meus alumnes? Per què, si intent plantejar un ensenyament variat, els meus alumnes segueixen passius?"

La falta de motivació sol ser un factor important en el fracàs escolar o en la majoria de conflictes a l'aula.

Podem parlar de motivació en dos sentits:

- en el psicològic de l'alumne
- en el sentit del sistema que l'aula o la institució han anat generant.

El professor ha d'entendre que a vegades no és que l'estudiant no tingui motivació, sinó que té un estil motivacional o interessos que no coincideixen amb el que l'escola li ofereix. Ens sembla evident que l'alumne només aprendrà en el cas que "vulgui aprendre" i, sobretot a nivells obligatoris de l'ensenyament, la motivació moltes vegades ha de ser induïda pel professor mitjançant l'ús de determinades estratègies. Serà tasca de tot professional docent identificar quins són els factors que impedeixen la motivació del nostre alumnat i cercar la millor manera de reduir-los al mínim. La següent taula, que té com a punt de partida la feina feta per Biehler i Snowman (1990), proporciona algunes ajudes i orientacions per aconseguir-ho.

Per què l'estudiant pot no estar motivat?	Algunes coses que es podrien fer al respecte
La matèria els sembla avorrida.	<ul style="list-style-type: none"> - Realitza un esforç sistemàtic per estimular o conservar l'interès incorporant activitats diverses, oportunitats d'investigació, etc. - Selecciona els continguts: adapta'ls als interessos i les capacitats dels teus alumnes. Pots suprimir continguts prescindibles, incorporar-ne d'altres propers a la realitat quotidiana, abordar continguts de forma interdisciplinària...
La matèria es presenta de forma avorrida.	
S'ha de fer un esforç abans d'entendre la matèria i aconseguir el reforç.	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipa la recompensa retardada, usa les tècniques de modificació de la conducta per estimular la perseverança i proporcionar metes a curt termini. - Especifica els objectius, les recompenses, tracta de fer veure que la falta d'esforç sembla poc atractiva.
L'alumne preferiria no esforçar-se massa.	

L'alumne no sap què fer.	- Expressa clarament els objectius instructius, explica com es poden aconseguir, estableix metes intermèdies.
L'alumne té problemes d'identitat i no té metes clares.	- Anima l'alumne a seleccionar metes a curt termini abans de pensar en metes més difícils.
L'alumne no compta amb aptitud o habilitat.	- Dóna ajuda individual als alumnes amb menys capacitats, més temps per acabar les seves tasques, intenta diferents tipus d'ensenyament. - Augmenta les activitats d'autoreforç que cerquin la satisfacció autònoma.
Els pares de l'alumne es presenten com a neutrals o negatius respecte a l'escola.	- Posa de relleu que l'aprenentatge pot ser plaent, que treballar a l'escola oferirà al seu fill oportunitats millors a la vida.
L'alumne ha tingut experiències negatives a l'escola o amb una matèria determinada.	- Fes que les experiències a l'aula siguin el més positives possible, assegura't de reforçar els aprenentatges amb freqüència. - Tracta de ser assertiu i sensible, de tal manera que l'alumne pugui construir associacions positives.
L'alumne associa la matèria amb una persona que no li resulta simpàtica o agradable.	
L'alumne se sent cansat, incòmode.	- Permet que expressi la seva incomoditat i que redueixi en cas que sigui possible fer-ho.
L'alumne se sent insegur, ansiós, espantat.	- Fes que l'aula sigui física i psicològicament segura. - Demosta-li a l'estudiant que li respon positivament, que ell és digne d'estimació.
L'alumne experimenta poca sensació d'acceptació entre els seus companys.	
L'alumne té por al fracàs.	- Evita les comparacions en públic, valora el seu rendiment i la seva superació personal. - Estableix una sèrie de metes assolibles, ajuda'l a superar-les. - Propicia experiències d'èxit assegurat, sobretot en les primeres tasques de l'alumne. - Aplica criteris d'avaluació diversificats i explícits per als teus alumnes.
L'estudiant té una feble necessitat d'assoliment de tasques.	- Tracta d'enfortir la confiança en ell mateix.
L'alumne sols posseeix motivació extrínseca cap a l'aprenentatge.	- Estimula l'autoreforç i la satisfacció personal davant el treball ben fet; retira progressivament els reforçadors extrínsecs.
L'alumne es ressent que hagi d'aprendre només el que els altres volen que aprengui.	- Fomenta la seva autonomia i l'autodirecció: convida l'alumne a participar a la selecció dels objectius de la seva instrucció.

La motivació no és un pas previ a l'aprenentatge, sinó que motivació i aprenentatge estan profundament

units, són les dues cares de la mateixa moneda. El que ens cal fomentar, abans de fixar-nos en l'objectiu de l'aprenentatge, és en l'interès del nostre alumne i el seu foment. L'interès és una part fonamental de la motivació, el seu inici, però ens cal no confondre els dos termes: gairebé tots els adolescents tenen interès per la informàtica, però si simplement se'ls deixa sols davant un ordinador durant les classes l'interès enorme inicial es perdrà segurament en una gran majoria d'ells perquè no s'ha establert per part del professor un sistema motivacional continuat. Amb referència a l'aula, el docent s'ha de plantejar què és motivant per a cada grup i després encarregar-se de crear un sistema motivacional que aconsegueixi mantenir viu l'interès inicial.



Activitat de lliurament obligat 4

Dels tres blocs llegits (**motivació, habilitats socials i acció tutorial**) escull una d'aquestes dues propostes:

1. Explica una actuació que hagi desenvolupat i els resultats de la qual valoris com a satisfactoris.
2. Elabora una proposta d'actuació en relació a un dels tres blocs.

Envia el document, mitjançant l'**eina de lliurament d'activitats**.

Amb un missatge de **correu intern**, comunica al tutor o tutora que has fet l'activitat i espera la seva resposta abans d'enviar l'activitat següent.

9. ESTRATÈGIES DE RESOLUCIÓ DE CONFLICTES

LA MEDIACIÓ EN L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

El treball per afavorir una convivència escolar positiva als centres educatius s'ha vist enriquit, durant la darrera dècada, per la proliferació d'una nova estratègia per a la prevenció i resolució de conflictes: la mediació escolar, generalment a través de programes o tallers que la treballen. Maria del Carme Boqué i Torremorell, a *Temps de mediació*, aporta la següent definició: “La mediació és un procés estructurat de gestió de conflictes en què les persones enfrontades es reuneixen en presència del mediador o mediadora i, mitjançant el diàleg, busquen sortides al problema conjuntament”.

La mediació neix fa temps com una alternativa extrajudicial de resolució de problemes per possibilitar la comunicació entre aquelles persones que han entrat en conflicte per diverses causes. Per exemple, a la *Carta de les Nacions Unides* se'n parla com un procés per “aconseguir una solució pacífica de les controvèrsies per mitjans pacífics i de conformitat amb els principis de la justícia i del Dret internacional”; els governs recorren a l'arbitratge o mediació entre patronal i sindicats quan no hi ha un acord en posicions enquistades... Es tracta d'un mètode de resolució de conflictes aplicable a tots els àmbits de les relacions interpersonals i amb els quatre tipus de mediació existents: la familiar, l'empresarial, l'escolar i la comunitària. Per això, la solució rau a crear la figura d'un mediador imparcial que ajudi les parts a reflexionar, dialogar i pactar un acord.

Una bona part del col·lectiu docent veu en aquest procés un mecanisme efectiu per a evitar agressions físiques, verbals i socials als centres escolars a través de la creació de tallers o programes de mediació escolar.

Si ens centram en l'àmbit educatiu, la mediació escolar consisteix en el fet que, davant d'un conflicte entre dos membres de la comunitat educativa -alumnes, professors, personal no docent, pares i mares...- un tercer, des d'una posició equidistant entre les parts, els ajuda a dialogar per acostar les seves postures i solucionar la disputa per ells mateixos. Aquest mètode es crea com a alternativa a les sancions per part del professorat, un sistema autoritari que no sempre soluciona per si sol el conflicte i que pot deteriorar més encara les relacions entre docents i alumnat. A més, la mediació es mostra no tan sols com a una eina efectiva per a la resolució de conflictes, sinó també i sobretot com un factor potenciador de la prevenció d'aquests a través de la creació, pels seus efectes, d'un clima de convivència escolar basat en el respecte cap als altres i la resolució pacífica i dialogada dels conflictes. Així, es mostra als joves que els problemes es poden solucionar parlant en comptes de fer-ho a través de vies autoritàries o violentes. Per això, aquest mètode és beneficiós no sols per millorar l'ambient del centre escolar sinó també per fomentar en l'alumnat valors com la tolerància, el respecte i l'empatia, quelcom que els servirà per gestionar degudament els problemes que tinguin al llarg de la seva vida. I tot això redundarà en un desenvolupament de la intel·ligència emocional de l'individu.

Característiques de la mediació

La mediació escolar es basa en:

- la **voluntarietat**: les persones implicades en el conflicte són lliures d'acollir-se o no a la mediació, i també de desistir-ne en qualsevol moment del procés,
- la **imparcialitat** de la persona mediadora que ha d'ajudar els participants a assolir l'acord pertinent sense imposar cap solució ni mesura concreta ni prendre-hi part,
- la **confidencialitat**, que obliga els participants en el procés a no revelar a persones alienes la informació confidencial que obtenguin, llevat dels casos previstos a la normativa vigent,
- el **caràcter personalíssim** que suposa que les persones que prenen part en el procés de mediació han d'assistir personalment a les reunions de mediació, sense que es puguin valer de representants o d'intermediaris.

Funcions de la persona mediadora

La funció de la persona o persones mediadores s'ha de caracteritzar per:

- ajudar les parts en conflicte a escoltar-se, per tal de comprendre els seus plantejaments i exigències
- ajudar a identificar els interessos de cada un, per poder satisfer-los amb la resolució acordada
- proposar procediments per crear respostes que puguin solucionar el problema
- no emetre cap judici, ni valorar de manera personal el tema del conflicte

Models de mediació escolar

Depenent de qui actua o pot actuar com a persona mediadora, els models de mediació escolar es poden dividir en:

- Mediació entre iguals
- El mediador extern, professional
- Mediadors adults (professors o pares)
- Mediació en la comunitat educativa

En alguns programes de mediació escolar, els mediadors són els propis alumnes els que realitzen mediació entre els seus propis companys. Aquest és el model més estès i és la coneguda com a **mediació entre iguals**. Aquest model s'ha presentat com una de les millors maneres d'imbricar aquesta forma de resoldre els conflictes en la cultura del centre.

També tenim el model de **mediadors adults (intern o extern)**, és a dir un mediador professional que és contractat per un centre per resoldre un conflicte o un professor o un pare que coneix el mètode i tracta de col·laborar quan sorgeix un problema. L'avantatge del primer mètode respecte al segon és que el primer fomenta l'autonomia en els alumnes, en el segon continuen depenent de la intervenció dels adults per poder resoldre, encara que amb l'avantatge que no és amb una solució imposada.

L'últim model que comentarem és el de la **mediació en tota la comunitat educativa**. En aquest cas, professors, alumnes, pares, agents externs, no docents, etc, formen part del projecte. Tots realitzen l'entrenament i entre tots conformen el "servei de mediació del centre". Tot plegat aquest model implica que la compenetració de la política educativa, de la gestió de conflictes, de la convivència és molt major.

Avantatges de la mediació als centres educatius

La mediació escolar suposa un aprenentatge i una socialització dels nostres alumnes a partir d'una forma no violenta i de gestió positiva del conflicte, és a dir, el tractament d'aquest des de l'absència de violència i agressivitat. A més, afavoreix al centre educatiu:

- la creació d'un ambient més agradable i productiu
- contribueix a desenvolupar actituds d'interès i respecte per l'altre, augmentant el desenvolupament d'actituds cooperatives
- disminueix el nombre de conflictes i, per tant, el temps dedicat a resoldre'ls. Es redueix també el nombre de sancions i expulsions
- es redueix, en el cas de la mediació entre iguals, la intervenció dels adults que és substituïda pels alumnes mediadors

- ajuda a reconèixer i valorar els sentiments, interessos, necessitats i valors propis i dels altres. Millora les relacions orientant-les cap un apropament entre les parts
- contribueix al desenvolupament i millora de les habilitats socials

Un model de calendari per introduir la mediació al centre

Maria del Carme Boqué, en *Temps de mediació*, recomana que la creació d'una xarxa de mediadors a un centre escolar s'ha de dur a terme en dues etapes:

- Primera: la de formació de mediadors i mediadores
- Segona: la de formalització del procés de mediació dins el marc educatiu

A la **primera etapa** serà important:

- desenvolupar una campanya de sensibilització de tota la comunitat educativa (professorat, alumnat, famílies, personal no docent...) oferint informació i convidant-los a participar
- seleccionar les persones que acceptin el compromís inicial d'engegar la mediació
- dotar de la formació necessària els integrants del futur taller de mediació, passant de la formació merament teòrica a l'experimentació pràctica
- seria necessari també realitzar un diagnòstic sobre el clima de convivència escolar al centre en qüestió, incidint en la tipologia dels conflictes i els problemes de convivència existents i la incidència d'uns i altres en la comunitat educativa que conforma el centre.

A l'**etapa de formalització** del procés de mediació és important:

- crear una xarxa estable de mediadors i mediadores
- reconèixer i regular la mediació en els documents del centre (PEC, RRI, PAT)
- Nomenar una persona que sigui l'encarregada d'activar i coordinar l'equip de mediadors.

Respecte a aquest darrer punt volem fer un incís que creim necessari. un error en el qual es pot caure fàcilment i que cal evitar és que els educadors deleguin conscientment o inconscientment les seves funcions en els mediadors; tots hem de continuar assumint les nostres tasques respecte a la convivència escolar i utilitzar la mediació com una eina més per afavorir-la.

Les dues fases de les quals parlàvem abans podrien distribuir-se al llarg de dos cursos educatius. Ara bé, també és possible intentar concentrar les tasques a desenvolupar en un únic curs. Un exemple de temporització per implementar la creació d'un taller de mediació escolar al llarg d'un curs lectiu podria ser el següent:

ACCIONS	TEMPORITZACIÓ
<input type="checkbox"/> Formació de mediadors i mediadores	Setembre-octubre
<input type="checkbox"/> Elaboració d'un protocol de mediació	Setembre
<input type="checkbox"/> Creació de les condicions materials	Setembre
<input type="checkbox"/> Elaboració d'instruments de registre i anàlisi	Setembre
<input type="checkbox"/> Elaboració d'una campanya de difusió	Octubre
<input type="checkbox"/> Realització de mediacions	Octubre-juny
<input type="checkbox"/> Seguiment d'acords i supervisió de mediacions realitzades	Octubre-juny
<input type="checkbox"/> Valoració del funcionament del recurs	Juny

Quan cal evitar la mediació?

No tots els conflictes es poden intentar resoldre a través de la mediació. Alguns d'ells poden ser tan greus que requereixin una intervenció immediata per tal d'evitar mals majors. Podríem dir, a grans trets, que no és aconsellable mediar :

- Quan el conflicte és molt recent i les parts estan molt alterades.
- Si una de les parts pensa que l'altra no és sincera, que pot enganyar o fins i tot arribar a les amenaces.
- Quan una o les dues parts no es poden concentrar i/o no tenen les idees clares i no poden decidir bé.
- Quan el fet afecta d'altres persones involucrades en el conflicte i que també tenen dret a ser escoltades per poder opinar i decidir.
- Quan les parts no volen anar a mediació, i ni tan sols desitgen fer-se amics o amigues.
- Quan el conflicte és molt seriós i s'hauria de tractar amb altres recursos. Per exemple, en casos de violència escolar, assetjament escolar, qüestions sobre droga, el suïcidi, etc.
- Si el centre vol aplicar solament el RRI.

Les fases de la mediació

A l'hora de mediar un conflicte, aquesta se sol estructurar en una sèrie d'etapes que, segons els diversos autors i autores, reben diferents noms. És recomanable no obviar cap de les següents fases que, a manera d'introducció, podeu llegir a la taula següent:

FASE	OBJECTIU	ACTUACIONS QUE SE'N DERIVEN
Premediació	Crear condicions que facilitin l'accés a la mediació	<ul style="list-style-type: none"> • Presentacions. • Es parla per separat amb cada una de les parts. S'explica el procés, regles i compromisos.
Presentació i regles del joc	Crear confiança en el procés	<ul style="list-style-type: none"> • Una vegada reunides totes les parts, es recorda novament el procés a seguir: objectius, expectatives, el paper dels mediadors, les normes per intervenir.
Conta'm	Exposar el punt de vista de cada un, parlar dels sentiments despertats	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar l'intercanvi de missatges • No ser ofensiu • Respectar els torns de paraula
Aclarir el problema	Identificar el conflicte per ambdues parts	<ul style="list-style-type: none"> • Aconseguir una versió consensuada del conflicte.
Proposar solucions	Cercar solucions que cobreixin les necessitats de les parts	<ul style="list-style-type: none"> • Escoltar el que cada un demana i el que està disposat a fer per l'altre.
Arribar a un acord	Arribar a un acord després d'avaluar totes les propostes	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a definir l'acord. • Vetllar que sigui realista, clar, acceptable per les dues parts, avaluable.

EL PROGRAMA DECIDEIX EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Decideix és un programa per als cursos de primària, adreçat a la solució de problemes mitjançant el desenvolupament de les habilitats socials i cognitives.

Un concepte fonamental per entendre aquest programa és el de mediació verbal. S'anomena mediació verbal l'ús del llenguatge com a un regulador intern del pensament racional i lògic. L'ús de la mediació verbal es desenvolupa, normalment, entre els cinc i els set anys i és el que diferencia els processos *humans* de pensament dels processos propis d'animals inferiors o de nins petits; és a dir, es passa de processar la informació *associativament* a fer-ho cognitivament (White, 1970).

D'acord amb els treballs de Luria (1961) i Vygotsky (1962), es poden resumir així les etapes del desenvolupament de la funció inhibidora del llenguatge:

- el primer any, el llenguatge té una funció social i instrumental, però no té funció inhibidora;
- el segon any assenyalava el començament de la resposta infantil a les ordres inhibidores d'altres persones (però no a les seves pròpies);
- entre els tres i els cinc anys, es comença a regular la pròpia conducta tot donant-se ordres en veu alta, però no es fa cas de les formulades en silenci (ni tampoc en forma de murmur);
- entre els cinc i els set anys, la majoria de nins i nines aprenen a inhibir i regular la seva conducta mitjançant una activitat verbal interior, silenciosa, que cada cop es farà més automàtica en l'edat adulta.

A partir dels anys 70, els treballs de Jensen (1971) i els d'Achenbach (1975) han demostrat que el retard escolar de l'alumnat de classe cultural baixa ve donat, precisament, per no saber usar espontàniament la mediació verbal i pel fet, per tant, de no utilitzar el raonament, sinó l'associació lliure, per respondre.

Copeland (1979) va assenyalar diferències semblants entre nens hiperactius i no hiperactius; aquests darrers utilitzen igualment tota mena de llenguatge interior, mentre que els primers utilitzen més l'exterior i a més utilitzen més exclamacions i més descripcions d'ambient, però fan servir menys el llenguatge per fer plans i per autoregular-se. És a dir, que hi ha diferències clares en l'ús del llenguatge, interior i exterior, entre nins i nines amb hiperactivitat i sense.

Els estudis esmentats, així com els realitzats per B. W. Camp (1977), suggereixen amb força les dues conclusions següents:

1. Un desenvolupament adequat de la mediació verbal facilita la internalització de la funció inhibidora del llenguatge, que serveix per bloquejar les reaccions impulsivoassociatives, tant en el camp cognitiu com en el social.
2. La mediació verbal serveix, igualment, per facilitar l'aprenentatge, la solució de problemes i la previsió de conseqüències.

Un cop assolides aquestes conclusions, era lògic esperar que començarien a idear-se programes per desenvolupar correctament la mediació verbal. Així ho va fer Meichenbaum (1977), que ja estava treballant en aquest camp, des que havia publicat, en col·laboració amb Goodman, un estudi ja clàssic sobre la mediació verbal i la impulsivitat (1971). El programa de Meichenbaum, amb la finalitat que els nens i nenes es parlassin a si mateixos mentre intentaven resoldre problemes impersonals, va aconseguir un notable augment en el seu rendiment escolar. Però, com era d'esperar, no va millorar sensiblement la conducta de l'alumnat en les seves relacions socials. En canvi, el programa de Spivack i Shure (1974) estava adreçat a aconseguir que verbalitzassin estratègies, solucions i conseqüències referents a problemes socials, és a dir, interpersonals. Expliquem això amb més detall.

És sabut que unes persones són molt bones per a les matemàtiques i un desastre per a tot allò artístic; d'altres són magnífiques per als idiomes i molt dolentes en ciències naturals. I d'altres triomfen en la investigació científica, però són insuportables a casa seva i per a les amistats.

Gardner (1988 i 1995) explica aquesta diversitat amb la seva teoria de les set intel·ligències i Goleman (1996), amb el seu atractiu concepte d'intel·ligència emocional. Ambdós autors coincideixen en la importància absolutament primordial de la intel·ligència interpersonal i la necessitat de desenvolupar-la.

Spivack i Shure han tengut el mèrit d'identificar els pensaments o habilitats cognitives necessàries per poder

solucionar problemes interpersonals.

Aquells que no tinguin aquests pensaments es relacionaran malament amb les altres persones, tindran comportaments egocèntrics i agressius, per la qual cosa crearan molts problemes. Investigacions posteriors, realitzades pel professor Ross, del Canadà, i d'altres, han demostrat que aquests pensaments manquen als delinqüents i a molts drogoadictes.

Igualment manquen, o estan molt atrofiats, en persones que causen problemes constants de convivència. Això és una llum nova: resultaria que el problema no és en la voluntat ("ser dolent"), sinó en l'enteniment ("no veure una altra cosa"). És una notícia plena d'esperança, perquè aquests pensaments es poden ensenyar.

Però, quins són aquests pensaments necessaris per a la relació interpersonal? Són cinc: el pensament causal, l'alternatiu, el conseqüencial, el de perspectiva i el de mitjans-fi.

1. El pensament causal és la capacitat de determinar on és el problema. És la capacitat de formular el problema. És l'habilitat de diagnosticar correctament els problemes interpersonals. Aquells que no tenen aquest pensament solen atribuir els seus problemes als altres ("és que el mestre o la mestra em té mania", "és que la meva dona em fa la vida impossible") o a la mala sort.
2. El pensament alternatiu és la capacitat de generar el major nombre possible de solucions, un cop s'ha formulat el problema: "Podríem demanar un préstec, o tenir menys despeses, o vendre alguna cosa, o fer algun treball extra, o robar!", etc. Qui no té aquest pensament, no sap per on anar i sol buscar una sortida violenta. Antonio Machado deia que de cada deu caps espanyols, un pensa i nou envesteixen. Els qui envesteixen són aquells que no tenen pensament alternatiu. Aquest pensament alternatiu és també necessari per exercitar bé el pensament causal.
3. El pensament conseqüencial és la capacitat de preveure les conseqüències de les actuacions pròpies i alienes. Deia Hegel que la maduresa humana consisteix a preveure les conseqüències i assumir-les.
4. El pensament de perspectiva és la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, de sortir de l'egocentrisme. Les persones agressives tenen molta dificultat per posar-se en el lloc d'un altre (recordau, per exemple, els violadors). Però a tots ens costa; és el que costa més.
5. El pensament mitjans-fi és la capacitat de tenir objectius i saber seleccionar els millors mitjans per aconseguir-los. Qui no té objectius, actua a batzegades; qui no sap escollir els mitjans per aconseguir aquests objectius, s'amarga.

L'èxit espectacular del programa de Spivack i Shure, tant amb els infants amb conductes assertives, com amb els que tenen comportaments agressius i, també, amb els predelinquents, va suggerir als professionals la conveniència d'ajuntar l'enfocament impersonal de Meichenbaum amb l'interpersonal de Spivack i Shure. Aquest fou l'origen, per exemple, del programa *Pensa en veu alta*, de Camp i Bash (1981 i 1993) i d'altres, dissenyats per De Bono (1991), per R. Ross (1995), per V. Garrido Genovés (1990, 1993 i 1995), etc.

Tot el nostre programa es mourà en el camp de la solució de problemes impersonals i interpersonals. Aquesta serà la seva primera característica.

La segona, igualment important, serà l'entrenament en habilitats cognitives, principalment per mitjà d'un modelatge continu per part del professorat. Els estudis de Glueck (1972) i de Lefkowitz (1977) han distingit tres possibilitats: que els pares i les mares siguin afectuosos i verbalitzadors de les seves intencions; que siguin afectuosos i no verbalitzadors; que no siguin afectuosos. Si són afectuosos i verbalitzadors, la verbalització que fan de les seves intencions i expectatives ofereix als seus fills i filles un model cognitiu excel·lent per desenvolupar el control verbal intern. Si són afectuosos però no verbalitzen les seves normes de disciplina, els seus fills i filles, encara que tinguin una actitud receptiva cap a aquests valors, no estaran ben socialitzats. Finalment, si no són afectuosos, tant si verbalitzen els seus valors com si no ho fan, els fills i les filles que tenen se senten rebutjats i tendran seriosos problemes en el desenvolupament del control intern.

Quant a models cognitius presentats per altres persones adultes, les conclusions no són encara tan clares com quan es tracta dels progenitors.

Ja Bandura i Walters (1959) havien suggerit que els models adults substituïts dels pares eren menys eficaços per desenvolupar el control intern, en ser més febles els llaços afectius amb ells. Però el mateix Bandura (1971) va defensar el valor del modelatge en la teràpia de conducta, i Friedrich i Stein (1973) van demostrar que alumnes de parvulari sotmesos a un programa de nou setmanes, que incloïa modelatge de conducta i

verbalització, van aconseguir millores importants en conducta prosocial, en concret en perseverança en el treball, obediència a les regles i capacitat de raonament.

El programa *Decideix* pretén, doncs, entrenar l'alumnat per saber buscar solucions adequades als seus problemes, sobretot als problemes interpersonals, és a dir, amb altres nens i nenes, amb els seus pares i mares, amb adults. Existeixen dues versions del programa: *Decideix I* per a 3r o 4t d'educació primària i *Decideix II* per a 5è o 6è. Les dues versions són completes en si mateixes: es pot començar per la que correspongui, encara que no s'hagi treballat l'anterior. A més, no són idèntiques, de tal manera que qui les faci totes dues no tindrà la sensació d'estar practicant els mateixos exercicis, tot i que, en el fons, estigui desenvolupant sempre les seves habilitats cognitives i socials.

L'experiència d'aplicació del programa durant diversos anys confirma els seus resultats excel·lents en la prevenció de problemes socials (delinqüència, droga, agressivitat) i com a potenciador de les relacions humanes de l'alumnat.

De l'habilitat de cada educador o educadora i, sobretot, del seu entusiasme, dependrà que es tregui profit i s'obtinguin bons resultats d'aquest programa que posam, amb gran il·lusió, a les mans de tot el professorat preocupat per educar.



Activitat opcional 1

Envia un missatge al fòrum d'aquesta activitat, fent una valoració de l'estratègia que correspon a la teva etapa.



Activitat de lliurament obligat 5

Llegeix l'article “¿*Hablamos de conflictos?*” de Maria del Carme Boqué, i reflecteix amb quins punts et consideres més d'acord i amb quins en més desacord. Elabora un document de text.

Envia el document, mitjançant l'**eina de lliurament d'activitats**.

Amb un missatge de **correu intern**, comunica al tutor o tutora que has feta l'activitat i espera la seva resposta abans d'enviar l'activitat següent.

10. PER CONCLOURE

Les experiències desenvolupades aquests darrers anys han demostrat que la mediació escolar és una eina molt efectiva al servei de la potenciació d'un model escolar de convivència positiu i per a la pau. Ens han demostrat també que la seva implementació és tant més efectiva com més enmarcada es troba dins un programa de convivència més ampli i amb un caràcter eminentment preventiu i educatiu.

Es tracta d'un mètode de tractament dels conflictes que beneficia les parts en conflicte perquè els fa reflexionar sobre la seva conducta, autoavaluar-se i apreciar les emocions provocades en el company. Però, a més, també afavoreix el propi mediador, que se sentirà valuós en veure que la seva intervenció contribueix a millorar les relacions entre els seus companys –en el cas d'alumnes mediadors, en iniciar-se en la tècnica de mediació, es veuran beneficiats d'aprendre a regular la seva pròpia conducta, quelcom especialment important en l'adolescència, que és l'etapa en què es consolida el caràcter de les persones. Per això, el recomanable és instruir tot l'alumnat en les tècniques de mediació, i establir torns per exercir aquest paper.

Els estudiants també aprenen a percebre un conflicte com una oportunitat per millorar la situació present. Aquesta idea els ajuda a afrontar les disputes amb major calma i fredor. A més, en assimilar que la solució dels conflictes passa pel diàleg, valoraran més el llenguatge i adquiriran habilitats de comunicació.

La mediació és, doncs, una eina molt valuosa en la resolució de conflictes però esdevé alhora un factor molt important per a la seva prevenció com a conseqüència del conjunt d'actuacions que es deriven de la seva implementació dins el context educatiu.

11. BIBLIOGRAFIA

- Biehler, R. i Snowman, J. (1992). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México: Limusa.
- Binaburo Iturbide, J.A. i Muñoz Maya, B. (2007) *Educación desde el conflicto*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Boqué i Torremorell, M. del Carme (2005). *Temps de mediació*, Ediciones CEAC.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1999). *Educación para la convivencia*.
- Debarbieux, E.: «La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones», *Revista de Educación*, 313, p. 79-94, 1997.
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Cantabria (2006). *La convivencia en los centros educativos*.
- Elton Report (1989). *Discipline in Schools*. Londres: HMSO.
- Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu, (2007). *La convivencia escolar dins els centres educatius de Secundària de les Illes Balears*.
- Oñate, A. i Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros X Violencia y acoso escolar en España*
- Perelló Contestí, M. (2007). *L'acció tutorial*.
- Prieto MD, Illán N y Arnáiz P. *Programas para el desarrollo de habilidades sociales (cap. 18)*. En: Molina S. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 425-442). Alcoy: Marfil (1995).
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*, Santillana Educación, S.L.