



Màster universitari en **Formació del Professorat d'Educació Secundària
Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes**

Treball de fi de màster

Títol: anàlisi de la tipologia i nivell de disrupció a la formació professional

Cognoms: Cazcarra Gaspar

Nom: Eduard

Titulació: Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Especialitat: Formació Professional

Director/a: Helena Martín Cañadas

Data de lectura: 22-06-2017





Agraïments

Agrair a la meva companya tot l'ajut i suport que m'ha donat per a poder realitzar aquest treball i aquest màster en general, a tots els professors i companys que m'han ajudat a la realització de les enquestes, i en especial al meu tutor del pràcticum.



ÍNDEX

1	Presentació	4
2	Introducció	5
2.1	Plantejament del problema	5
2.2	Justificació.....	5
2.3	Objectius	5
2.4	Hipòtesi de treball	6
3	Marc teòric	7
3.1	Conflicte	7
3.2	Disrupció	9
3.3	Àmbit d'actuació i competències del professorat	11
3.4	Mediació, negociació i habilitats per el conflicte en el marc escolar	12
3.5	Decàleg escolar per aprendre dels problemes de conducta.....	14
4	Treball de camp	16
4.1	Metodologia.....	16
4.2	Operativització dels conceptes.....	16
4.3	Descripció i anàlisi dels resultats obtinguts en les enquestes	17
4.4	Descripció dels resultats de les actituds relacionades amb l'aprenentatge.....	18
4.5	Descripció dels resultats de les actituds relacionades amb la convivència del grup-classe	27
5	Anàlisi estadístic.....	32
6	Conclusions	34
7	Bibliografia i Webgrafia.....	36



1 PRESENTACIÓ

Aquest treball té com a objectiu identificar quines son les conductes disruptives que manifesta l'alumnat de Formació Professional, observar si el nivell de disrupció és més alt a les aules de cicles de Grau Mig que a les aules de cicles de Grau Superior i conèixer quines són les praxis que es poden aplicar per millorar la convivència i eradicar la disrupció a les aules.

En un primer moment la idea era analitzar la tipologia i el nivell de disrupció únicament al centre on he realitzat el pràcticum, tanmateix l'assignatura d'Innovació m'ha permès ampliar l'anàlisi gràcies a la col·laboració dels meus companys que m'han ajudat a passar el qüestionari als centres educatius on estan fent les pràctiques. Així doncs, el treball de camp s'ha elaborat a través de les dades recollides a quatre centres educatius de Formació Professional.

El treball s'estructura en quatre parts: la introducció, el marc teòric, el treball de camp i l'anàlisi dels resultats i, finalment, les conclusions.

A la introducció es planteja el problema de la disrupció a les aules, es fa la justificació del treball, i es plantegen els objectius i la hipòtesi.

En el marc teòric s'aprofundeix en la definició de conflicte i es descriuen els tipus de conflictes que sorgeixen a les aules dels centres educatius, es defineix el concepte disrupció i s'exposen les principals conductes disruptives que afloren a l'aula, i, finalment, amb l'objectiu de conèixer com es pot millorar la convivència a l'aula i eradicar les conductes disruptives, s'identifica quin és l'àmbit d'actuació i les competències del professorat per resoldre els conflictes a l'aula. En aquest darrer apartat s'aprofundeix en dues eines molts interessants des del meu punt de vista: la mediació i la negociació i a més, s'exposa un decàleg per millorar la convivència a les aules i reduir les conductes disruptives.

Per portar a terme el treball de camp s'ha elaborat un qüestionari que s'ha passat a quatre centres educatius i s'han elaborat les gràfiques que permeten fer l'anàlisi dels resultats i treballar la hipòtesi plantejada.

Finalment es troben les conclusions on es destaquen els resultats més significatius de la investigació.

Cal destacar que a l'annex 1 s'adjunta el qüestionari que s'ha passat a l'alumnat de Formació Professional en el treball de camp.



2 INTRODUCCIÓ

2.1 Plantejament del problema

El fenomen de les relacions de convivència i confrontació als centres educatius, especialment de Formació Professional, ha esdevingut un tema de preocupació creixent en la nostra societat. Dins d'aquesta ampla temàtica destaca el problema de la disrupció dins de les aules.

La disrupció a la l'aula suposa l'alteració de la dinàmica adequada de les classes i es tradueix en un conglomerat de conductes que dificulten tant el rendiment acadèmic del propi alumnat que adopta aquesta actitud com el del grup al mateix temps que provoquen dificultats en la convivència del grup-classe. Així, les conductes disruptives que manifesten alguns alumnes plantegen una situació de conflicte que dificulta o bloqueja el rendiment acadèmic del grup i que genera un elevat cost psicològic per tots els membres de l'aula (alumnat i professorat).

Aquest treball d'Investigació no pot abastar la globalitat del problema, i per aquesta raó, lluny d'intentar buscar les causes del fenomen de la disrupció a l'aula, es centra únicament en l'anàlisi específic de les conductes disruptives que manifesten una mostra d'alumnes de quatre centres educatius de Formació Professional amb l'objectiu d'identificar quines són les conductes disruptives que manifesta l'alumnat de Formació Professional i analitzar si el nivell de disrupció varia segons el nivell dels cicles.

2.2 Justificació

La investigació que planteja aquest treball ajudarà a verificar si la percepció de que als cicles de Grau Mig el nivell de disrupció a l'aula és més alt que als cicles de Grau Superior és una realitat o un prejudici. I la recerca bibliogràfica elaborada permetrà conèixer quines són les eines que es poden aplicar per millorar la convivència a les aules i afavorir un millor rendiment acadèmic a l'alumnat i reduir l'estrès del professorat.

2.3 Objectius

S'ha fet la distinció de dos tipus d'objectius, els generals i els específics.

Objectius generals:

- Descriure en que consisteix la disrupció a l'aula i les eines que poden ajudar a pal·liar-lo i millorar la convivència escolar.
- Estudiar quines son les conductes disruptives més comuns als centres de Formació Professional

Objectius específics:

- Identificar les conductes disruptives que manifesta l'alumnat a l'aula:
- Identificar conductes que dificulten el bon funcionament de la classe.
- Identificar les faltes de respecte al grup-classe.
- Identificar conductes de violència.
- Identificar el grau d'absentisme.

Observar si el grau de disrupció a l'aula varia segons el nivell del cicle.



2.4 Hipòtesi de treball

La realització d'aquest treball d'investigació parteix de la hipòtesi general següent: l'alumnat de Grau Mig tendeix a manifestar més conductes disruptives a l'aula que l'alumnat Grau Superior i en conseqüència hi ha una millor convivència a les aules de Grau Superior afavorint així el rendiment acadèmic de l'alumnat i el benestar psicològic del professorat.



3 MARC TEÒRIC

Realitzar un anàlisi sobre les conductes disruptives que es manifesten a l'aula d'un centre de Formació Professional, obliga, en primer lloc, a delimitar i definir els conceptes que es relacionen amb aquest tema.

3.1 conflicte

En l'elaboració d'aquest treball d'investigació es parteix de la idea de que el fet de que emergeixen conflictes dins de les aules no és un fenomen estrany ni disfuncional, sinó que l'emersió de conflictes dins dels grup és quelcom normal i habitual. En tota organització els seus membres tenen diversos interessos, diferents plantejaments, diferents necessitats que xoquen entre elles i que donen lloc a l'aparició de conflictes¹.

El comportament d'un grup, de la mateixa manera que el d'un individu, està basat en un conjunt de fets interdependents. El grup és un tot dinàmic diferent de la suma de les seves parts integrants, però no és independent d'aquestes. Donades aquestes condicions, el grup pot constituir-se un instrument eficaç d'aprenentatge i formació. Tanmateix, el fet de que el grup estigui format per un conjunt de persones que tenen els seus interessos i les seves pròpies idees, pot provocar un enfrontament dels interessos o de les necessitats d'una persona amb una altra, o amb el grup, o amb els que posseeixen l'autoritat. És en aquest punt quan emergeix el que s'anomena *conflicte*¹.

Una de les definicions que es poden plantejar per il·lustrar el concepte que estic plantejant és la de Torrego, 2000:

“El conflicte és quelcom inherent a la interacció humana perquè la diferència d'opinions és inevitable entre les persones. Això no significa que la seva conseqüència natural sigui la violència, la destrucció o el deteriorament de les relacions, sinó que també es pot convertir en un element positiu que permeti l'evolució o la transformació de les relacions entre les parts que vagi cap a la comprensió, el respecte i la col·laboració. El fet de que els conflictes puguin resultar positius, destructius o una oportunitat per aprendre sobre un mateix o sobre els altres dependrà de com s'abordin”.

Ara bé, quins són els elements que estructurin i evidencien una situació conflictiva?. Des de la perspectiva psicosocial són els següents:

- L'objectiu que es plantegen les parts interdependents.
- El tipus de relació entre les parts interdependents (estructura interactiva del conflicte).
- Els components emocionals.
- Els components cognitius.

Als centres educatius hi ha conflictes freqüents i, en ocasions, problemes molt greus. Però no més, i en tot cas menys, que als carrers, als esports i activitats d'oci, les carreteres, les llars familiars, les empreses i la societat al seu conjunt. Als centres docents, públics i privats de Catalunya, no s'ha instal·lat la violència d'una manera sistemàtica i descontrolada: no hi ha armes de foc, arcs de detecció de metalls ni les massacres o fets luctuosos habituals que tenen lloc a d'altres països desenvolupats i molt propers a nosaltres. Això ens pot arribar però avui no hi ha “guerra a les aules” ni “l'escola és un infern” per a la immensa majoria del nostre alumnat. Els centres educatius no són més que una fidel caixa de ressonància de la societat on vivim i hem de ser justos amb ella. No és violenta però cal enfrontar-se decididament i a temps als

¹G.Casamayor, S. Antúnez, R. Armejach, P. Checa, N. Giné, R. Guitart, C. Notó, A. Rodón, M. Uranga, J. Viñas, (2004) *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona, Espanya, Graó



conflictes que hi apareixen per evitar que es converteixin en episodis realment violents. I això només s'aconsegueix amb programes i mètodes no violents, amb diàleg, amb mètodes pacificadors i amb cultura de mediació. I és que el conflicte per sí sol no tendeix a desaparèixer, sinó que tendeix a repetir-se i augmentar perquè si no s'intervé a temps i adequadament, la seva tendència natural és créixer en intensitat.²

Cal subratllar, que no hi ha un tipus únic de conflicte. Els conflictes poden ser de molts tipus i la disrupció n'és un d'ells.

3.1.1 Tipologia de conflictes escolars

Definir una tipologia de conflictes escolars és una tasca complicada. Fer referència a la tipologia de conflictes escolars ens trasllada a un camp en el que existeix força confusió, ja que coexisteixen diversos termes per denominar els mateixos fenòmens o es troben conceptes que es poden incloure dins d'altres conceptes. No obstant, durant la recerca d'informació realitzada per a portar a terme aquest treball, he trobat una classificació de categories³ que pot resultar interessant per poder comprendre amb més precisió els conceptes que envolten el conflicte dins del centre educatiu. Aquesta classificació ens permet percebre la disrupció com un tipus de conflicte més dins dels conflictes escolars. Tanmateix, cal destacar que algunes de les categories que s'exposen també es manifesten dins de la disrupció, fet que observarem en l'apartat següent.

3.1.1.1 Violència general, psicològica, física i estructural

És el terme més general, per tant, es poden trobar conductes violentes en altres categories. Inclou la violència psicològica que pot expressar-se amb conductes com: falta de respecte, maltractament, exclusió, intimidació, maltractament permanent entre iguals. Violència física, que es pot distingir entre violència física contra iguals o contra un mateix.

3.1.1.2 Disrupció en les aules

És un conglomerat de conductes inapropiades que es produeixen a l'aula i que impedeixen el desenvolupament adequat de l'activitat educativa (boicot, soroll permanent, interrupcions...). Representa un problema, ja que implica una enorme pèrdua de temps i produeix un major fracàs individual i grupal, i distància emocionalment als alumnes i als professors, dificultant les relacions interpersonals a l'aula.

3.1.1.3 Vandalisme

Suposa un acte de violència física contra el centre educatiu i les seves instal·lacions.

3.1.1.4 Problemes de disciplina

Implica la transgressió de normes de convivència en l'aula o el centre i tendeixen a provocar conflictes interpersonals.

² P. Led, J. Girbau, (2008), *Conflictes Escolars. Respostes Educatives*, Barcelona, Espanya, Tibidabo Edicions S.A.

³J.C Torrego, J.C Aguado, J.M Arribas, J. Escaño, I. Fernandez, S. Funes, M. Gil, C. Palmeiro, G. Romero, J. De Vicente, E. Villaoslada, (2006), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, Barcelona, Espanya, Graó.



3.1.1.5 Bulling o assetjament escolar

Fa referència al maltractament permanent dirigit a un company que és incapaç de defensar's o que quan ho fa no ho fa amb eficàcia. Suposa un comportament violent que es pot portar a terme d'una manera oculta envers al la visió dels adults del centre. Normalment es practica en grup (intimidació directa o indirecta a través d'Internet o de telèfons mòbils, exclusió social, posar sobrenoms, amagar coses, deteriorar propietats de les persones...)

3.1.1.6 Assetjament i abús sexual

Suposa un atemptat dirigit a la dignitat i a la llibertat sexual de les persones.

3.1.1.7 Absentisme i deserció escolar

No exercir les tasques com a estudiant o com a professor.

3.1.1.8 Frau-corrupció

Suposa un conglomerat de conductes relatives a la transgressió dels comportaments socialment reconeguts i acceptats en la vida escolar (copia, tràfic d'influències, plagi...)

3.1.1.9 Problemes de seguretat en el centre escolar

Fa referència a una situació en la que el clima del centre es caracteritza per la percepció general de por de patir danys de diversos tipus (robaments, segrests, agressions...)

3.2 Disrupció

La disrupció és un tipus de conflicte en el qual s'hi observa la confrontació de plantejaments i objectius entre alguns alumnes i determinats professors⁴. Suposa que els objectius educatius de les diferents persones a l'aula no són necessàriament els mateixos, és a dir, que els propòsits educatius inicials del professor no són compartits ni assumits per tots els membre del grup.

La disrupció fa referència al comportament, de l'alumne o grup, que busca trencar el procés d'ensenyança-aprenentatge, que, implícita o explícitament, es planteja que aquest procés no arribi a desenvolupar-se a través d'un conglomerat de conductes inapropiades a l'aula. Es tracta d'un comportament vinculat directament al procés d'ensenyança i d'aprenentatge. Per tant, la disrupció es pot definir com una conducta que va contra la tasca educativa. Aquestes conductes retarden l'aprenentatge i provoquen que resulti més difícil portar-lo a terme. A més, la seva repercussió va més enllà dels individus que centren l'acció (alumne-professor), ja que produeix un major fracàs escolar en el grup classe.

Finalment, es pot destacar que les conductes disruptives incideixen de forma poc desitjable dins del clima de la classe⁵ i normalment provoca conflictes interpersonals i repercuteix en la relació que es planteja entre professors i alumnes.

3.2.1 El clima a l'aula i la disrupció

Una de les definicions que es poden utilitzar per definir el clima de l'aula és la que utilitza Uría al llibre "Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.(1998)", que l'entén com "les interaccions que es produeixen a l'aula, (...) les claus de relació que

⁴Uruñuela Nájera, P. M., (2006), *Convivencia y conflictividad en las aulas . Análisis conceptual*, Madrid, Espanya, Ministerio de Educación y Ciencia

⁵ Serien les interaccions que es produeixen dins de l'aula.



s'estableixen constituint un estil més o menys permanent". Així, el grup-classe, es tradueix en un conjunt de persones que comparteixen un procés de desenvolupament personal individual i social, producte de la intersecció d'una sèrie d'elements com: l'organització de l'aula (la distribució de l'espai i del temps, el tractament de normes, l'ecologia de l'aula⁶, l'agrupació específica de l'alumnat), la programació dels continguts, procediments i les relacions interpersonals i l'estil del docent. Depenent de la cohesió d'aquest conjunt de factors, el clima en cada grup-classe variarà sensiblement d'uns grups a d'altres.

3.2.2 Conducta disruptiva

La conducta disruptiva es pot definir com el conglomerat de conductes dels alumnes que obstaculitzen el transcurs adequat de la classe. Dins d'aquest conglomerat es poden identificar les conductes que afecten l'aprenentatge del grup-classe, i les conductes que afecten a la convivència del grup-classe⁷.

Aquesta doble dimensió respon a la idea de que els centres educatius són, alhora, centres d'aprenentatge i centres de convivència. En els centres, els alumnes realitzen un procés d'aprenentatge (aprenen llengües, ciències naturals, ciències socials, matemàtiques, educació física, plàstica...). Tanmateix també aprenen a conviure. Gran part dels seus aprenentatges tenen lloc a través del grup i amb el grup al que pertanyen. El tipus d'interacció amb el grup és clau per al desenvolupament de determinades actituds bàsiques per l'aprenentatge i la convivència. Així doncs, és important concebre l'institut com a un àmbit escolar i com a un lloc de convivència i observar els conflictes en relació a aquestes dues dimensions.

3.2.2.1 Conducta disruptiva entorn a l'aprenentatge del grup-classe⁷

Si s'analitzen les conductes dels alumnes en relació amb la dimensió "aprenentatge" es poden trobar tres tipus de conducta que van en contra d'aquesta dimensió:

a) Falta de rendiment.

La falta de rendiment es una actitud que té varies manifestacions: passivitat, desinterès, apatia, no portar el material necessari per treballar a classe (llibres, agenda, material per a treballs...), trobar-se fora de classe o a un lloc no autoritzat (quedar-se pels passadissos després del pati o del canvi de classe), boicot d'exàmens o de determinades activitats (aixecar-se durant l'examen i resistir-se a assentar-se, no fer l'activitat que planteja el professor durant la classe).

b) Molestar a classe.

L'actitud de molestar es manifesta parlant sense fer silenci, aixecar-se i moure's per l'aula, mirar enrere, no deixar explicar al professor (boicot a l'acció del professor), molestar el companys i no deixar-los estudiar, fer bromes i riure o menjar a classe. També s'ha afegir en aquest punt el vindre sota els efectes d'alguna substància tòxica, com pot ser alcohol o cànnabis. Aquest fet afectaria també al rendiment de l'alumne però s'ha considerat que alhora és una molèstia a la classe.

c) Absentisme

En la categoria de l'absentisme es poden trobar: faltes de puntualitat, faltes d'assistència de classe injustificades, faltes d'un dia, arribar freqüentment tard a classe i retards sense justificar. També es poden citar conductes com: marxar de classe sense permís i faltar justificant-ho a través d'alguna mentida.

⁶Entramat de relacions socials, afectives i emocionals que es donen a una aula, com a fruit de la interacció dels subjectes que en ella cohabituen i de les condicions materials en les que l'ensenyament es produeix

⁷Moreno González, Antonio, (2006), *La disrupción en las aulas. Problemas y Soluciones*, Madrid, Espanya Ministerio de Educación y Ciencia



3.2.2.2 Conducta disruptiva entorn a la convivència del grup classe⁷

El centre escolar no és tan sols un centre d'aprenentatge, sinó que també és un lloc de convivència. Existeixen una sèrie de conductes que, més que perjudicar la dimensió acadèmica del grup-classe, perjudiquen la convivència entre les persones del centre. El conglomerat de conductes que afecten la dimensió de la convivència es poden classificar en les següents categories:

a) Falta de respecte.

La falta de respecte es pot manifestar a través de varies conductes: falta greu de respecte a un professor en varies ocasions; no fer cas a les indicacions del professor de forma reiterada; contestar de forma impertinent i reiterada.

b) Conflictes de poder

Dins d'aquesta categoria predomina l'enfrontament alumne-professor. En aquest enfrontament una part intenta quedar per sobre de l'altre. En aquest àmbit es poden identificar dos tipus de conducta: la conducta que fa referència al desafiament de l'autoritat (actitud prepotent davant de l'autoritat intentant dir sempre la última paraula, contestar de males maneres i enfrontar-se al professor, burlar-se del professor de forma oberta...) i l'incompliment de sancions o la no acceptació de les conseqüències.

c) Violència

La violència pot abastar varies conductes:

- **Violència física** : donar empentes a un company, donar una bufetada a un company, escopir a un company.
- **Violència verbal**: insultar a un o a varis companys.
- **Violència simbòlica**: la violència simbòlica fa referència a la violència psicològica. Aquest tipus de violència es pot manifestar amb menyspreu, entre riures o comentaris inadequats dirigida a un company o a un professor.
- **Violència contra les coses**.
- **Violència sexual o de gènere**.

3.3 Àmbit d'actuació i competències del professorat

La capacitat d'actuació del professorat sobre la resolució dels conflictes a l'aula (els aspectes sobre els quals té competència) és molt limitada, està circumscrita en tres àmbits molt marcats⁸: l'espai en el que es pot intervenir, les facetes del adolescent sobre les que té influència i les mesures que pot proposar o portar a terme⁸:

- L'espai en el que el professorat pot concentrar la seva intervenció és la institució en la que porta a terme la seva professió, l'aula on imparteix una determinada matèria i la relació personal que pot establir amb cada alumne en concret. Tanmateix, existeixen situacions conflictives que superen aquests àmbits: la família, el grup d'amics, el barri o la població, l'associació esportiva/cultural... En aquests àmbits la influència del professor és molt limitada.
- L'institut és un focus d'influència sobre l'adolescent, però tan sols n'és un més i no és el més important. Durant aquesta etapa té molta més influència la colla d'amics, les xarxes socials, internet i la televisió. Des de l'institut es poden treballar un seguit de valors que al mateix temps poden ser trepitjats per algun personatge de la televisió o per algun model de la comunicació.
- Una altra inconvenient que dificulta l'actuació del professorat envers els conflictes que emergeixen a l'aula ve donada per la limitació de mesures que es poden portar a terme. L'ensenyament està tan reglamentat (agrupament d'alumnes, agrupament del

⁸G.Casamayor, S. Antúnez, R. Armejach, P. Checa, N. Giné, R. Guitart, C. Notó, A. Rodón, M. Uranga, J. Viñas, (2004), *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona, Espanya, Graó



coneixement, organització dels centres, selecció i assignació del professorat, sistemes de control i d'avaluació...) i té tanta poca autonomia (de gestió, de personal, econòmica...) que és molt difícil fer plantejaments innovadors.

3.4 Mediació, negociació i habilitats per el conflicte en el marc escolar

Encara que l'àmbit d'actuació del professorat sigui força limitat, es possible propiciar en el marc escolar espais i estructures que permetin portar a terme processos de mediació, de negociació i de foment de les actituds que facin del conflicte una oportunitat de desenvolupament més que de violència o destrucció. De fet, aquesta perspectiva és la nova visió de l'educació que aposta per la promoció d'un marc i unes relacions pacífiques que es puguin traslladar als diferents àmbits de la vida en els que es mou tant l'alumnat com el professorat. A més, cal destacar que aquests processos són clau per assentar les bases d'un tipus de relació que es reflecteixi en la seva futura vida professional, familiar, social, etc.

Els principis bàsics⁹ d'aquesta pedagogia pacífica van dirigits a eliminar els factors de violència de l'educació i fomenten els següents aspectes.

- La utilització de llenguatge. El diàleg es caracteritza per un intercanvi i enriquiment de idees a través d'un procés d'escolta activa, d'empatia, d'obertura cap a l'altre i de disposició per a qüestionar-se les pròpies idees sense evitar rebatre les de l'altre. Desenvolupar la capacitat de diàleg i promoure la disposició cap al diàleg és una de les bases de la pedagogia pacífica.
- L'aprenentatge cooperatiu. L'objectiu de l'aprenentatge cooperatiu és que l'alumnat entengui que l'obtenció dels seus objectius no comporta que els seus companys o companyes fracassin, sinó que com més avanci el grup més avança cada individu. Això no significa negar la competició sinó estimular les diferents dimensions que trobem en ella. Es poden situar processos competitiu en marcs cooperatius.
- La solució de problemes. Les persones hem d'aprendre a buscar solucions pròpies i no sempre a través d'algú a qui atribuïm autoritat o coneixement. Hem d'aprendre a pensar de forma crítica i ser creatius amb els problemes. Existeixen una sèrie de passos que contribueixen a aquest procés: crear el clima, definir i discutir el problema, explorar totes les opcions, valorar totes les alternatives, etc.
- L'afirmació. Fa referència a l'autoregulació, l'autoestima i l'autodisciplina com a beneficis addicionals fruit de l'aprenentatge de les habilitats de comunicació i solució de problemes que es realitzen en els programes de tractament de conflictes. Els subjectes participen activament i prenen decisions sobre els problemes als quals s'afronten. Es fomenta l'autoconfiança, l'autoafirmació i l'autoregulació.
- L'establiment de normes i fronteres. Les actituds administratives i les estructures han de permetre que l'alumnat porti a la pràctica els seus drets i pugui opinar sobre les decisions que l'incumbeixen.
- Obertura i empatia. L'actitud d'estar obert al que un altre expressa i desitja, i intentar posar-se al seu lloc, tenir l'oportunitat d'experimentar el fet de que cadascú veu diferents aspectes d'una mateixa situació i sentir que la opinió de l'altre mereix el mateix respecte que la teva és una altra habilitat que fomenten aquestes tècniques.
- Comprensió i control de l'agressivitat i de la violència. S'ha de distingir entre agressivitat i agressió i assumir que l'agressivitat es pot controlar per evitar l'agressió.
- Promoció de formes de confrontació no violentes. La confrontació és una de les maneres de tractar un conflicte, a vegades es fa necessària. És necessari educar assumint que l'enfrontament com una part del procés de les relacions que ens permet evolucionar si aconseguim donar-li una orientació de pau.

⁹J.C Torrego, J.C Aguado, J.M Arribas, J. Escaño, I. Fernandez, S. Funes, M. Gil, C. Palmeiro, G. Romero, J. De Vicente, E. Villaoslada, (2006), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, Barcelona, Espanya, Graó.



3.4.1 Negociació

Jean Piaget¹⁰ identificava l'inici de l'adolescència com l'etapa de la vida en que som capaços de realitzar operacions formals i, així, certes operacions cognitives se'ns presenten accessibles.

Segons Alan J. Markwood¹¹, aquestes noves capacitats cognitives es relacionen amb la negociació de tres maneres:

- L'estudi i la pràctica de la negociació és una forma d'estimular el desenvolupament cognitiu. Si una persona dona resposta un conflicte imponent-se o fugin, es pot dir que hi ha poc estímul cognitiu. Si el mateix conflicte s'observa com una oportunitat per a un procés de recerca de solucions i de negociació, es converteix en una interacció que estimula la reflexió.
- Un adolescent comença a comprendre la complexitat dels fets i pot explorar un conflicte en compres d'afanyar-se per obtenir una conclusió, que és el que passa durant els primers anys de vida.
- El desenvolupament moral també requereix ser estimular. Quan s'utilitzen tècniques de negociació o de mediació al centre escolar s'activa i s'expandeix el raonament moral i estimulem el pas d'un estadi moral egocèntric a consideracions ètiques grupals.
- Cada adolescent necessita equilibrar un creixent sentiment d'identitat personal amb la cooperació necessària per a ser acceptat com a part del grup. La creixent individualitat que s'expressa en gustos i desigs cada vegada més personals xoca amb les normes i l'autoritat que es troba tant a casa com l'escola. En aquest context l'adolescent ha de tenir accés al coneixement de les tècniques de negociació o mediació per evitar una resignació passiva o un enfrontament desafiant.

Dins de la negociació es troba la dicotomia entre negociació competitiva i negociació col·laborativa:

- **Negociació col·laborativa:** En aquest tipus de negociació ambdues parts busquen juntes una solució que sigui la més satisfactòria possible per a cada una d'elles. El primer pas consisteix en explorar conjuntament les preocupacions i les aspiracions de cada part. En aquest punt és important distingir entre *posició* i *interès*. La posició és allò que cada part reclama en una situació de conflicte, mentre que l'interès és la preocupació o el desig que existeix en la petició.
- **Negociació competitiva:** Aquest comportament es basa en el fet d'aconseguir el màxim benefici per a una de les parts a qualsevol cost per l'altre part. L'estratègia bàsica d'un negociador competitiu és defensar la seva posició.


La negociació col·laborativa es especialment positiva quan les parts mantenen una relació continuada i desitgen que continuï així o estan vinculats per una estructura (classe, equip de futbol, el departament...). Pels conflictes a l'aula la negociació col·laborativa seria la fórmula òptima. La perspectiva competitiva és més simple que la col·laborativa i és més pràctica en situacions en les que el procés col·laboratiu no és possible per límits de temps o per la falta de col·laboració d'ambdues parts. Tanmateix, la negociació competitiva tendeix a provocar una resposta i una escala del conflicte, més que no pas la seva resolució.

3.4.2 Mediació

La mediació és una extensió de la negociació. El mediador o l'equip negociador representa a una tercera part neutral que facilita el procés de negociació. És una tècnica més productiva que

¹⁰<https://psicologiaymente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget#>

¹¹<http://studylib.es/doc/4673503/mediaci%C3%B3n--negociaci%C3%B3n-y-habilidades-para-el-conflicto-en...>



la negociació no intervinguda. Cal subratllar però, que la responsabilitat de definir el conflicte i d'acordar una solució està en mans de les parts. Un dels efectes més importants de la presència del mediador és que neutralitza en gran mesura, els comportaments agressius. Una altra avantatge és que el mediador és testimoni dels compromisos i ajuda a avaluar si es compleixen o no. Normalment, la credibilitat d'un testimoni neutral és major que la de les parts del conflicte. Un altre efecte de la presència del mediador és que és símbol de defensa de l'interès del grup de resoldre els conflictes d'una forma que faci perdurables les relacions i no pertorbin l'harmonia del conjunt. El mediador es portador dels següents atributs: no depreciar, escoltar, dialogar i intentar buscar solucions.

Segons l'esquema de John Paul Lederach¹² un procés de mediació consta de les següents fases:

1. **ENTRADA.** L'equip de mediadors designa les persones que intervindran el cas.
2. **EXPLICA'M.** En aquesta fase cada part exposa la seva perspectiva i els seus sentiments. És important que el mediador creï el clima adequat perquè cada part pugui profunditzar amb la seva perspectiva.
3. **SITUAR-NOS.** L'equip mediador intenta identificar en què consisteix el conflicte.
4. **ARREGLAR.** Les parts porten a terme una pluja d'idees envers a les diferents formes de solucionar el problema. Es va veient que demana una part a l'altra i així es van definint els punts de l'acord.
5. **ACORD.** Amb els compromisos que s'aconsegueixen de cada part es construeix l'acord, que queda escrit. L'acord ha de ser: equilibrat, realista, específic i clar, i escrit en llenguatge neutral.

3.5 Decàleg escolar per aprendre dels problemes de conducta

Manuel Armas¹³ afirma que podem aprendre dels conflictes per ser persones i organitzacions educatives més obertes, més flexibles, més desenvolupades, més sàvies i més felices. Així, seguint aquesta línia ens ofereix el següent decàleg per millorar la convivència a l'aula i eradicar les conductes disruptives a l'aula:

a) Currículum més complex: educació en valors

És important educar la intel·ligència racional, però també l'emocional i la conductual. És necessari educar en valors i habilitats socials en tots els cursos i ressaltar el valor proactiu de la convivència i la prevenció de la violència escolar en totes les seves manifestacions.

b) Adaptar el currículum a les necessitats de l'alumnat.

L'alumnat que manifesta conductes disruptives presenta freqüentment un retard escolar derivat de la seva poca motivació. Quan sent que no pot tenir èxit en les tasques escolars, busca cridar l'atenció d'alguna altra manera. L'atenció individualitzada, els agrupaments flexibles, el treball cooperatiu, la tutoria entre iguals, adaptar els continguts i els criteris d'avaluació, permeten que l'alumnat es motivi i treballi.

c) Normes, diàleg i autonomia.

Cal optar per estratègies que millorin la conducta de l'alumnat: conversa particular elogiosa i estimuladora, reconeixement públic de la millora que manifesta l'alumne, elogi públic i correcció privada. Cal evitar els procediments que empitjorin la conducta: manifestació pública de que l'alumne està empitjorant, sarcasme públic o privat i recriminació pública reiterada. En general cal corregir en privat i felicitar en públic, posar unes normes clares i coherents, dialogar front un conflicte i donar progressivament autonomia per afavorir la responsabilitat de l'alumne.

¹² Farré, Salvá,(2004), *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*, Barcelona, Espanya, Ariel

¹³Armas Castro, Manuel, (2007), *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*, Madrid, Espanya, WoltersKluwers Educación.



d) Consensuar normes de convivència entre l'alumnat i el professorat.

El tutor ha de consensuar entre l'alumnat i el professorat unes senzilles normes d'aula, que estaran escrites i penjades a la paret de l'aula, establint les conseqüències del seu incompliment.

e) Unificació de criteris entre el professorat i la família.

És important que les conseqüències de les conductes siguin sempre les mateixes amb tots el professorat. Les discrepàncies entre el professorat facilita les conductes de manipulació de l'alumnat. Les entrevistes del tutor amb les famílies ajudaran a unificar les pautes entre el centre educatiu i la família, procurant que no sigui una simple llista de retrets. S'establirà una periodicitat i s'evitarà trucar contínuament a la família quan es manifestin les conductes disruptives.

f) Participació de l'alumnat.

La participació de l'alumnat al centre educatiu sempre és una mesura que millora el clima de convivència en els centres educatius i actua com a factor de prevenció dels conflictes y problemes de conducta. Calen afavorir els següents factors:

- El treball cooperatiu. Els grups de treball han de ser heterogenis, que estiguin formats per alumnes enfrontats.
- Tutoria entre iguals. Les parelles de tutoria entre iguals estaran formats per l'alumne que manifesta conductes disruptives i un alumne que tingui una bona conducta i que sigui admirat per l'alumne disruptiu.
- Participació de l'alumnat en l'avaluació. Establir algun mecanisme per a que l'opinió de l'alumnat sobre el funcionament de les classes estigui present en les sessions d'avaluació.
- Donar responsabilitat a l'alumnat. Procurarem donar responsabilitats a l'alumnat que manifesta conductes disruptives, responsabilitats que puguin assumir per millorar la seva autoestima.
- Mediació de conflictes. Cal formar un grup d'alumnat que s'encarreguin d'intervenir els conflictes que sorgeixen a l'aula entre iguals.

g) Organització flexible de l'aula i dels grups d'alumnat.

Hi ha certes experiències en la gestió de l'aula i dels grups que han demostrat ser eficaces en la millora de la convivència a l'aula:

- Organització de l'aula. L'alumnat amb més dificultats és millor que estigui al davant de l'aula, a prop del professorat.
- Dos professors a l'aula.
- Grups flexibles d'alumnat.
- Grups heterogenis d'alumnat.

h) Contractes de conducta i mediació de conflictes.

Una altra estratègia consisteix en establir contractes de conducta signats per l'alumne, el tutor i la família en el que s'especifiquin les conductes que s'han de canviar així com les conseqüències de les conductes positives o negatives.

i) Control de les crisis: estratègies de contenció, extinció i reforç.

En el procés de transformació de conductes disruptives en conductes creatives podem portar a terme les següents estratègies:

- Corregir les conductes disruptives en el moment en que es produeixen.
- Introduir canvis dins de l'aula per la contenció. Es pot canviar l'activitat o canviar l'alumne de lloc.
- Reforçar les conductes alternatives i positives.
- Temps fora. Es pot treure l'alumne de l'aula i portar-lo amb el tutor per fer una reflexió.
- Control de les crisis amb calma i seguretat.

j) Sol·licitar ajuda professional: els serveis de suport

Si som constants en aplicar aquestes estratègies de prevenció i intervenció en coordinació amb la família i no observem una evolució positiva en la problemàtica de l'alumnat és el moment de sol·licitar ajuda professional en col·laboració amb la família.

4 TREBALL DE CAMP

4.1 Metodologia

El tipus d'investigació que es porta a terme en aquest treball és de caire descriptiu. L'objectiu de la investigació es descriure les conductes que manifesten els alumnes de la mostra entorn a l'aprenentatge (el propi i el del grup-classe) i la convivència en l'aula, identificar les possibles conductes disruptives i observar si existeixen diferències entre el nivell de disrupció entre les aules el cicle de Grau Mig i les de Grau Superior. Per aconseguir-ho es seleccionen una sèrie de qüestions a través de l'operativització dels conceptes (elaboració del qüestionari) i s'avaluen.

La població que s'investiga són els alumnes de Grau Mig i Grau Superior de quatre centres educatius de Formació professional de la província de Barcelona. En total, la mostra estudiada és de 115 alumnes.

Com ja s'ha esmentat, l'instrument que s'utilitza en aquesta investigació és un qüestionari, és a dir, un instrument destinat a obtenir dades de varies persones, les opinions de les quals, interessin a l'investigador, fet que indica que la investigació és quantitativa. Per tant, s'utilitza una tècnica de camp que permet observar directament l'objecte d'estudi i recollir les dades que permeten treure unes conclusions en forma de coneixements sobre la mostra estudiada.

Un cop passat el qüestionari és realitza el recompte de les respostes, es calculen el percentatges i s'elaboren el gràfics de sectors. A continuació es porta a terme la descripció i l'anàlisi dels resultats.

Cal destacar però, que aquesta investigació també es de caire qualitatiu. Per identificar quins són els recursos que es poden utilitzar als centres per poder afrontar les situacions de conflicte a l'aula.

4.2 Operativització dels conceptes

<u>CONCEPTE</u>	<u>DIMENSIONS</u>	<u>SUBDIMENSIONS</u>	<u>INDICADORS</u>
CONDUCTES DISRUPTIVES	1. Conductes disruptives entorn a l'aprenentatge del grup-classe	1.1 Falta de rendiment	1.1.1 Freqüència amb la que l'alumne porta el material necessari per a treballar a classe
			1.1.2 Freqüència amb la que l'alumne està fora de l'aula un cop iniciada la classe
			1.1.3 Freqüència amb la que l'alumne realitza l'activitat que el professor planteja durant la classe
			1.1.4 Freqüència amb la que l'alumne realitza les activitats que s'han de fer fora de l'horari escolar (deures i treballs)
		1.1.5 Temps dedicat a l'estudi fora de l'horari escolar	
		1.2 Molestar a classe	1.2.1 Freqüència amb la que l'alumne parla i no fa silenci mentre explica un professor o intervé un alumne a classe



		1.2.2 Freqüència amb la que l'alumne s'aixeca de la cadira i es mou per l'aula durant la classe
		1.2.3 Freqüència amb la que l'alumne fa bromes i riu obertament durant la classe
		1.2.4 Realització d'activitats no adients a la classe (menjar, beure, escoltar música, manipular el mòbil i llegir coses no relacionades amb l'assignatura)
		1.2.5 Freqüència amb la que l'alumne consumeix substàncies tòxiques abans de la classe
	1.3 Absentisme	1.3.1 Faltes de puntualitat.
		1.3.2 Faltes d'assistència injustificades
		1.3.3 Faltes d'un dia.
		1.3.4 Marxar fora de classe sense permís.
2. Conductes disruptives entorn la convivència del grup-classe	2.1 Falta de respecte	2.1.1 Freqüència amb la que l'alumne insulta a un company
		2.1.2 Freqüència amb la que l'alumne es burla d'un company
		2.1.3 Freqüència amb la que l'alumne insulta a un professor
		2.1.4 Freqüència amb la que l'alumne es burla d'un professor
	2.2 Conflictes de poder	2.2.1 Freqüència amb la que l'alumne no fa cas de les indicacions del professor
	2.3 Violència	2.3.1 Freqüència amb la que l'alumne es baralla amb un company
		2.3.2 Freqüència amb la que l'alumne es baralla amb un professor
		2.3.2 Freqüència amb la que l'alumne espatlla el mobiliari escolar

4.3 Descripció i anàlisi dels resultats obtinguts en les enquestes

Els resultats que s'han obtingut a través dels qüestionaris que s'han passat a la mostra d'alumnes de quatre centres de Formació Professional, permeten descriure i identificar les conductes disruptives que es donen de forma més habitual i alhora si als cicles de Grau Mig es tendeix a manifestar més conductes disruptives que als cicles de Grau Superior.

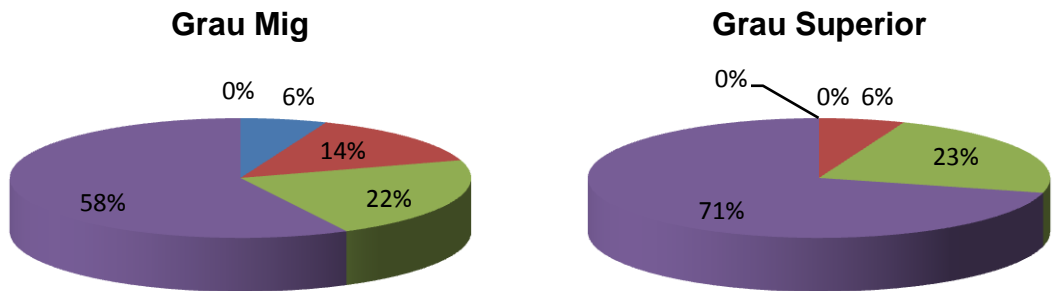
El disseny del qüestionari respon a la necessitat d'identificar la possible existència de conductes disruptives dins de la mostra d'alumnes amb la que s'ha treballat, tenint en compte la definició de conducta disruptiva que s'ha plantejat en el marc teòric. Així, les preguntes estan agrupades en àmbits, és a dir, en la primera part del qüestionari es presenten les preguntes

relacionades amb les conductes que afecten l'aprenentatge dels alumnes, i a continuació les preguntes relacionades amb les conductes que afecten la convivència del grup-classe. A continuació es presenta l'anàlisi dels resultats segons els àmbits plantejats.

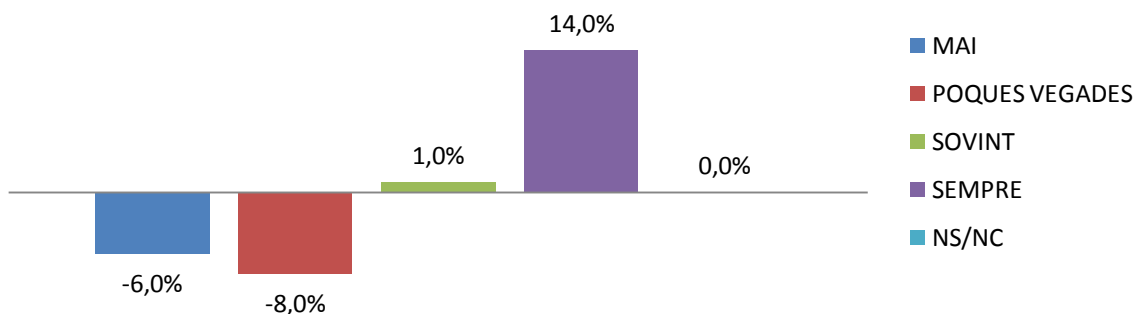
4.4 Descripció dels resultats de les actituds relacionades amb l'aprenentatge

4.4.1 Resultats relacionats amb la falta de rendiment

Freqüència amb la que l'alumne porta el material necessari per treballar les assignatures a classe

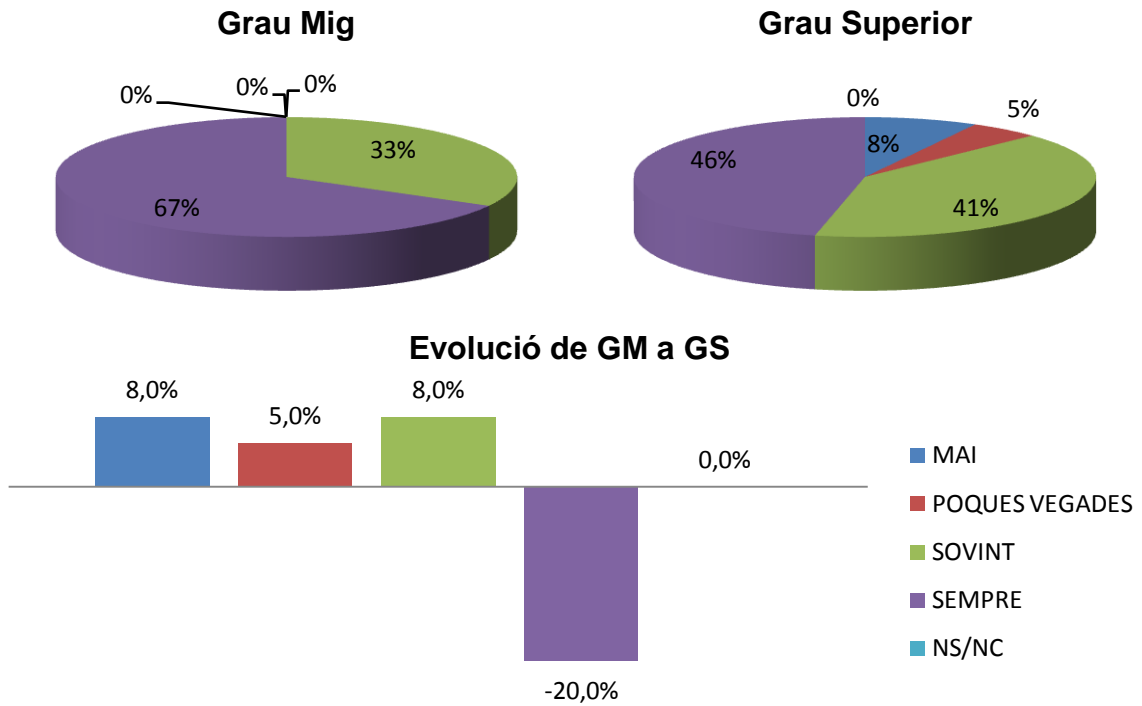


Evolució de GM a GS



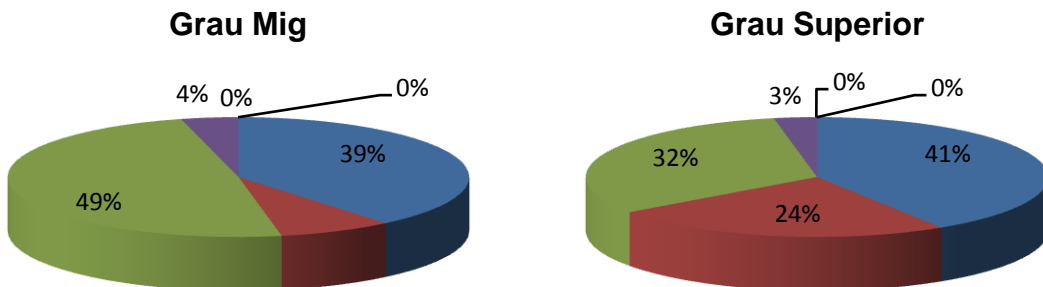
Tan l'alumnat de Cicles de Grau Mig com l'alumnat de Cicles de Grau Superior tendeix, en general, a portar el material necessari per treballar les activitats que es proposen des de les diferents matèries. Ara bé, si que s'observa que mentre que a les classes de Cicle de Grau Superior hi ha només un 6% d'alumnes que el porten "poques vegades" i un 0% que no el porta "mai", a les aules de Cicle de Grau Mig si que es detecta un 14% de l'alumnat que el porta "poques vegades" i un 6% que no el porta "mai". Per tant, en general, l'alumnat de Cicle de Grau Mig i l'alumnat de Cicle Superior dels centres educatius observats tenen tendència a portar el material necessari però es detecta més freqüència en el Cicle de Grau Superior que en el Cicle de Grau Mig. En aquest aspecte doncs, en general, l'alumnat manifesta una actitud que no perjudica el seu rendiment.

Freqüència amb la que l'alumne està fora de l'aula un cop iniciada la classe



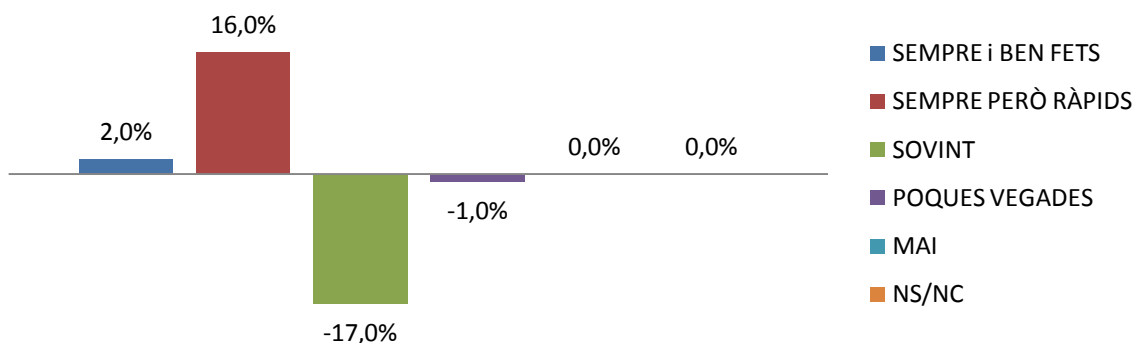
La puntualitat a l'hora d'iniciar les classes és fonamental per poder transmetre el temari i fer les activitats que permetin assimilar els continguts i el fet de que hi sigui tot l'alumnat quan es comença és imprescindible, ja que pel contrari el professorat haurà d'anar repetint el que ha explicat quan hi siguin tots o esperar a començar la classe fins que tothom estigui a l'aula. En aquest aspecte s'observa que no hi ha problemes a les classes dels Cicles de Grau Mig. El 67% manifesta que "sempre" està a dins de l'aula quan comença la classe i el 33% diu que hi està "sovint". Tanmateix, a les aules de Cicles de Grau Superior, malgrat no és detecta un problema greu, si que s'observa que un 13% de l'alumnat no hi és "mai" o "poques vegades" al mateix temps que s'observa que l'alumnat que hi és sempre no arriba al 50%. En aquest aspecte s'observa que l'actitud de l'alumnat de Cicle de Grau Mig és millor que l'actitud de l'alumnat de Grau Superior.

Freqüència amb la que l'alumne realitza l'activitat que el professor planteja durant la classe



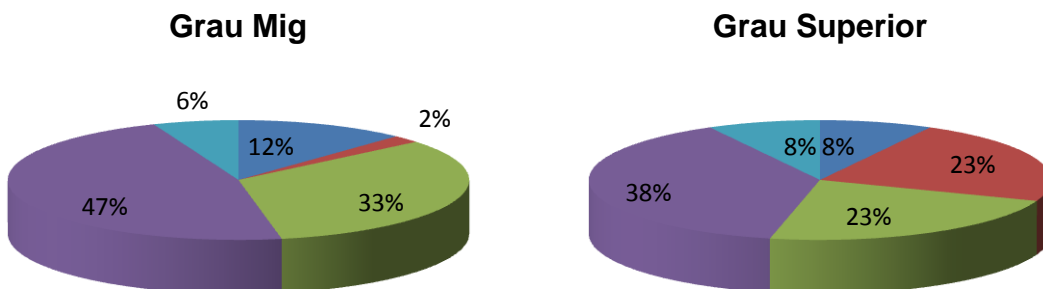


Evolució de GM a GS

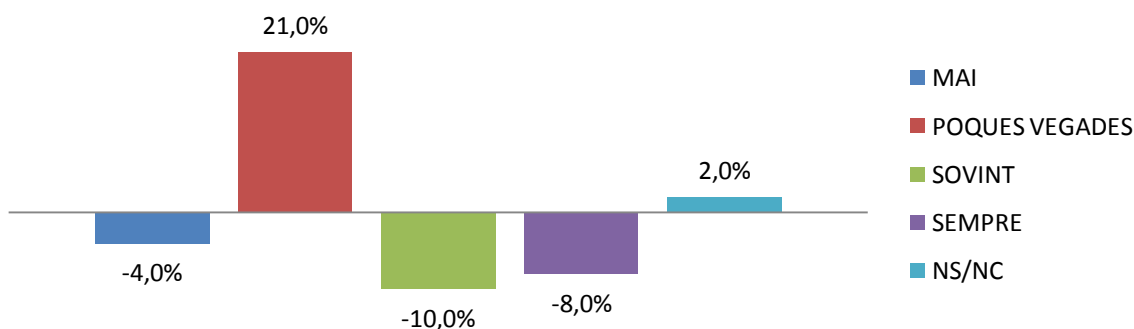


Tan l'alumnat de Cicle de Grau Mig com l'alumnat de Cicle de Grau Superior té, en general, tendència a fer les activitats que el professorat indica durant les classes. No es detecta a cap alumne que no els faci "mai" i en els dos Cicles és no arriba al 5% l'alumnat que els fa "poques vegades". En general, el 90% de l'alumnat els fa "sempre" o "sovint". L'única diferència que es pot destacar és que entre l'alumnat de Cicle de Grau Superior hi ha més alumnes que els fan "sempre però ràpid", un 24%, i en canvi aquesta xifra és menor entre l'alumnat de Cicle de Grau Mig, un 8%. En aquesta aspecte doncs, tampoc trobem un problema que afecti el bon rendiment de l'alumnat. En general és fan les feines que permeten adquirir els continguts que es transmeten a l'aula.

Freqüència amb la que l'alumne realitza les activitats que s'han de fer fora de l'horari escolar (deures i treballs)



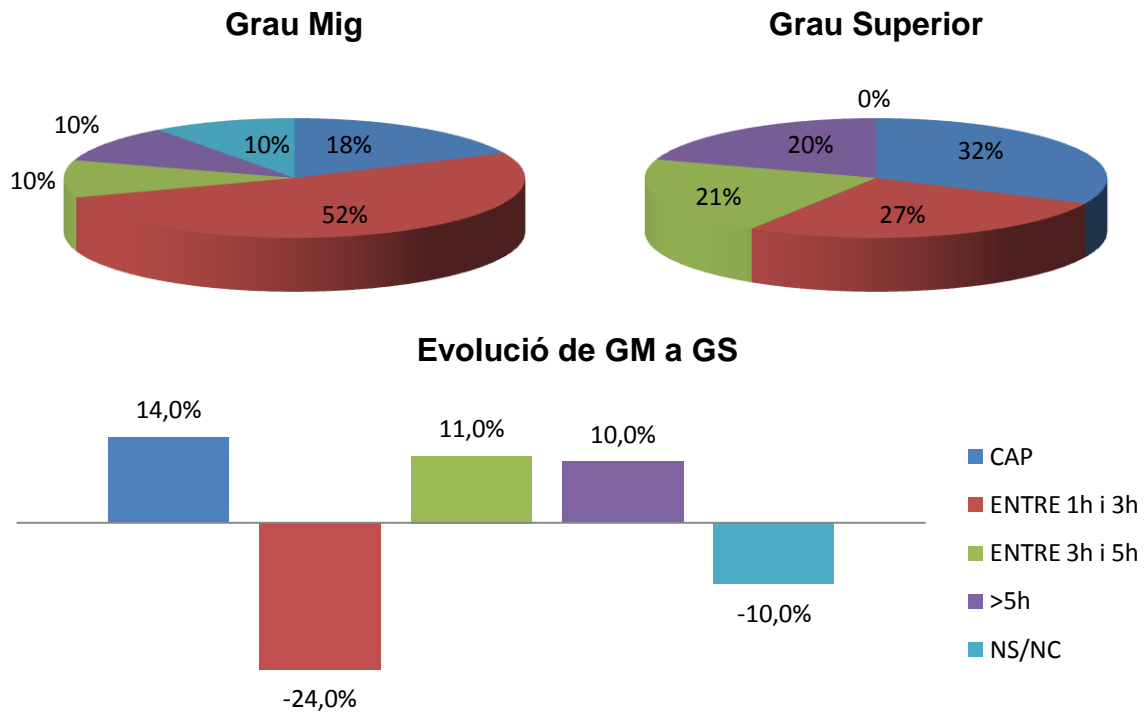
Evolució de GM a GS



Les activitats que es posen per fer fora de l'aula ajuden a reforçar el que s'ha treballat durant les classes a més de fomentar hàbits d'estudi i disciplina. A partir dels resultats es pot afirmar que, en general, l'alumnat de Cicle de Grau Mig i l'alumnat de Grau Superior fa els deures, en concret un 80% de l'alumnat de Cicle de Grau Mig ho fa "sempre" o "sovint" i un 61% de l'alumnat de Grau Superior també ho fa entre "sempre" o "sovint". Malgrat hi hagi una bona actitud tan al Cicle de Grau mig com al Cicle de Grau Superior en aquesta variable s'observa

que en el grup d'alumnes de Cicle Superior hi ha un percentatge més elevat de persones que fan "poques vegades" els deures o "mai", en concret són un 23% i un 8% respectivament.

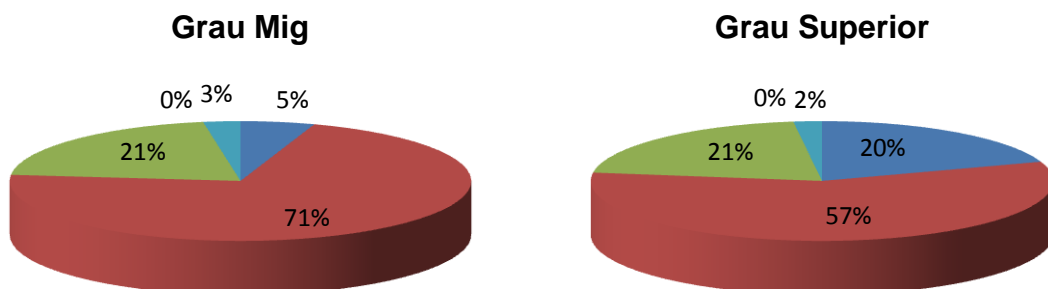
Temps dedicat fora de l'horari escolar



En aquesta variable si que s'observa una gran diferència entre l'alumnat de Cicle de Grau Mig i l'alumnat de Cicle Superior. En general, l'alumnat de Cicle de Grau Mig dedica menys hores a estudiar que l'alumnat de Grau Superior. Només un 10% de l'alumnat de Cicle de Grau Mig estudia "més de 5 hores" a la setmana, en canvi, un 20% de l'alumnat de Grau Superior si. Un 20% de l'alumnat de Cicle de Grau Mig estudia "més de 3 hores" a la setmana, mentre que és el 40% de l'alumnat de Grau Superior que ho fa. Un altre diferència és que entre l'alumnat de Cicle de Grau Mig hi ha un 10% que no dedica "ca hora" i entre l'alumnat de Cicle de Grau Superior el mínim que s'estudia és "entre 1 i 3 hores" i ho fa un 27% de l'alumnat. Així doncs, en aquest punt si que es veu una gran diferència, l'alumnat de Cicle Superior en general, estudia més que l'alumnat de Cicle de Grau Mig.

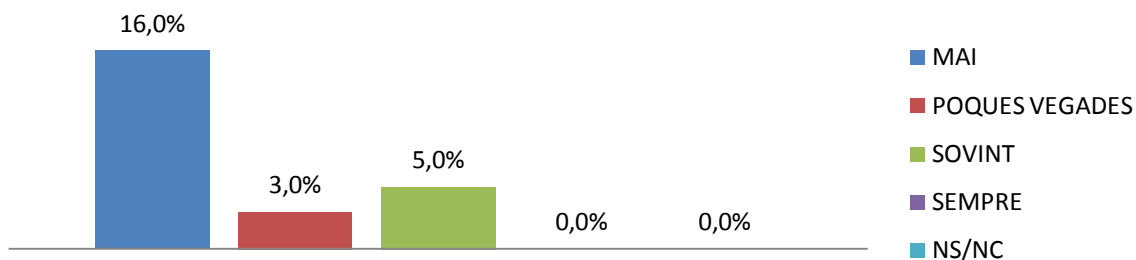
4.4.2 Resultats relacionats amb molestar a classe

Freqüència amb la que l'alumne parla i no fa silenci mentre explica un professor o intervén un alumne a classe



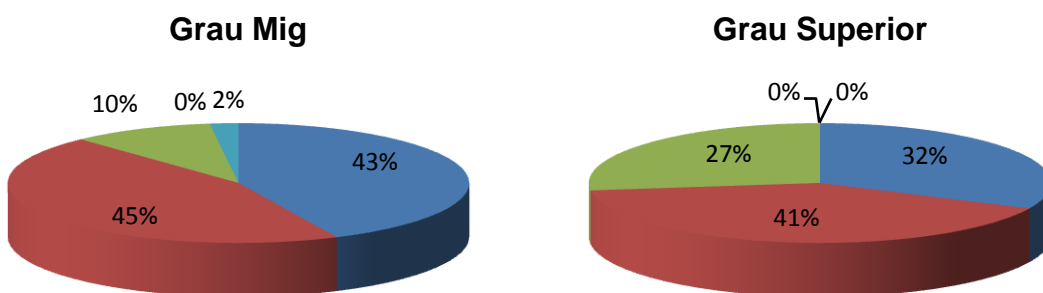


Evolució de GM a GS

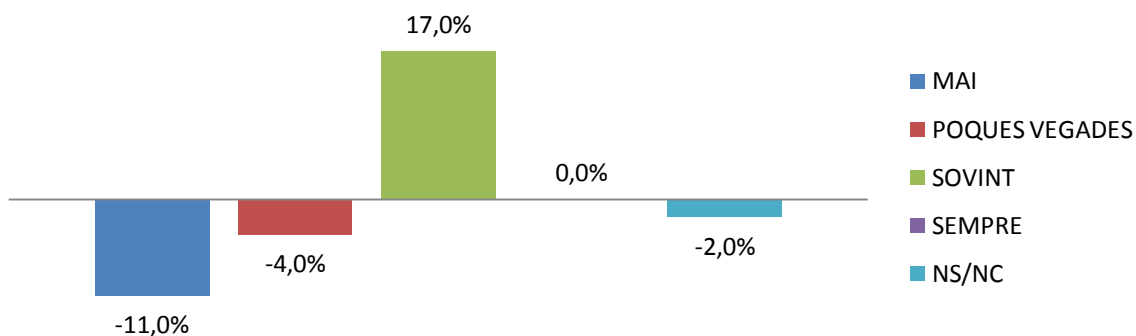


En general, durant les classes, tan l'alumnat de Cicle de Grau Mig com l'alumnat de Cicle de Grau Superior respecten les explicacions del professorat afavorint així el rendiment del grup-classe. En aquesta variable no s'aprecia diferència entre els dos Cicles, el 80% de l'alumnat té una bona actitud, "mai" o "poques vegades", i només el 21% manifesta que parla "sovint".

Freqüència amb la que l'alumne s'aixeca de la cadira i es mou per l'aula durant la classe



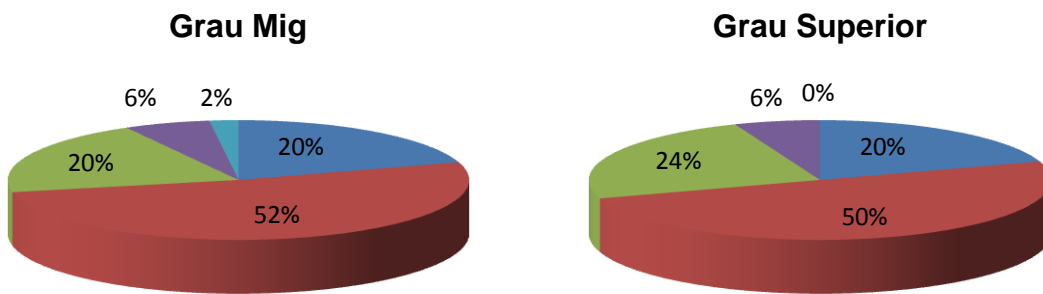
Evolució de GM a GS



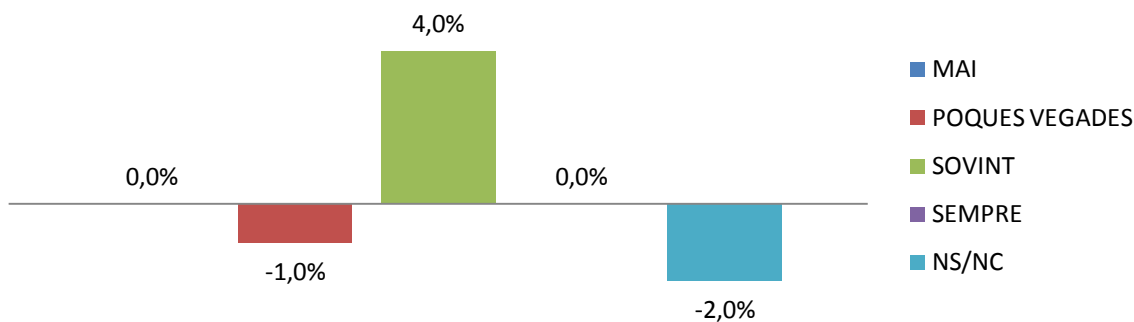
Son pocs els alumnes que s'aixequen de la taula durant l'explicació del professorat, un 10% a Cicle de Grau Mig ho fa "sovint" mentre que a Cicle de Grau Superior ho fa un 27%. No s'observa un problema de disciplina greu però destaca un millor comportament a les aules de Cicle de Grau Mig.



Freqüència amb la que l'alumne fa bromes i/o riu obertament durant la classe

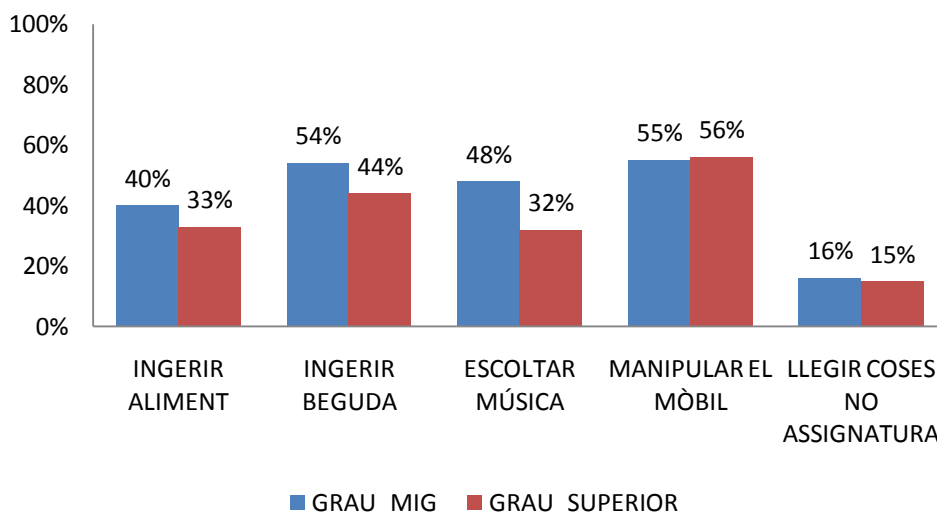


Evolució de GM a GS



Tan a les aules de Cicles de Grau Mig com a les aules de Cicles de Grau Superior s'aprecia, en general, un bon clima durant les classes. Només el 6% de l'alumnat de Cicles de Grau Mig i de Cicles de Grau Superior riuen i fan bromes durant les classes, perjudicant així, el bon rendiment del grup-classe. Per aquest motiu es pot afirmar que, pel que fa a aquesta variable, no s'aprecia un problema greu de disrupció a l'aula. El 50% de l'alumnat afirma que ho fa "poques vegades" i el 20% "mai".

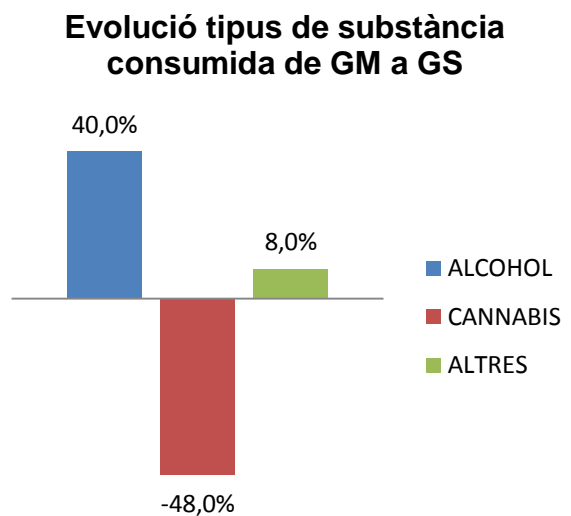
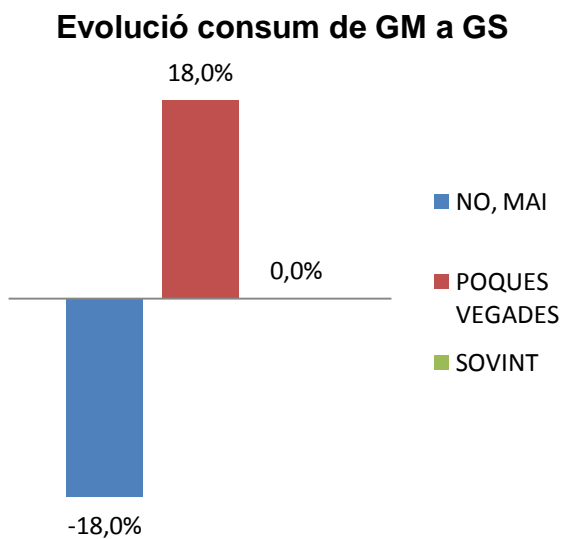
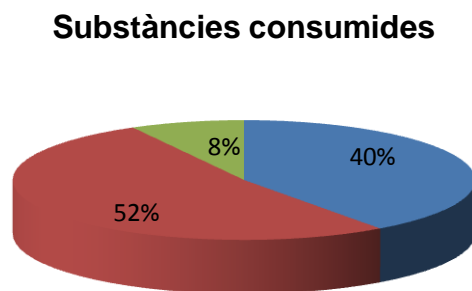
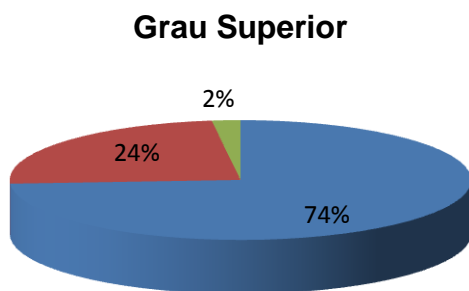
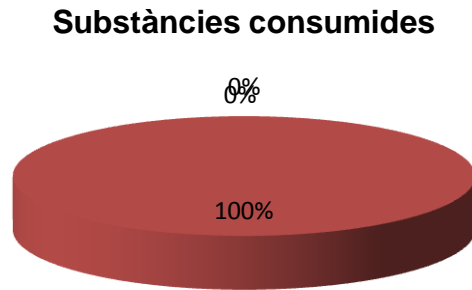
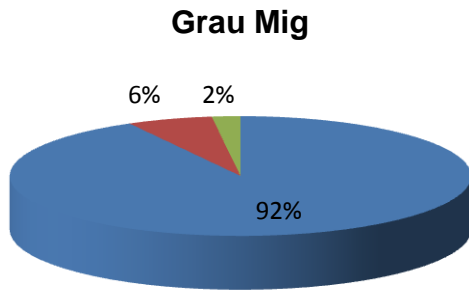
Realització d'activitats no adients a la classe



Pel que fa a la realització d'activitats no adients durant les classes es pot afirmar que destaca tana Cicle de Grau Mig com a Cicle de Grau Superior la freqüència en que es manifesten. Durant les classes gairebé el 50% de l'alumnat ingereix algun aliment o beguda durant les classes i escolta música. Destaca també l'ús del mòbil durant les classes, més de la meitat de la classe el consulta. No s'aprecien diferències rellevants entre l'alumnat de Cicle de Grau Mig i

l'alumnat de Cicle de Grau Superior. En aquesta variable si que es detecta una manca de disciplina important que afecta directament el rendiment del grup-classe.

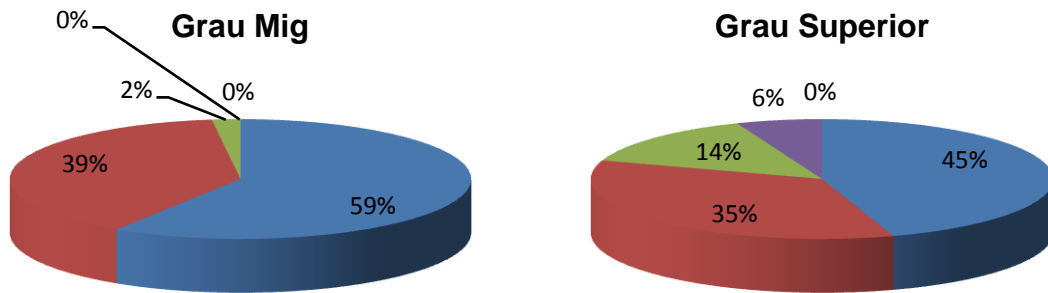
Freqüència amb la que l'alumne consumeix substàncies tòxiques abans de la classe



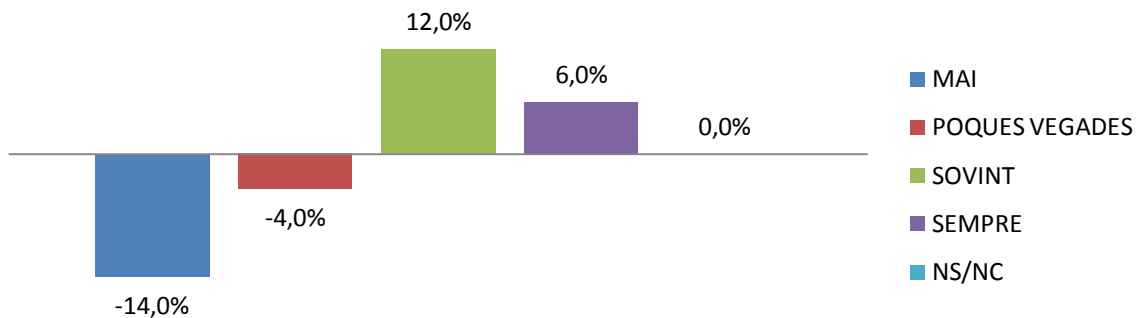
En general, no es detecta un consum de substàncies tòxiques preocupant. Als Cicles de Grau Mig el 92% de l'alumnat no consumeix substàncies i només el 4% diu que ho fa "sovint" i que el consum és de "cànnabis". Als Cicles de Grau Superior es detecta un consum més elevat tot i que no són dades preocupants. El 74% de l'alumnat no consumeix "mai" i el 24% "poques vegades". Només un 2% ho fa "sovint" i en aquesta cas veiem que la meitat consumeix "cànnabis" i el 40% "alcohol". Tot i que el consum és baix es detecta una tendència al consum de "cànnabis" quan ho fan.

4.4.3 Resultats relacionats amb l'absentisme

Faltes de puntualitat

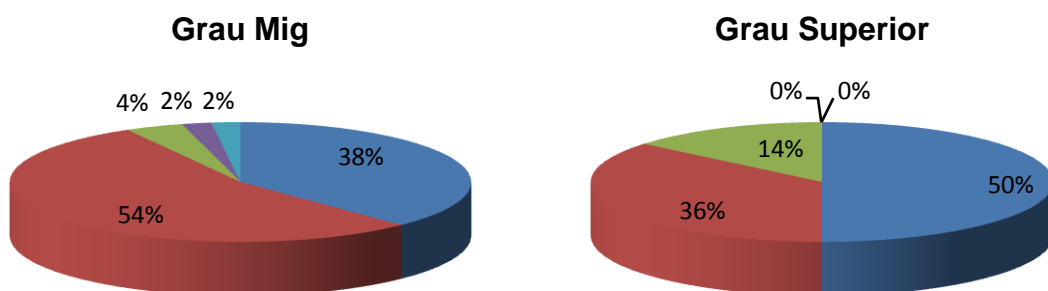


Evolució de GM a GS

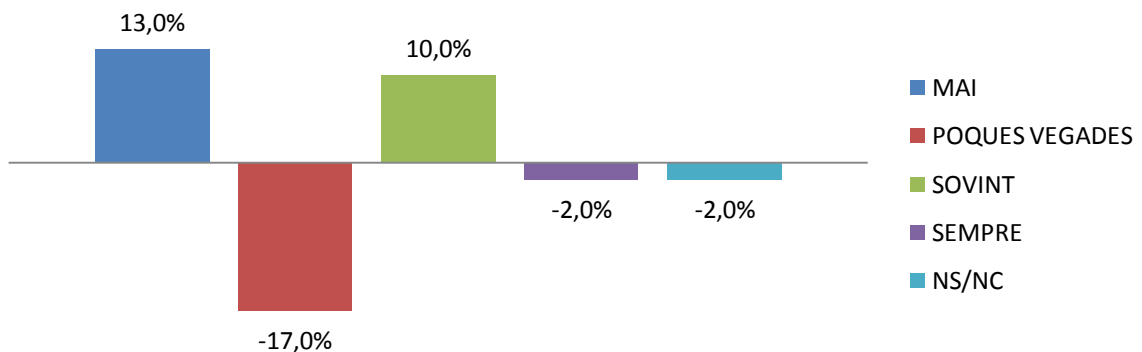


L'alumnat de Cicles de Grau Mig i de Cicles de Grau superior no té tendència a arribar tard a classe. Només el 2% de l'alumnat de Cicle de Grau Mig ho fa "sovint" mentre que el 59% ho fa "mai" i el 39% "poques vegades". A les classes dels Cicles de Grau Superior, tot i que no es detecta un problema greu de puntualitat, sí que n'hi ha més que a les aules dels Cicles de Grau Mig, el 14% ho fa "sovint" i el 6% "sempre".

Faltes d'assistència injustificades

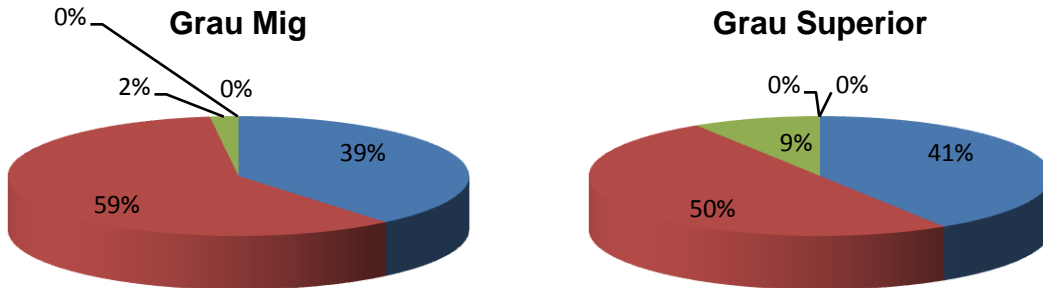


Evolució de GM a GS

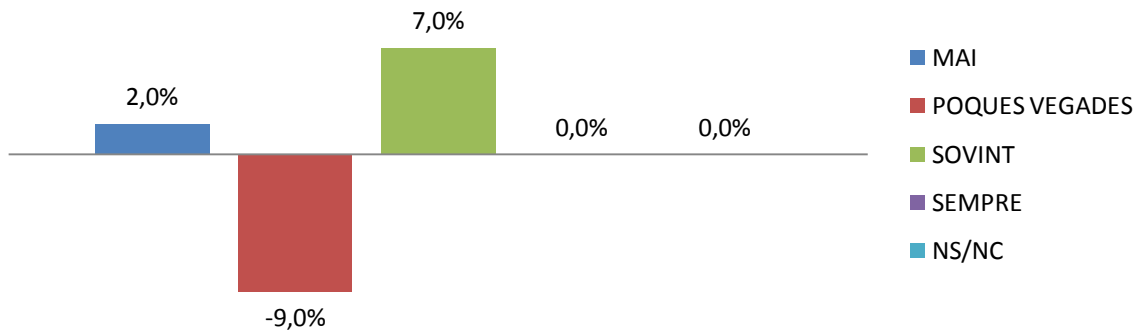


S'observa que així com als Cicles de Grau Superior hi ha més faltes d'assistència que als Cicles de Grau Mig aquestes faltes són majoritàriament justificades. En canvi, als Cicles de Grau Mig, tot i que hi ha molt poques faltes d'assistència n'hi ha més d'injustificades que als Cicles de Grau Superior, en concret un 6%, és poc però més que als Cicles de Grau Superior.

Faltes d'un dia

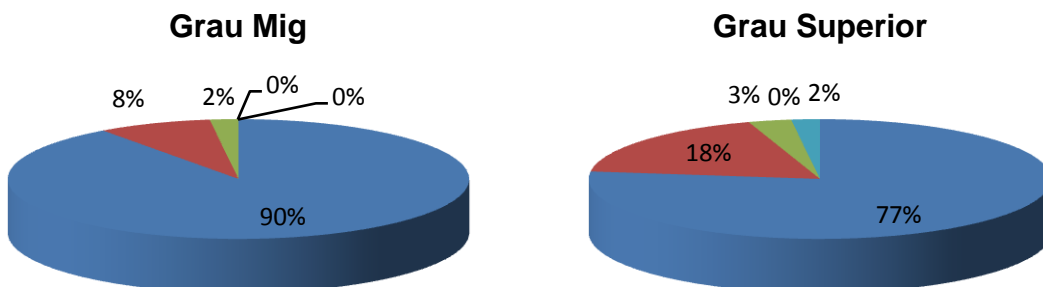


Evolució de GM a GS



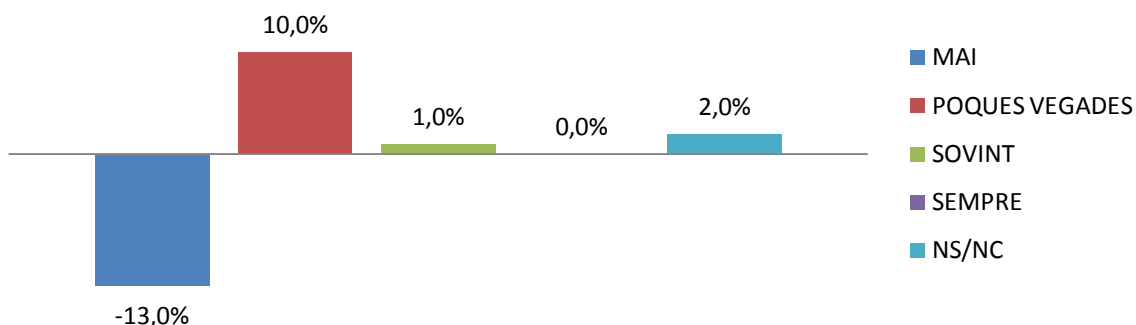
Seguint amb l'anàlisi de l'absentisme es pot observar que l'alumnat de Cicles fa poques faltes d'un dia, al voltant del 40% no falten "mai" i al voltant del 50% "poques vegades". En el cas dels Cicles de Grau mig un 2% de l'alumnat falta "sovint" un dia i en el cas dels Cicles de Grau Superior falten un 9% "sovint". La diferència no és rellevant però falta més sovint l'alumnat de Cicle de Grau Superior.

Marxar fora de classe sense permís





Evolució de GM a GS



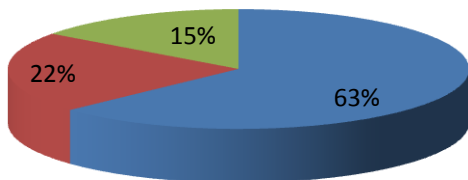
L'alumnat de Cicles, un cop començada la classe no s'aixequen i marxen amb freqüència. El 90% de l'alumnat de Cicle de Grau Mig no ho fa mai i el 77% de l'alumnat de Cicle de Grau Superior tampoc ho fa "mai". Només ho fa "sovint" un 2% de l'alumnat de Cicles de Grau Mig i un 3% de l'alumnat de Cicles Superior.

4.5 Descripció dels resultats de les actituds relacionades amb la convivència del grup-classe

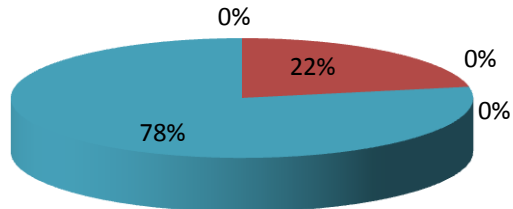
4.5.1 Resultats relacionats amb falta de respecte

Freqüència amb la que l'alumne insulta a un company

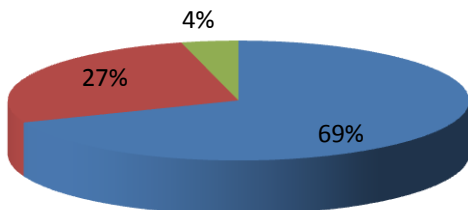
Grau Mig



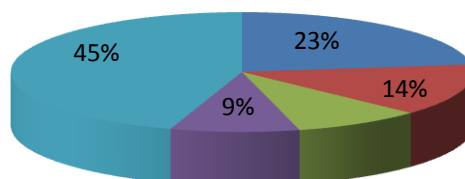
Motius insult GM



Grau Superior

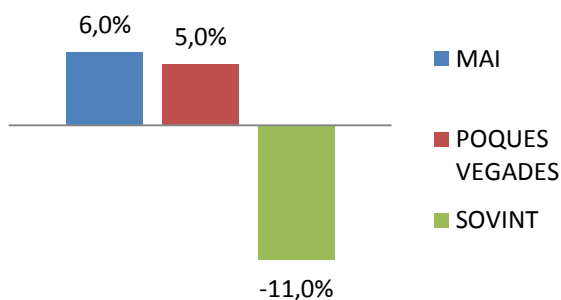


Motius insult GS

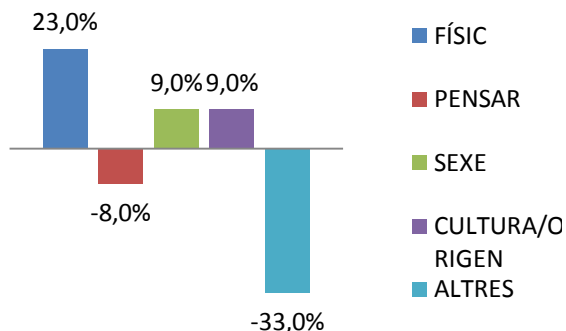




Evolució de GM a GS



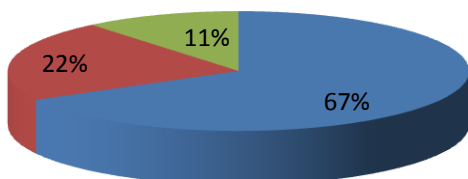
Evolució motius GM a GS



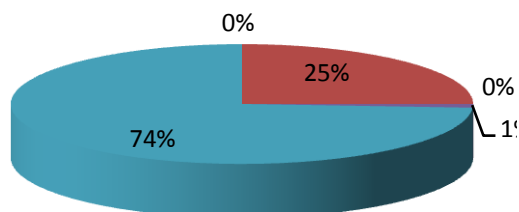
En general, en els dos cicles no es detecta un problema greu d'insults. A les aules dels Cicles de Grau Mig un 63% no ho fa "mai", un 22 % "poques vegades" i un 14% "sovint". Aquestes dades són similars a la freqüència que es detecta a les aules dels Cicles de Grau Superior on no ho fa "mai" un 69%, un 27% ho fa "poques vegades" i un 4% "sovint". La diferència és poca però és detecta més respecte a les aules de Cicle de Grau Superior. En el dos cicles el motiu de l'insult deriva d'algun aspecte "físic" del company, en els Cicles de Grau Mig representa el 78% mentre que al cicle de Grau Superior n'és el 25% i de la manera en que "pensar", un 22% als Cicles de Grau Mig i un 14% als Cicles de Grau Superior.

Freqüència amb la que l'alumne es burla d'un company

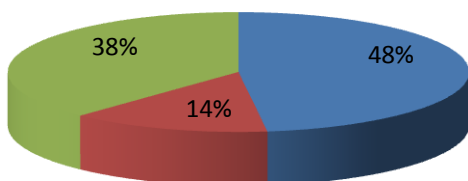
Grau Mig



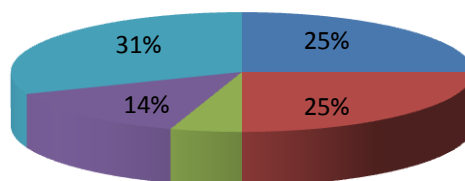
Motius burla GM



Grau Superior

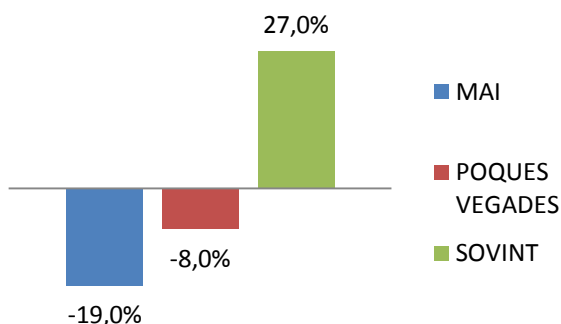


Motius burla GS

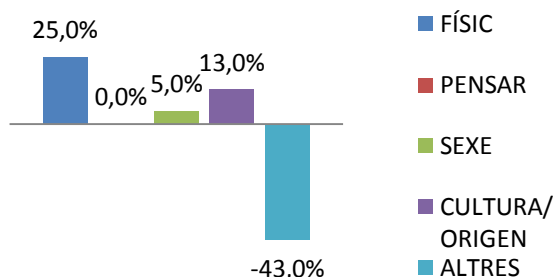




Evolució de GM a GS

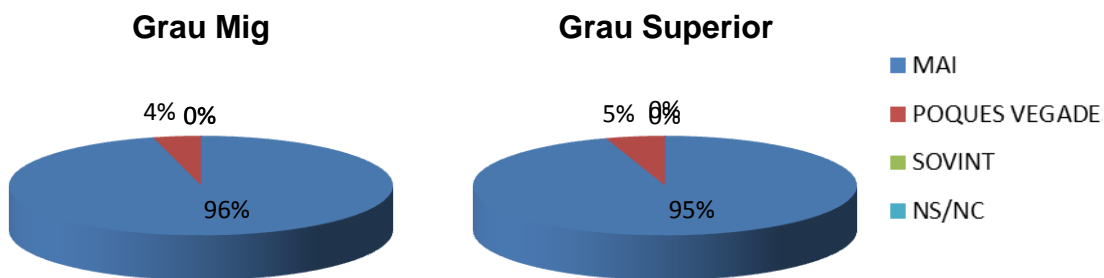


Evolució tipus motius de GM a GS



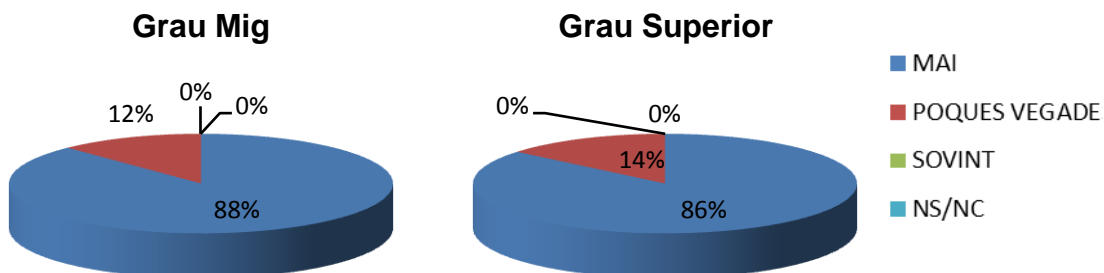
La burla entre companys és més freqüent entre l'alumnat de Cicle de Grau Superior, el 38% de l'alumnat ho fa "sovint", que entre l'alumnat de Cicle de Grau Mig, 11% ho fa "sovint". En el cas del motiu que indueix a la burla entre l'alumnat de Cicle de Grau Mig el 74% no és pel "físic", ni pel "sexe", ni per la "cultura", és per "altres motius" i el 25% per la manera de "pensar", en canvi, als Cicles de Grau Superior, on la burla és més freqüent, no hi ha un motiu que destaquí, les burles són per l'aspecte "físic", per la manera de "pensar", per la "cultura" o per "altres motius".

Freqüència amb la que l'alumne insulta a un professor



En la mateixa línia de respecte s'observa que els insults cap al professorat són mínims. Un 96% de l'alumnat de Cicle de Grau Mig no ho fa "mai" i un 95% de l'alumnat de Cicle de Grau Superior tampoc. La resta ho fan "poques vegades". Per tant es detecta un grau molt elevat de respecte cap al professorat.

Freqüència amb la que l'alumne es burla d'un professor

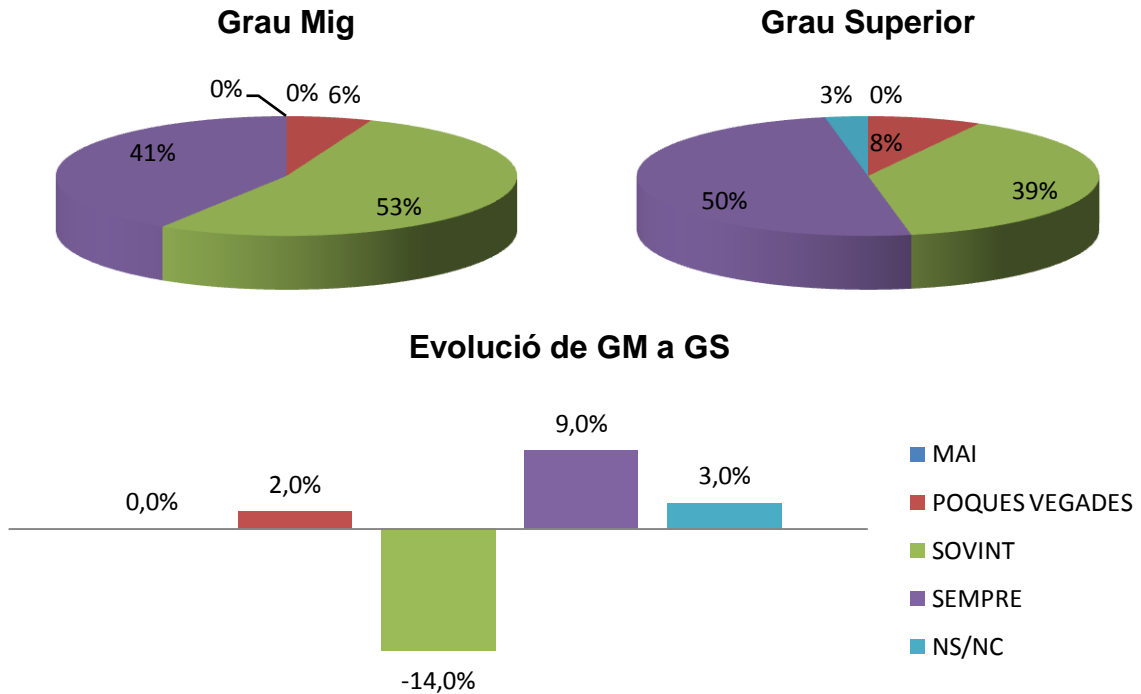


És detecta molt respecte cap al professorat tan als Cicles de Grau Mig com als Cicles de Grau Superior. El 88% de l'alumnat de Cicle de Grau Mig i el 86% de l'alumnat de Cicle de Grau Superior.

Superior no es burlen “mai” d’un professor i la resta de percentatge “poques vegades”. Per tant podem afirmar que hi ha un nivell de respecte elevat.

4.5.2 Resultats relacionats amb conflictes de poder

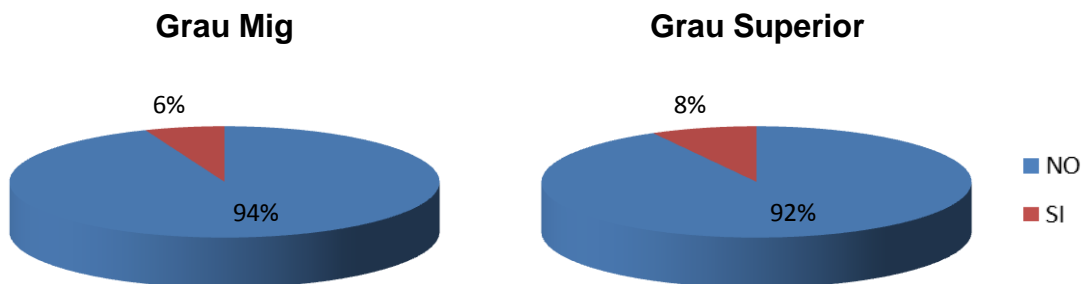
Freqüència amb la que l’alumne no fa cas de les indicacions del professor



En general, s’observa que l’alumnat segueix adequadament les instruccions del professorat, en aquest aspecte no es detecten actituds disruptives a cap dels dos cicles. Són pocs els alumnes que segueixen “poques vegades” les indicacions dels professorat en concret un 6% a Cicles de Grau Mig i un 8% a Cicles de Grau Superior.

4.5.3 Resultats relacionats amb la violència

Freqüència amb la que l’alumne es baralla amb un company

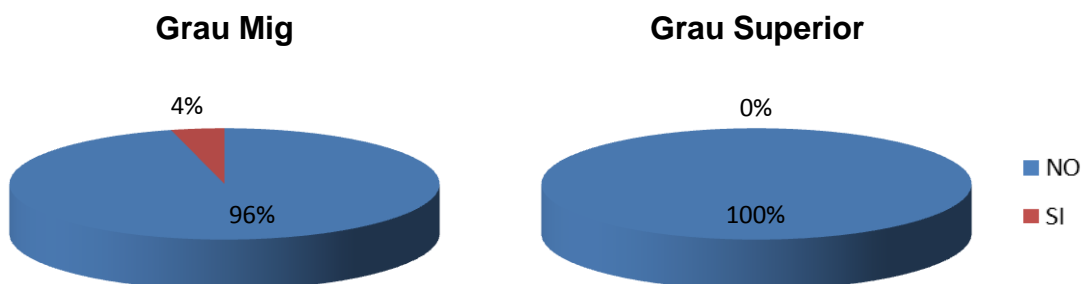


Totes les baralles son per altres motius diferents als qüestionats (físic, forma de pensar, sexe o cultura o lloc de provinença)

Tan a les aules dels Cicles de Grau Mig com a les aules dels Cicles de Grau Superior es detecta una freqüència de baralles entre l’alumnat molt baixa. El 94% de l’alumnat de Cicles de Grau Mig no es baralla “mai” i el 92% de l’alumnat de Cicle de Grau Superior tampoc. La resta ho fan “poques vegades”, per tant gairebé no hi ha baralles entre l’alumnat.

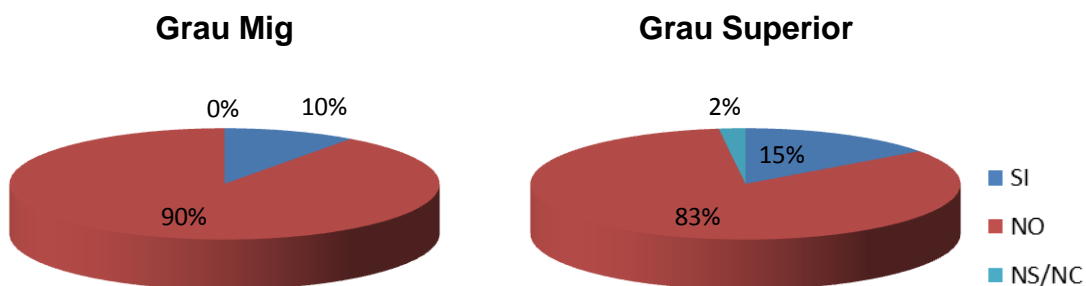


Freqüència amb la que l'alumne es baralla amb un professor



En els Cicles de Grau Superior no s'ha donat "mai" una baralla entre un alumne i un professor i ens els Cicles de Grau Mig el 96% no s'hi ha trobat "mai", només el 4% i "poques vegades".

Freqüència amb la que l'alumne espatlla el mobiliari



La violència cap el mobiliari tampoc és freqüent i menys entre l'alumnat de Cicles de Grau Mig on un 90% de l'alumnat afirma que no ha espatllat mai el mobiliari del Centre Educatiu davant del 83% de l'alumnat de Cicle de Grau Superior. S'observa que hi ha respecte cap al mobiliari i sobretot en els Cicles de Grau Mig.



5 ANÀLISI ESTADÍSTIC

Dels múltiples estudis estadístics que es podrien fer, s'ha optat simplement per verificar si les variables estudiades son independents o no. El fet que dues variables siguin independents vol dir que els valors d'una d'elles no estan influenciats pel valor que adopta l'altra. En el nostre cas, una de les variables o atribut serà el cicle, Grau Mig o Grau Superior, i l'altra, cadascuna de les preguntes del qüestionari, amb les diferents opcions de respostes. Per a fer aquest estudi, al ser variables qualitatives, no quantitatives, el més adient seria fer el test del khi quadrat de Pearson. Dic seria perquè per a poder aplicar-lo cal que es compleixin aquestes dues condicions:

- Cap de les freqüències esperades es menor que 1
- Al menys el 80% de les freqüències esperades son majors que 5

En el nostre cas no es compleix la primera en casi cap de les preguntes, i la segona tampoc es compleix en moltes d'elles. En aquests casos, per a l'estudi de taules de contingències, que es on recollim els resultats de cadascuna de les preguntes (veure annex 2), es recomana utilitzar la prova exacta de Fisher. Cal dir que les variables que tenien freqüència observada igual a 0 en tots dos cicles, s'han tret de la taula de contingència.

Tant en el test de khi quadrat de Pearson com a la prova exacta de Fisher, es parteix de la hipòtesi nul·la H_0 , les dues variables son independents. En cas que, un fet el test, el resultat sigui que s'ha de rebutjar la hipòtesi nul·la, s'accepta la hipòtesi alternativa H_a , que vol dir que les dues variables son dependents.

Per a realitzar el test exacte de Fischer s'ha utilitzat el software XLSTAT, que és una eina estadística que es carrega a Excel i s'executa des d'aquest. Aquesta eina ens ha servit per a realitzar el test de khi quadrat de Pearson, que com s'ha dit, en el nostre cas no és adient a la majoria de les qüestions, l'eina ho avisa, i la prova exacta de Fisher. El nivell de significació s'ha ajustat al 0,05 (95%).

Al realitzar el test es mostra, en primer lloc, els resultats associats a la prova del khi quadrat. A l'exemple, corresponent a la prova de la qüestió 1, el valor de p (0,076), és major que el valor de significació alfa (0,05), amb el que no es pot rebutjar la hipòtesi nul·la. El risc de rebutjar la hipòtesi nul·la H_0 quan és verdadera, és de 7,57%. Això però seria així si les freqüències fossin superiors a 5, cosa que no succeeix, per tant no es pot utilitzar amb seguretat la prova del khi quadrat.

Prova d'independència entre les files i les columnes (khi quadrat):

Chi-cuadrado (Valor observado)	6,884
Chi-cuadrado (Valor crítico)	7,815
GL	3
valor-p	0,076
alfa	0,05

A continuació es mostra el resultat de la prova exacta de Fisher. En aquest cas, el valor p (0,073) és més gran que el nivell de significació 0,05, per tant amb, la prova de Fisher tampoc és pot rebutjar la hipòtesi nul·la H_0 . Amb això es pot dir que les dues variables son independents.

El risc de rebutjar la hipòtesi nul·la H_0 quan és verdadera és de 7,28%



Prova exacta de Fisher:

valor-p (bilateral)	0,073
alfa	0,05

A continuació es mostra la taula de les freqüències teòriques

Freqüències teòriques:

	Mai	Poques vegadas	Sovint	Sempre	Total
GM	1,278	4,687	11,078	31,957	49,000
GS	1,722	6,313	14,922	43,043	66,000
Total	3	11	26	75	115

I finalment mostra la taula de proporcions.

Proporcions/Columna:

	Mai	Poques vegades	Sovint	Sempre	Total
GM	1,000	0,636	0,423	0,373	0,426
GS	0,000	0,364	0,577	0,627	0,574
Total	1	1	1	1	1

Realitzant aquesta prova a totes les preguntes del qüestionari, annex 3, es conclou que excepte a les preguntes 2, 4, 5, 11a, 11b, 12 i 13, no es pot descartar la hipòtesi inicial H_0 , que diu que les variables son independents. Per tant, excepte a les preguntes citades, es pot assegurar, amb el percentatge d'error que indica el test a cada cas, que les dues variables son independents. A la resta, igualment amb un percentatge d'error, es pot dir que les variables son dependents, hipòtesi alternativa.



6 CONCLUSIONS

Un grup-classe és un conjunt de persones, un tot dinàmic diferent de la suma de les seves parts integrants, però no independent d'aquestes. Donades aquestes condicions, el grup pot constituir-se un instrument eficaç d'aprenentatge i formació. Tanmateix, el fet de que un grup estigui format per un conjunt de persones que tenen els seus interessos i les seves pròpies idees, pot provocar un enfrontament dels interessos o de les necessitats d'una persona amb una altre, o amb el grup, o amb els que tenen l'autoritat. És en aquest punt quan emergeix el conflicte. Ara bé, un conflicte no ha de ser necessàriament destructiu, ni positiu, ni una oportunitat per aprendre, tot dependrà de com es tracti.

Existeixen diversos conflictes escolars. Un d'ells és la disrupció dins de les aules. La disrupció es tradueix en un conglomerat de conductes inapropiades que es produeixen a l'aula i que impedeixen el desenvolupament adequat de l'activitat educativa (boicot, soroll permanent, interrupcions...). Representa un problema, ja que implica una enorme pèrdua de temps i produeix un major fracàs individual i grupal, distanciant emocionalment alumnes i professors, i dificultant les relacions interpersonals a l'aula. Així doncs, les conductes disruptives que poden adoptar determinats alumnes afecten dos àmbits: l'aprenentatge (el propi i el del grup) i la convivència.

Existeix la creença que l'alumnat de Cicles de Grau Mig, en general, manifesta més conductes disruptives a l'aula que l'alumnat de Cicle De Grau Superior i amb l'objectiu de comprovar si això és cert he portat a terme un anàlisi a quatre centres educatius de Barcelona, en concret he treballat amb una mostra de 115 alumnes, 49 de Grau Mig i 66 de Grau Superior. Així doncs el meu objectiu ha sigut comprovar si la hipòtesi inicial és certa, és a dir, si realment l'alumnat de Cicle de Grau mig manifesta més conductes disruptives a l'aula que l'alumnat de Cicle de Grau Superior i que per tant hi ha una millor convivència a les aules de Cicle de Grau Superior i per tant un millor rendiment acadèmic.

Pel que fa a les conductes que afecten l'aprenentatge, en general, es pot afirmar que tan als Cicles de Grau Mig com als Cicles de Grau Superior no es detecten conductes disruptives que afectin negativament el nivell d'aprenentatge.

Pel que fa al rendiment de l'alumnat es pot destacar que la majoria d'alumnes porten el material necessari per a treballar adequadament l'assignatura, un 80% de l'alumnat dels dos cicles porta el material, tot i que en el cas de l'alumnat de Cicle de Grau Mig es detecta un 6% de l'alumnat que no el porta mai i en canvi entre l'alumnat de Cicle de Grau Superior hi ha un 0% d'alumnes que no el porten mai. Tendeixen a estar al seu lloc quan s'inicien les classes sobretot a les aules de Cicle de Grau Mig on el 67% de l'alumnat hi és sempre i la resta sovint. Habitualment fan els deures i les activitats que proposa el professor a l'aula, en aquest cas els percentatges són molt similars. Ara bé, en la darrera variable si que es nota diferència entre els dos cicles, en general, l'alumnat de Cicle de Grau Mig dedica menys hores a estudiar que l'alumnat de Grau Superior. Només un 10% de l'alumnat de Cicle de Grau Mig estudia més de 5 hores a la setmana, en canvi, un 20% de l'alumnat de Grau Superior sí. Un 20% de l'alumnat de Cicle de Grau Mig estudia més de 3 hores a la setmana, mentre que és el 40% de l'alumnat de Grau Superior que ho fa. Un altre diferència és que entre l'alumnat de Cicle de Grau Mig hi ha un 10% que no dedica cap hora i entre l'alumnat de Cicle de Grau Superior el mínim que s'estudia és entre 1 i 3 hores i ho fa un 27% de l'alumnat. Així doncs, en aquest punt si que es veu una gran diferència, l'alumnat de Cicle Superior en general, estudia més que l'alumnat de Cicle de Grau Mig.

Per tant, pel que fa el rendiment de l'alumnat, en general trobem una bona actitud i només hi trobem una diferència destacable en les hores que dediquen a estudiar, en aquest cas l'alumnat de Cicle de Grau Mig estudia menys temps que l'alumnat de Cicle de Grau Superior.



En relació a les actituds de l'alumnat que interfereixen en el rendiment acadèmic s'ha pogut observar que, en general, manifesten conductes que no alteren el bon ritme de les classes, afectant positivament el rendiment acadèmic del grup-classe. En general, els alumnes no parlen durant les classes; no s'aixequen de la per l'aula durant les classes i en aquest punt hi ha més freqüència a les aules dels Cicles de Grau Superior; tendeixen a fer poques bromes i riure poc mentre el professor està explicant; tampoc es detecta un consum preocupant de substàncies tòxiques i és menor en el Cicle de Grau Mig; l'únic que es pot destacar que es que a les aules de Grau Mig hi ha un major nombre de conductes no adients com el consum de menjar i begudes, escoltar música o fer l'ús del telèfon mòbil, gairebé la meitat de la classe manifesta aquestes actituds en alguna classe. En aquesta darrera variable si que es destaca un problema de disciplina que afecta en major grau a l'alumnat dels Cicles de Grau Mig.

Pel que fa a l'absentisme es pot afirmar que no és gens elevat. Solen tenir faltes de puntualitat, però, en general, no solen faltar sense justificació i les faltes d'un dia sencer són remotes. Els alumnes assisteixen correctament al centre educatiu.

Pel que fa a les conductes que afecten la convivència a dins l'aula es pot afirmar que no existeix un problema greu d'insults o burles entre companys. Ara bé, tot i que la diferència és poca però és detecta més respecte a les aules de Cicle de Grau Superior. En canvi, pel que fa als insults o burles cap al professorat, tot i que són molt poc freqüents, n'hi ha més a les aules dels Cicles de Grau Superior. Tampoc es detecten gaire baralles entre alumnat i alumnat i professorat i les dades són molt semblants. Així com tampoc es detecta violència cap al mobiliari. Pel que fa a les dades relacionades amb la violència verbal o física destaca el bon clima als dos cicles i en les aules de Cicle de Grau Mig no es detecta més violència sinó al contrari, la poca violència que es detecta s'observa a les aules dels Cicles de Grau Superior.

Observant tots els resultats obtinguts dels 135 alumnes enquestats i fent la comparació entre les respostes de l'alumnat de Grau Mig i l'alumnat de Grau Superior es pot afirmar que, en els quatre centres enquestats, el nivell de disrupció és molt baix. En general, l'alumnat manifesta poques conductes disruptives que puguin alterar el procés d'ensenyament-aprenentatge i pel que fa a la hipòtesi inicial no es confirma. Després d'haver analitzat els resultats podem observar que pel que fa a les conductes disruptives que dificulten l'aprenentatge si que es confirma la hipòtesi, és a dir, l'alumnat de Cicle de Grau Mig si que manifesta més conductes disruptives que l'alumnat de Cicle de Grau Superior. Però en canvi, l'alumnat de Grau Superior manifesta més conductes disruptives que afecten la convivència a dins de l'aula en comparació amb l'alumnat de Grau mig. Així, és pot dir que en els quatre centres observats la nostra hipòtesi inicial no es confirma.

M'agradaria subratllar però, que el resultat obtingut no és significatiu. La mostra que s'ha utilitzat és molt petita, hem analitzat només quatre centres i 115 alumnes. M'hagués agradat treballar amb una mostra d'alumnat més gran i amb varis centres educatius de diferents barris però m'ha sigut difícil trobar centres per passar l'enquesta, en alguns llocs m'han negat la possibilitat de fer-la justificant que la pregunta sobre el consum de substàncies tòxiques no volien que es fes a l'alumnat menor d'edat. Tanmateix, els resultats m'han servit per trencar un dels prejudicis establerts, en general hi ha la creença que en les aules de Cicles de Grau Mig hi ha un nivell alt de disrupció i això no és sempre així, aquest petit estudi ho demostra.



7 BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA

Armas Castro, Manuel, (2007), *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*, Madrid, Espanya, WoltersKluwers Educación.

Farré, Salvá, (2004), *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*, Barcelona, Espanya, Ariel

G.Casamayor, S. Antúnez, R. Armejach, P. Checa, N. Giné, R. Guitart, C. Notó, A. Rodón, M. Uranga, J. Viñas (2004) *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona, Espanya, Graó

P. Led, J. Girbau (2008), *Conflictos Escolars. Respuestas Educativas*, Barcelona, Espanya, Tibidabo Edicions S.A.

Moreno González, Antonio. (2006), *La disrupción en las aulas. Problemas y Soluciones*, Madrid, Espanya, Ministerio de Educación y Ciencia

J.C Torrego, J.C Aguado, J.M Arribas, J. Escaño, I. Fernandez, S. Funes, M. Gil, C. Palmeiro, G. Romero, J. De Vicente, E. Villaoslada (2006), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, Barcelona, Espanya, Graó.

Uruñuela Nájera, P. M, (2006), *Convivencia y conflictividad en las aulas . Análisis conceptual*, Madrid, Espanya, Ministerio de Educación y Ciencia

<https://psicologiaymente.net/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget#!>

<http://studylib.es/doc/4673503/mediaci%C3%B3n--negociaci%C3%B3n-y-habilidades-para-el-conflicto-en...>

https://help.xlstat.com/customer/es/portal/articles/2062459-prueba-de-chi-cuadrado-y-prueba-exacta-de-fisher-en-excel?b_id=9283