



Universitat
de les Illes Balears

TREBALL DE FI DE MÀSTER

LA COHESIÓ I LA COOPERACIÓ DE GRUP MITJANÇANT LES PRÀCTIQUES RESTAURATIVES EN L'ASSIGNATURA D'EDUCACIÓ FÍSICA

Sara Santos Medrano

Màster Universitari en Formació del Professorat

(Especialitat/Itinerari d'*Educació Física*)

Centre d'Estudis de Postgrau

Any Acadèmic 2020-21

**LA COHESIÓ I LA COOPERACIÓ DE GRUP
MITJANÇANT LES PRÀCTIQUES
RESTAURATIVES EN L'ASSIGNATURA
D'EDUCACIÓ FÍSICA.**

Sara Santos Medrano

Treball de Fi de Màster

Centre d'Estudis de Postgrau

Universitat de les Illes Balears

Any Acadèmic 2020-21

Paraules clau del treball:

Pràctiques restauratives, cohesió, cooperació, prevenció i provenció.

Nom Tutor/Tutora del Treball: Òscar Prat Vallés

RESUM

En l'actualitat les competències socials i cíviques són una part bàsica del sistema educatiu i fonamental en l'educació dels estudiants. Això ha provocat la necessitat de desenvolupar i implementar estratègies per a gestionar la convivència dels estudiants en les aules. Amb la finalitat de millorar la cohesió i la cooperació de grup en aquest treball es va dissenyar una proposta pràctica, no implementada, basada en les Pràctiques Restauratives, dirigit al primer nivell de l'Educació Secundària Obligatòria. La manca d'antecedents on s'implementen les pràctiques restauratives evidencia la necessitat d'incorporar-les en la formació inicial dels docents. El que facilitaria el treball conjunt dels professors per l'objectiu comú d'educar persones democràtiques i amb valors, entre molts altres, com el respecte, la responsabilitat i l'empatia. Valors bàsics en la prevenció i provenció dels estudiants davant els conflictes inherents a les relacions socials.

Paraules clau: Pràctiques restauratives, Cohesió, Cooperació, Prevenció, Provenció.

ÍNDIX

RESUM.....	3
ÍNDIX.....	4
ÍNDIX DE TAULES.....	6
ÍNDIX DE FIGURES.....	7
INTRODUCCIÓ.....	9
1. JUSTIFICACIÓ DE LA TEMÀTICA.....	10
2. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA.....	11
3. OBJECTIUS.....	12
3.1. Objectiu general.....	12
3.2. Objectius específics.....	12
MARC TEÒRIC.....	13
1. L'ADOLESCÈNCIA.....	13
2. LES PRÀCTIQUES RESTAURATIVES.....	16
2.1. Origen de les Pràctiques Restauratives.....	16
2.2. Les Pràctiques Restauratives en l'àmbit pedagògic.....	18
2.2.1. Declaracions afectives.....	21
2.2.2. Preguntes afectives.....	22
2.2.3. Petites reunions esporàdiques.....	23
2.2.4. Cercles.....	23
2.2.5. Reunions formals:.....	24
2.3. La convivència.....	25
2.3.1. Piràmide de la convivència.....	25
2.3.2. El conflicte.....	26
2.3.3. La provenció.....	27

ESTAT DE LA QÜESTIÓ.....	31
PROPOSTA PRÀCTICA.....	32
1. JUSTIFICACIÓ DE LA PROPOSTA D'INTERVENCIÓ	32
2. CONTEXTUALITZACIÓ DE LA PROPOSTA.....	32
2.1. Temporalització: cronograma	33
3. DISSENY DE LA PROPOSTA	33
3.1. Objectius.....	33
3.2. Desenvolupament de la proposta d'intervenció	35
3.3. Avaluació de la proposta d'intervenció	48
CONCLUSIÓ	51
BIBLIOGRAFIA.....	54

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Característiques psicològiques dels adolescents.	14
Taula 2. Criteris i conseqüències de les pràctiques restauratives.	20
Taula 3. Els cinc principis del l'enfocament restauratiu.	20
Taula 4. Exemples de declaracions afectives.	22
Taula 5. Preguntes Restauratives.	22
Tabla 6. Cronograma de la proposta didàctica.	33
Tabla 7. Objectius de la proposta didàctica.	34
Taula 8. Sessió 1: primera fase (fer grup), presentació I.	35
Taula 9. Sessió 2: primera fase (fer grup), presentació II.	36
Taula 10. Sessió 3: primera fase (fer grup), coneixement I.	37
Taula 11. Sessió 4: primera fase (fer grup), coneixement II.	38
Taula 12. Sessió 5: primera fase (fer grup), estima I.	39
Taula 13. Sessió 6: primera fase (fer grup), estima II.	40
Taula 14. Sessió 7: primera fase (fer grup), confiança I.	41
Taula 15. Sessió 8: primera fase (fer grup), confiança II.	42
Taula 16. Sessió 9: segona fase (comunicació efectiva), comunicació I.	43
Taula 17. Sessió 10: segona fase (comunicació efectiva), comunicació II.	44
Taula 18. Sessió 11: tercera fase (cooperació), cooperació I.	45
Taula 19. Sessió 12: tercera fase (cooperació), cooperació II.	46
Taula 20. Sessió 13: tercera fase (cooperació), cooperació III.	47
Taula 21. Sessió 14: tercera fase (cooperació), cooperació IV.	48
Taula 22. Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup classe. Programa CA/AC.	50

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Relacions dels diferents actors implicats en el fet delictiu segons la justícia restaurativa.....	17
Figura 2. Finestra de la Disciplina Social.....	19
Figura 3. Espectre de pràctiques restauratives.....	21
Figura 4. Piràmide de la convivència.....	26
Figura 5. Escala de provenció.	27

***Ki nunca ki ave. He aha té taonga nui o té ao?
Maku y ki, he tamariki, he tamariki, he tamariki.***

Si em preguntes, quin és el tresor més gran del món?
Jo et respondré, son les persones, son les persones, son les persones.

- *Proverbi.*

INTRODUCCIÓ

El present treball que inclou una proposta didàctica uneix les pràctiques restauratives amb l'assignatura d'educació física per aconseguir una millor cooperació i cohesió dins del grup classe. La raó de l'elecció de les pràctiques restauratives com tema central d'aquest treball, ha estat motivada principalment per l'aproximació i el tractament de les mateixes en l'assignatura d'Interacció i Convivència a l'Aula. Així com pel meu afany i objectiu, com futura professora, d'educar l'alumnat des del respecte, l'escolta i la responsabilitat. A més, les pràctiques restauratives a partir de l'igual tractament de tots els alumnes promou la igualtat, valor essencial en la societat.

L'estructura del treball de final de màster està composta per cinc punts diferents. El primer punt el formen la introducció, la justificació de la temàtica, el plantejament del problema i els objectius del treball.

En el segon punt es planteja el marc teòric de la proposta didàctica, on es realitza una fonamentació sobre l'adolescència, seguit de les pràctiques restauratives i els seus components metodològics. Finalitzant amb una aproximació a la convivència, seguit de la definició dels components que componen l'escala de provenció.

En el tercer punt d'aquest treball titulat "estat de la qüestió", es tracten les propostes didàctiques relacionades amb les pràctiques restauratives i l'assignatura d'Educació Física, amb l'objectiu de veure d'on es parteix i en quin moment es troba aquesta línia temàtica.

En el quart punt, proposta pràctica, es contextualitza la proposta, es detallen els objectius i es desenvolupa la proposta d'intervenció, així com la seva avaluació.

I per últim, es detallen les conclusions del treball, juntament amb una proposta de millora basada en el treball cooperatiu i coordinat del professorat en qualsevol nivell de l'àmbit educatiu.

1. JUSTIFICACIÓ DE LA TEMÀTICA

Més enllà dels tòpics i prejudicis que l'Educació Física ha suscitat i segueix suscitant en el món educatiu, cal reconèixer que constitueix una extraordinària oportunitat per al ple desenvolupament de l'alumnat.

L'Educació Física afecta el conjunt de la persona, no únicament una part del mateix (com si aquest es pogués segmentar per àrees). Incideix en la totalitat de l'alumnat i té conseqüències a múltiples nivells, de tal manera que alhora que s'educa la part física també educa la dimensió psíquica (emocional i mental), social i espiritual (Torralba i Santos, 2016). L'exercici físic activa la intel·ligència, la imaginació, exigeix força de voluntat i també exercita la memòria. A mesura que es desenvolupa en col·lectivitat, estimula les relacions interpersonals, la vinculació, cohesió i la cooperació amb els altres.

Com ja he dit anteriorment la realització d'activitat física té efectes molt positius en els diferents components de la personalitat de l'alumnat. Per això, més enllà dels canvis legislatius que contínuament sofrem a Espanya i l'evolució i transformacions que experimenta el món educatiu, l'Educació Física seguirà sent una assignatura fonamental per una educació integral. Ja que no únicament garanteix un desenvolupament fisiològic saludable de l'alumnat sinó que, a més, pot prevenir de múltiples problemes com comportaments de risc, ansietat, depressió, estrès, consum de drogues, etc. (Bisquerra, 2005).

Un exercici físic, que es dona a classe o en una pràctica esportiva, és un esdeveniment on s'estimulen competències i comportaments bàsics per les persones com l'esforç, la disciplina, el respecte, la cooperació, la humilitat, la tolerància o la cohesió, entre altres. Pierre de Coubertin, fundador dels Jocs Olímpics moderns, citat per Chatziefstathiou (2020) considerava l'esport com un dret humà, així com el millor mètode per humanitzar el món i les relacions entre les persones.

2. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Podem dir que hi ha un interès generalitzat a donar respostes a les dificultats i problemes que comporten la convivència, la qual cosa ha provocat la necessitat de revisar o desenvolupar noves estratègies per a gestionar la convivència dels centres amb la finalitat de respondre amb major eficàcia a les demandes socials. En aquest sentit, les reformes educatives van sent cada vegada més permeables a la introducció d'objectius vinculats amb la convivència com a referents de primer ordre, més enllà de les tradicionals funcions de transmissió de coneixements. En definitiva, es busca configurar l'escola com un escenari que prepari als estudiants en les competències necessàries per a saber viure i interactuar amb els altres de manera democràtica. No hauria de ser un altre el principal repte de l'educació.

Les institucions educatives conjuntament amb les famílies, pilar indispensable en l'educació dels adolescents, han de treballar en la socialització dels joves en uns codis ètics de convivència i l'adquisició de coneixements instrumentals per al desenvolupament de la seva vida professional futura. Però només depèn de les institucions i educadors, la construcció d'entorns pedagògics on els estudiants aprenguin a conviure de manera pacífica i participin activament en el respecte dels principis democràtics. L'aprenentatge i la pràctica de valors com la promoció de la solidaritat, la pau, la tolerància, el diàleg, la justícia, la responsabilitat individual i social o l'actitud participativa i integradora, han de ser presents en la realitat quotidiana dels centres educatius i formar part de tot projecte formatiu.

Ara bé, no hem d'oblidar, tal com posen de manifest les recerques recents, que la convivència és una qüestió àmplia i multidimensional, que no pot significar-se des de perspectives unilaterals centrades en un únic element d'anàlisi, com pot ser el de la violència escolar o el de l'assetjament (bullying), en el qual semblen centrar-se actualment els mitjans de comunicació. Es tracta, no obstant això, d'un concepte polièdric, on caben mirades diverses (Godás et al., 2008) i s'interrelacionen molts elements: diversitat, tolerància, diàleg, drets i responsabilitats, ciutadania, participació, conflicte, democràcia... i haurem

d'atendre a cadascun d'ells si busquem comprendre íntegrament els processos que intervenen en les relacions humanes, els problemes que poden comportar i, en conseqüència, les respostes pedagògiques que hem d'oferir.

En aquest sentit, la convivència escolar és decisiva per a la configuració de la social, ja que si convertim els centres en espais de convivència, serem capaces d'establir les bases d'una ciutadania responsable, activa i crítica, capaç de conformar societats vertebradores i cohesionades (López i García, 2006). Aquesta circumstància exigeix un continu esforç d'actualització d'estratègies dirigides a respondre amb major eficàcia a la realitat educativa actual i a les demandes socials presents; es tracta de buscar eines noves que possibilitin la formació d'individus competents per a convida, participar, comunicar-se i gestionar els conflictes democràticament.

3. OBJECTIUS

3.1. Objectiu general

- Dissenyar una proposta d'intervenció en Educació Física a educació secundària per fomentar la cooperació i la cohesió a través de les pràctiques restauratives.

3.2. Objectius específics

- Conèixer el concepte de pràctiques restauratives i la seva implicació en l'ESO per fomentar la cooperació i la cohesió de grup.
- Precisar les metodologies, tècniques i estratègies de les pràctiques restauratives en l'educació secundària.
- Conèixer intervencions similars, per identificar les solucions que altres autors han trobat sobre les pràctiques restauratives en l'etapa de secundària.
- Dissenyar una proposta didàctica per treballar/desenvolupar la cooperació i la cohesió amb l'alumnat en una proposta d'intervenció.
- Dur a terme una proposta d'avaluació per conèixer els avanços reeixits per l'alumnat en la cooperació i la cohesió.

MARC TEÒRIC

1. L'ADOLESCÈNCIA

L'Educació Secundària Obligatòria consta de quatre cursos acadèmics que ordinàriament es realitzen entre els dotze i setze anys. No obstant això, l'alumnat té dret a quedar-se en règim ordinari fins als divuit anys. Per tant, en aquesta etapa educativa es treballa amb persones que es troben a l'època de l'adolescència.

L'Organització Mundial de la Salut (OMS) (s.d.) defineix l'adolescència un període entre els 10 i els 19 anys, posterior a la infantesa i previ a l'edat adulta. En el qual amb el començament de la pubertat comença una de les "etapes de transició més importants en la vida de l'ésser humà" caracteritzada pels canvis i el creixement accelerat.

L'adolescència és una etapa caracteritzada per algunes conductes de risc per part dels/ de les adolescents, per exemple: la recerca d'independència o la necessitat d'explorar i de viure experiències fora del nucli familiar (Funes, 2018). Aquestes conductes possibiliten que es desenvolupin les habilitats necessàries per a madurar i arribar a convertir-se en persones adultes i autònomes (Spear, 2000).

El pensament de l'adolescent posseeix unes certes característiques de les quals mancava l'infant/a. Seguint a Hopkins (1987) podem destacar les següents:

Ús creixent de la lògica	Comencen amb la formació d'hipòtesis davant qualsevol problema, confiant en la generalitat d'una llei que fa que considerin els resultats com una necessitat lògica.
Raonament hipotètic	Formulen hipòtesis i són capaços d'analitzar les evidències que existeixen en contra o a favor d'elles.
Pensament abstracte	Incrementen significativament la seva capacitat d'abstracció del pensament.

Metapensament

Capacitat de fer servir el pensament reflexiu, o la capacitat per pensar sobre el propi pensament.

Taula 1. Característiques psicològiques dels adolescents.

Font. Hopkins (1987).

Si bé durant l'etapa d'Educació Infantil i Primària (0-12 anys) hi ha un predomini de les emocions enfront dels sentiments, i la vida afectiva predomina sobre el raonament (López-Cassà, 2005), l'etapa d'Educació Secundària (12-16 anys) suposarà un canvi, on els sentiments cobren força, es donen llaços d'amistat amb els iguals, augmentat d'aquesta manera el cercle social de l'adolescent (Colom i Fernández, 2009).

El desenvolupament de les capacitats afectives i de les estratègies de regulació (Bisquerra, 2019) portarà als/les adolescents a la formació de la seva pròpia identitat, procés que es durà a terme a través del coneixement (autoconcepte) i valoració (autoestima) de si mateix, a més de la identificació amb un gènere en concret (Vallés, 2009).

Com destaca Funes (2018) al llarg de tot el seu llibre “Estima'm quan menys ho mereixi... Perquè és quan més ho necessito” el desenvolupament afectiu i social de l'adolescent és un dels aspectes més complexos de la seva evolució personal perquè afecta el camp emocional en una etapa de la vida caracteritzada per l'afany constant per trobar un “jo” i un lloc en la societat.

El seu desenvolupament i la seva consciència social és el resultat de la interrelació amb els altres, adaptant-se i organitzant-se per regulacions d'origen social; de manera que les relacions es van regint per normes socials ja establertes i globalitzades, fins a interioritzar-se, amb la qual cosa es va estructurant, organitzant i generant un sistema d'actituds, d'hàbits i finalment, de valors (Trianes i Gallardo, 2004).

Segons Marchesi (2004) el fet de viure en societat és el que possibilita el correcte desenvolupament de les capacitats socials i el desenvolupament moral. Aquest desenvolupament té lloc a través d'un procés dinàmic, que abasta tota la

vida de les persones i és conegut amb el nom de socialització. Trianes i Gallardo (2004) destaquen que les relacions entre iguals en l'educació secundària adquireixen gran rellevància, perquè es desenvolupen les relacions interpersonals i l'empatia, així com la participació i la cooperació; incrementant el vincle amb els companys i desenvolupant i reforçant la convivència en grup.

Actualment, es contempla l'àrea de desenvolupament social des de la mateixa concepció constructivista (Vygotsky, 1978) de l'aprenentatge que impregna tota la legislació educativa. Es planteja així l'educació social des d'una perspectiva relacional, comunicativa i progressiva, que es basa en la concepció de la moral basada en el diàleg i la tolerància (Barri, 2003) i que pretén ensenyar als individus les habilitats necessàries per a participar en la construcció de valors i la resolució de conflictes (Cascón, 2006). La moral que es pretén desenvolupar no es basa en el desenvolupament de continguts concrets ni en la imposició de valors i normes, sinó que més aviat es proposa com a punts a desenvolupar macroconceptes com ara justícia, solidaritat, democràcia i similars (García i López, 2011).

Martínez (2011) exposa que l'educació formal compleix diverses funcions encaminades a satisfer les necessitats de la societat, sent una d'elles la formació de persones lliures i capaces de col·laborar en la construcció d'una ciutadania democràtica. Aquest mateix autor (Martínez, 2011) considera el desenvolupament afectiu i social com un element essencial de l'educació, permetent i atorgant a l'alumnat actuacions de forma activa i responsable en una societat tolerant i pluralista.

Tal com assenyalen Carreras et al. (1995), l'educació ha de basar-se en un clima de respecte mutu i emprar procediments basats en el diàleg per a promoure el desenvolupament i interiorització de valors. Els assoliments que es pretenen aconseguir es refereixen a socialització i assimilació de valors si bé aquesta dinàmica d'interacció afavoreix la plena integració acadèmica i social de l'alumne en el seu context més immediat, l'aula. Objectiu fonamental de les pràctiques restauratives.

2. LES PRÀCTIQUES RESTAURATIVES

2.1. Origen de les Pràctiques Restauratives

Per poder entendre millor les pràctiques restauratives prèviament cal conèixer l'origen d'aquestes. El seu origen es troba en la justícia restaurativa. Segons Soleto (2013), el naixement de la Justícia Restaurativa va tenir lloc en els anys seixanta i el seu origen s'atribueix a moviments socials i jurídics en països del Nord d'Europa i, sobretot, al Canadà i els Estats Units. Entre els factors que provoquen la gènesi de la Justícia Restaurativa, aquesta mateixa autora (Soleto, 2013) exposa cinc:

1. Corrents retributius
2. Corrents d'apoderament social
3. Ineficàcia i cerca de satisfacció amb l'Administració de Justícia
4. Fins de reinserció
5. Importància de la víctima

Walgrave (2008) i Hadley (2001), entre d'altres, reconeixen que en civilitzacions com l'Àrab, la Grega, la Romana, la Germànica, la Xinesa i la Hindú, i en religions com el Budisme, el Cristianisme, el Confucionisme, l'Hinduisme, l'Islamisme, i el Judaisme, es promouen valors que també són fonamentals per a la justícia restaurativa, com el respecte, la disculpa, el perdó i la reparació.

Existeixen diverses definicions d'allò que s'entén per justícia restaurativa. Així, Marshall (1999) defineix la justícia restaurativa com un procés a través del qual les parts implicades en un delictes, de forma col·lectiva i amb cooperació, determinen i decideixen com afrontar les conseqüències del mateix i les seves implicacions pel futur.

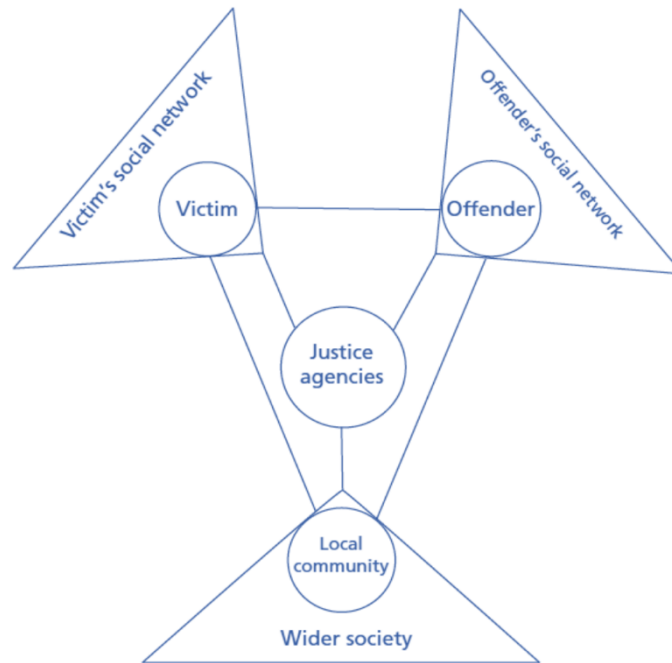


Figura 1. Relacions dels diferents actors implicats en el fet delictiu segons la justícia restaurativa.

Font: Marshall (1999, pp. 5)

La justícia restaurativa està inserida en el sistema de relacions que es crea entre l'ofensor, la víctima i la comunitat, tal com s'observa en la Figura 1. Per tant, implica el treball en relació amb les 3 dimensions anomenades anteriorment: víctima, ofensor i comunitat (Guardiola et al., 2011). Posant el focus en com la infracció comesa danya les relacions i el vincle entre les persones (dimensions) implicades (Pomar, 2013). Segons l'autor Marshall (1999) els objectius bàsics que cerca la justícia restaurativa són:

- Atendre les necessitats de les víctimes (materials, econòmiques, emocionals o socials).
- Reintegrar els ofensors a la comunitat per prevenir la reincidència.
- Fer responsables als ofensors per assumir les seves accions.
- Recolzar la rehabilitació de les víctimes i dels ofensors mitjançant la recreació d'una comunitat de treball (working community) activa en la prevenció del delicte.
- Evitar l'expansió o l'increment dels costos, la justícia i els retards associats, proporcionant mitjans.

En contraposició a la justícia retributiva, que se centra a conèixer el culpable per sancionar-lo, la justícia restaurativa cerca reparar tant el dany com la relació afectada pel mateix. Es basa en la prioritització de les necessitats de totes les persones implicades i el respecte a la dignitat de totes elles (Braithwaite, 2002). En concret, segons Costello et al. (2011) el procés de justícia restaurativa encoratja a l'ofensor a assumir les seves accions i els danys causats, així com entendre l'origen (causa), les repercussions que té la seva conducta en la resta de persones i, ofereix solucions que restaurin el dany per ser acceptat de nou en la comunitat, objectiu final.

2.2. Les Pràctiques Restauratives en l'àmbit pedagògic

La incorporació de les pràctiques restauratives als contextos educatius s'inicia als anys noranta en el Regne Unit, Nova Zelanda, Canadà, Austràlia i els Estats Units, entre d'altres. A Espanya és especialment significativa l'experiència restaurativa comunitària i escolar en la Comunitat Balear (Grado, 2018).

Actualment, són moltes les veus (experts, institucions, associacions, etc.), que proclamen la necessitat de transformació i evolució en l'àmbit educatiu. Evidenciant el desfasament del model educatiu basat en la transmissió dels continguts de forma unilateral (Robinson, 2015), basat en els models pedagògics tradicionals i industrials que impossibiliten contribuir a les necessitats personals i formatives de l'alumnat del segle XXI (Albertí, 2016). L'informe "*Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?*" (UNESCO, 2015) propugna l'enfocament humanista de l'educació. Allunyant-se de la majoria de polítiques educatives d'avui en dia i del sistema capitalista, on l'educació té un paper utilitari en el desenvolupament econòmic dels països.

Així doncs, aquesta dimensió ètica i humanista que es vincula a les necessitats educatives d'avui, en relació amb la gestió de la convivència, és on es fonamenta el paradigma restauratiu. Amb el qual es crea un clima calmat, tranquil i de diàleg, que afavoreix la gestió positiva de relacions i els conflictes quotidians que es donen en el dia a dia (Buckley i Maxwell, 2007; Lloyd, Mulhern i Gardner, 2008). Es caracteritza per fer les coses amb ells, amb la idea de

recolzar els adolescents i fer-los participants en la gestió del seu comportament, aconseguint així fer-los responsables d'una forma activa (Wachtel, 2013).

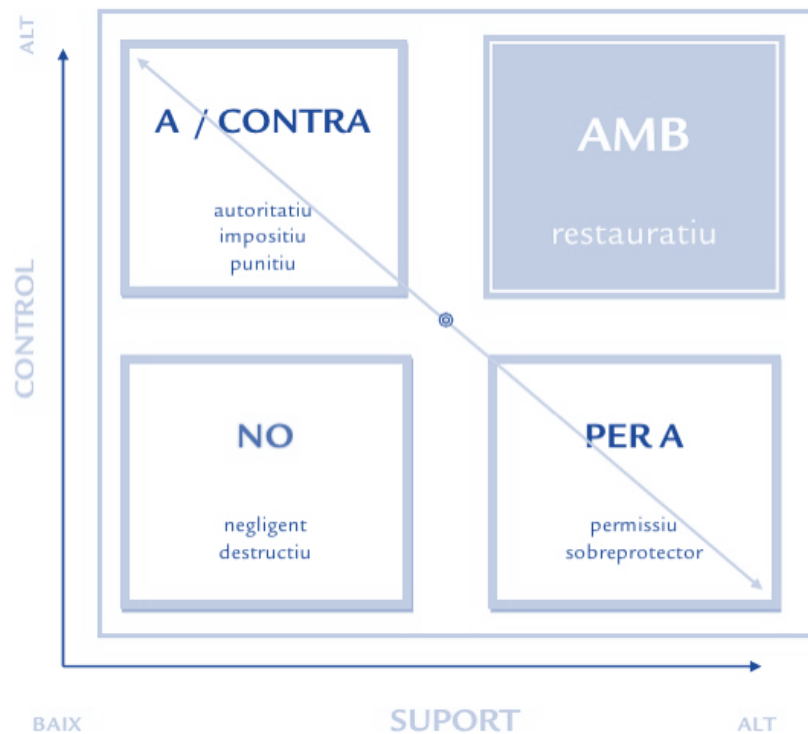


Figura 2. Finestra de la Disciplina Social.

Font. Costello, Wachtel i Wachtel (2011).

L'enfocament restauratiu planteja la gestió de les relacions de manera democràtica, horitzontal i participativa, superant el model punitiu (Costello, Wachtel i Wachtel, 2011). Vilar (2008) en la mateixa línia parla d'un enfocament que genera les condicions i circumstàncies idònies per a crear un entorn amable i un clima d'aprenentatge positiu. On les persones que formen la comunitat educativa poden desenvolupar les seves capacitats, alhora que creixen com persones (Vilar, 2008).

Críteris i conseqüències de les pràctiques restauratives

- No confon les persones afectades amb el problema que les enfronta. Cerca solucionar el problema des del respecte a totes les persones.
- Es fonamenta en assumir les conseqüències dels fets i respondre per ells. És a dir, fomenta la responsabilitat i la reparació dels danys.
- Posa èmfasis en la reparació dels danys emocionals i morals a través dels valors de responsabilitat, honestedat i respecte.

-
- Té molt en compte restaurar a la víctima.

 - Facilita la restauració de relacions en tensió.

 - Redueix la possibilitat de reincidència de l'ofensor.

 - Cerca la reintegració, tant de la víctima com de l'ofensor, a la comunitat.

 - Vetlla per preservar i enfortir el sentiment de pertinença a la comunitat.

 - Incrementa la implicació en la transformació del conflicte de tots els afectats.

 - Respon als valors i estratègies promotores de cultura de pau.
-

Taula 2. Criteris i conseqüències de les pràctiques restauratives.

Font. Escola de Cultura de Pau (s.d.).

Hopkins (2019) parla de cinc principis en el que es basen la gestió de les relacions diàries al centre i a l'aula. Aquests principis regeixen la manera de fer les coses i estableixen les bases de les preguntes restauratives, amb la finalitat d'adquirir la connexió amb un mateix (reflexió personal) i amb les parts implicades, així com el diàleg i l'escolta (Hopkins, 2019).

Els cinc principis de les Pràctiques Restauratives

- 1** Cadascú té un únic i valuós punt de vista, que cal expressar per sentir-se escoltat.

 - 2** Els pensaments influeixen en les emocions i aquestes en les accions. Identificar les emocions que regeixen la conducta permet expressar-les per aconseguir una millor connexió i enteniment mutu.

 - 3** Pensar, identificar i conèixer l'afecció generada desenvolupa empatia i consideració.

 - 4** La identificació de les necessitats i la satisfacció d'aquestes, és essencial per resoldre el problema i donar el millor d'un/a mateix/a.

 - 5** Les parts afectades en la recerca de la solució són les millors posicionades per cercar una solució cooperativa. Amb la seva implicació es desenvolupa l'autoestima, les habilitats prosocials, i se'ls atorga confiança i respecte.
-

Taula 3. Els cinc principis del l'enfocament restauratiu.

Font. Hopkins (2019).

Les pràctiques restauratives representen un ventall d'eines que permeten detectar, gestionar, resoldre i prevenir les situacions de conflicte, amb l'objectiu de millorar la convivència i consolidar els vincles afectius entre les parts implicades (Cortada et al., 2013). Així doncs, les pràctiques restauratives són

una sèrie de pràctiques metodològiques estructurades dirigides a donar respostes reparadores als conflictes que sorgeixen en una comunitat (Escola de Cultura de Pau, s.d.). A continuació, es presenta per ordre segons la formalitat els diferents models de pràctiques restauratives que es troben (Wachtel, 2013):

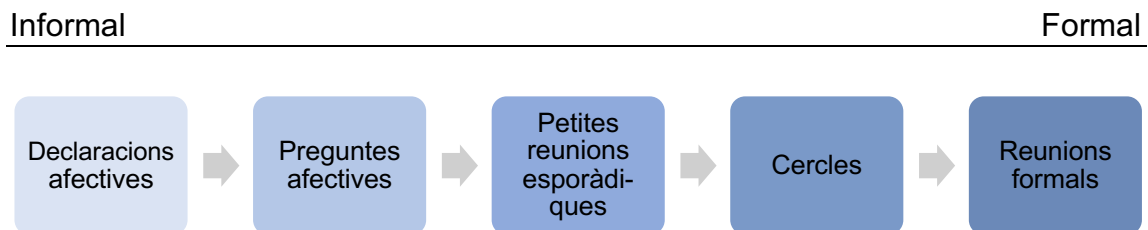


Figura 3. Espectre de pràctiques restauratives.

Font. Costello, Wachtel i Wachtel (2011).

2.2.1. Declaracions afectives

Constitueix el model més fàcil i útil de pràctica restaurativa. Les declaracions afectives es basen en l'expressió dels sentiments que una persona sent en un moment determinat, per reconèixer el bon treball, la cooperació o qualsevol altre comportament desitjable. D'igual forma, s'utilitza quan el comportament d'un estudiant preocupa. Mentre més específica i emotiva sigui la declaració i el sentiment que ens crea, millor. (Costello et al., 2011).

Costello et al. (2011) exposen que les declaracions afectives ajuden a construir una imatge més humana de la persona, ajudant el docent a trencar amb el model autoritari i distant i afavorint un canvi de dinàmica en la relació alumne-docent. Atorgant-li a aquest model restauratiu la capacitat d'ajudar a construir una relació basada en una nova imatge que tenen els estudiants d'un docent que es preocupa i té sentiments.

Resposta típica	Declaració afectiva
Deixa de molestar a Vicent.	Em fa sentir incòmode quan et sento molestar a Vicent.
Parlar durant la classe és inadequat.	Em frustra que no m'estiguis escoltant.
No hauries de fer això.	M'entristeix quan li dius una cosa així a Joan.

Asseu-te i calla't.	Em molesta quan parles i contes acudits durant la meva classe.
No vull veure't barallant-te amb ell	Em va sorprendre veure com vas danyar a Pedro.

Taula 4. Exemples de declaracions afectives.

Font. Costello et al. (2011, pp. 16).

2.2.2. Preguntes afectives

Costello et al. (2011) exposa que mitjançant les preguntes afectives es dona l'oportunitat a l'alumne de reflexionar sobre el motiu i l'impacte que ha generat, proporcionant-los una oportunitat per empatitzar amb la persona afectada. A més, aquests mateixos autors (Costello et al., 2011) veuen en les preguntes afectives l'oportunitat perfecta per desplaçar la responsabilitat a mans dels/ les estudiants que estan causant el problema.

L'objectiu d'aquestes preguntes és obtenir la màxima informació sobre els pensaments, sentiments, etc., rebent així per part de l'alumne declaracions afectives (Costello et al., 2011). Per tant, no es tracta de preguntar el per què d'una acció, ja que amb aquesta pregunta se li recrimina l'acció de manera directa (Wachtel, 2013), si no es tracta de cerca que l'alumne reflexioni sobre les seves accions, per així arribar a la base del conflicte (Costello et al., 2011).

Quan es qüestiona un comportament	Per ajudar als qui han resultat afectats
Què va passar?	Què vares pensar en veure el que havia passat?
En què estaves pensant quan va passar això?	Quin impacte ha tingut aquest incident en tu i en altres persones?
Què has pensat des de llavors?	Què ha estat el més difícil per a tu?
Qui ha estat l'afectat pel que has fet? De quina manera l'ha afectat?	Què penses que ha de succeir perquè les coses quedin bé?
Què penses que has de fer perquè les coses quedin bé?	

Taula 5. Preguntes Restauratives.

Font. Costello et al. (2011, pp. 19).

2.2.3. Petites reunions esporàdiques.

Les petites reunions esporàdiques es caracteritzen per ser una reacció efectiva davant un petit incident, amb l'objectiu d'encarar-lo abans que es faci més gran, i resoldre-ho ràpidament. Sense perdre l'expressió dels sentiments i la reflexió personal per parts dels implicats/les implicades sobre el seu comportament i l'impacte d'aquest, així com la implicació personal per la resolució del conflicte (Costello et al., 2011).

Gelabert (2020) parla de la importància de la neutralitat que ha d'haver-hi per part del/la mediador/a (professor/a) qui ha d'actuar sempre com a facilitador/a i mai com a jutge/ssa, assegurant-se que totes les persones implicades s'expressen i són escoltades. Aquest mateix autor (Gelabert, 2020), evidencia l'important que és que aquest tipus de reunions es realitzin en el moment en el qual succeeix el conflicte, ja que perdrà significat si s'ajorna a un altre moment.

L'objectiu final de les petites reunions esporàdiques és restablir el vincle entre els afectats (Costello et al., 2011), objectiu que s'aconsegueix amb la pregunta de com corregir o resoldre la situació, qüestió "fonamental perquè és reintegradora per naturalesa" (Costello et al, 2011, pp. 25).

2.2.4. Cercles

L'eina més representativa de les pràctiques restauratives.

Diferents autors com Clifford (2015) i Cortada et al. (2013), consideren els cercles com l'eina més poderosa de les pràctiques restauratives. Tal com s'ha explicat anteriorment, ja des de civilitzacions aborígens, es realitzaven pràctiques molt similars a la que es planteja, ja que, asseguda tota la comunitat al voltant del foc compartien pensaments, reflexions, emocions, expectatives o bé solucionaven enfrontaments; millorant o restaurant els vincles entre els membres de la comunitat i generant una base de respecte mutu entre ells. En la mateixa línia, se situen els cercles en els centres educatius, que faciliten que tot l'alumnat participi de la mateixa forma, ja que tots obtenen de forma ordenada el torn de paraula.

Els participants en aquesta reunió es disposen cercle i comparteixen, les seves necessitats, expectatives i experiències i, si és necessari, entre tots gestionar la resolució d'un problema (conflicte) de manera consensuada. L'estructuració dels cercles implica: protecció, justícia, comunitat, inclusió, connexió, integritat i igualtat. (Cortada et al., 2013).

Les seves possibilitats d'aplicació són molt àmplies, des de consolidar les relacions interpersonals (cooperar en el bon funcionament del grup, reforçar el respecte mutu en totes les relacions, etc.) fins a la resolució de conflictes o tensions (restaurar vincles i relacions personals, sentir-se part de la solució, no només del problema, etc.) (Cortada et al., 2013).

En els cercles, els participants formen part d'aquest de forma voluntària per compartir les seves necessitats, expectatives i sentiments amb l'ajuda d'un facilitador. La norma bàsica és respectar el torn de paraula per garantir que tothom té la possibilitat de sentir-se escoltat i d'escoltar als altres. Un dels elements essencials i molt recomanats és "l'objecte de conversa", testimoni (una pilota, per exemple) que dóna el torn de paraula a qui la té en possessió, atorgant-li tota l'escolta activa i l'atenció de la resta de membres del cercle (Cortada et al., 2013).

2.2.5. Reunions formals:

En el grau més elevat de formalitat es troben les reunions formals. Costello et al. (2011) diferencien dos tipus:

- **Reunions Restauratives.** Són la resposta formal a algun fet que ha provocat un dany, on totes les parts afectades i involucrades per l'incident (ofensor/a, víctima i familiars o amics de les dues parts) es reuneixen amb un mediador (facilitador) per conèixer què va succeir, qui va resultar afectat i quines mesures o accions es duren a terme per corregir-lo. En aquestes reunions la persona mediadora és un agent extern sense cap relació amb qualsevol de les parts, però sí pertanyent a la institució educativa. La seva participació es limita a obrir i tancar la reunió i realitzar

les preguntes ja establertes, evitant interferir en la discussió i els acords dels participants.

- **Reunió del Grup Familiar o Presa de Decisions del Grup Familiar.** Reunions caracteritzades pel gran nivell d'involucrament familiar, ja que tracten de prendre decisions i planificar solucions respecte a una persona jove. L'element identificador en aquesta eina restaurativa és el "temps per a la família a soles", el professional deixa de formar part de la reunió sortint de l'habitació i els familiars i el/la jove treballen junts i planifiquen la solució a la situació conflictiva. La participació del professional es limita a descriure el problema, la situació legal i els recursos disponibles amb què compten; i a escoltar el pla per abordar el problema al qual han arribat en el "temps per a la família a soles".

2.3. La convivència

Intel·lectuals i educadors des de Tedesco (1995) a Grado (2018) ressalten no sols que fomentar la convivència ha de ser un dels aspectes nuclears de la tasca educativa del segle XXI, sinó que l'escola, escenari en el qual es produeixen contínues interaccions i en el qual l'alumnat empra gran part del seu temps, es presenta com un àmbit social idoni per a aprendre a viure junts. En línia amb la mirada restaurativa, els conflictes, inherents a la convivència, s'entenen com una oportunitat d'aprenentatge i com una circumstància transformadora, que implica a la comunitat i la fa partícip des de la corresponsabilitat (Grado, 2018).

2.3.1. Piràmide de la convivència

És necessari entendre la convivència com una piràmide de tres nivells. Còrdova i Ortega (2015) classifiquen i expliquen la piràmide de la següent forma: la base tracta sobre estratègies de prevenció primària, tractant així de potenciar una xarxa d'iguals que rebutgi les conductes que difereixen del manteniment de la bona convivència, fomentant el diàleg entre els alumnes, l'expressió d'opinions, sentiments, etc. Quan la gestió ordinària de la convivència no és suficient, es contempla un segon nivell d'acció on se situa l'atenció a l'alumnat

en risc, basant-se en la resolució pacífica d'uns certs problemes que repercuteixen en la convivència. I en el pic de la piràmide se situa la intervenció directa i els protocols d'actuació per situacions d'assetjament escolar, *cyber* assetjament o violència.

La metàfora de la piràmide té a veure amb la necessitat de dur a terme accions encaminades a la prevenció i la provenció dels conflictes. Una bona implementació d'accions o mesures en aquest nivell (la base) evitarà l'evolució dels conflictes que es produeixen en les relacions interpersonals en l'àmbit educatiu (Córdoba i Ortega, 2015).

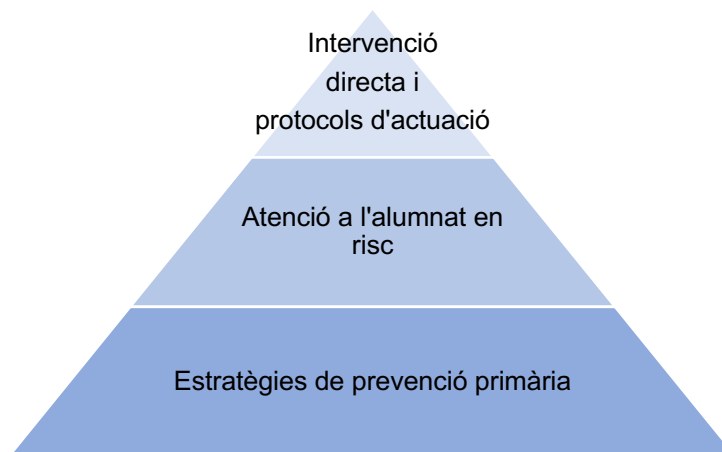


Figura 4. Piràmide de la convivència.

Font. Córdoba i Ortega (2015).

2.3.2. El conflicte

Cascón (2001), referent en l'educació per la pau i autor d'“Educar en y para el conflicto”, parla del conflicte com una situació consubstancial a les relacions interpersonals, que es dona per la discrepància o necessitats o interessos contraposats. A més, és ineludible si no s'enfronten i es resolen d'una manera constructiva. Aquest mateix autor (Cascón, 2001), defensa el conflicte com positiu perquè:

- Considera la diferència i la diversitat com un valor, que des de la solidaritat i la cooperació, és una font d'enriquiment i creixement.
- Considera el conflicte com una eina de canvi social i d'assoliment de major justícia.

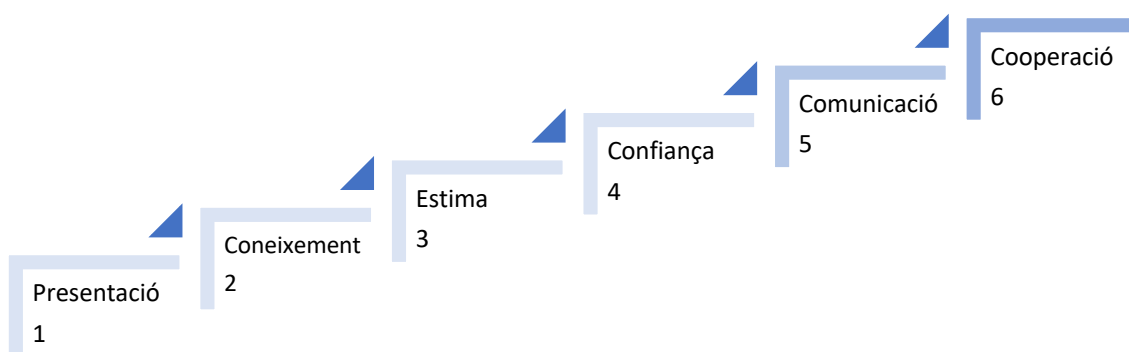
- Considera el conflicte una oportunitat d'aprenentatge per a la vida.

La naturalesa del conflicte fa que aprendre a intervenir en ells sigui fonamental per a les persones. L'Escola de Cultura de Pau (s.d.) davant això defensa la provenció, que és la dotació de les persones amb estratègies i recursos per abordar de manera constructiva un conflicte, i d'aquesta manera promoure la convivència.

2.3.3. La provenció

La provenció (Burton en 1990), fa referència a la necessitat de dotar a les persones dels recursos, estratègies i habilitats que permetin enfrontar els conflictes de manera no violenta, i transformar-los en una oportunitat de creixement individual (personal) i col·lectiu. El seu objectiu final és aconseguir una bona cooperació i convivència, on totes les persones se sentin integrades i acceptades, desenvolupant el sentiment de pertinença al grup.

Així doncs, Cascón (2001) parla d'un procés que estableix els fonaments per a afrontar qualsevol conflicte en el moment en el qual s'origina. Es parla de procés perquè el desenvolupament de cadascuna de les habilitats està recolzada en l'anterior, treballant de forma sistematitzada i planificada per a aconseguir la seva total efectivitat.



*Figura 5. Escaleta de provenció.
Font. Escola de Cultura de Pau (s.d.)*

- **Primera part del procés: la creació de grup.**

El primer pas consisteix en garantir un ambient de coneixement (2) i comprensió mútua, d'estima (3) i de confiança (4). Amb la finalitat d'atendre dues de les necessitats humanes més bàsiques: sentir-se part d'un grup i sentir-se valorats i acceptats (Cascón, 2001). Per aconseguir-lo s'implementen metodologies basades en tècniques i jocs que permetin el coneixement i la integració en un clima de confiança i estima.

En la **presentació** (1) se cerca conèixer informacions bàsiques sobre els membres del grup: nom, edat... Les dinàmiques de presentació són les tècniques especialitzades i més bàsiques per a que els components d'un grup es donin a conèixer i puguin conèixer als altres (Palomar i Virgili, 2016). Informació bàsica i necessària per a la convivència en l'aula i primer pas cap a la cohesió, objectiu final. A més, amb les presentacions s'aconsegueix trencar la timidesa i fredor inicial a l'hora de començar amb un nou grup.

El **coneixement** (2). El poc i esbiaixat coneixement que es té d'altres (persones o grups), quan es donen situacions de tensió o conflicte, si no existeix un bon coneixement mutu, es magnifiquen els aspectes que distancien ambdues persones, augmentant la discrepància i, per tant, obstaculitzant la transformació del conflicte. Per tant davant una situació de confrontació, per aconseguir un entesa mútua que no l'obstaculitzi, és important profunditzar en el coneixement d'un mateix i de l'altre (Escola de Cultura de Pau, s.d.).

L'**estima** (3) pròpia i cap als altres. Treballar l'autoestima és essencial per al desenvolupament de la persona perquè com defensa Cascón (2001) sense un mínim d'autoestima, una persona és molt difícil que pugui reconèixer el bo en si mateixa i en la resta de persones, involucrar-se en la convivència, la vida del grup i bregar amb els conflictes. És important educar en la capacitat de reconèixer a l'altre com una persona mereixedora d'estima (Escola de Cultura de Pau, s.d.). Perquè a partir de la imatge que la resta de persones proporcionen d'un/a mateix/a es construeix l'autoestima. Sense aquesta, la confrontació intrínseca es converteix en un atac personal, en lloc d'entendre-ho com una

discrepància d'interessos o necessitats que ha de ser resolta (Cascón, 2001; Díaz et al., 2017).

La **confiança** en un mateix i en la resta de membres de grup és necessària per ser capaç d'explorar sentiments, ansietats i pors. Aquests factors es troben sempre en un conflicte, per això és imprescindible saber com superar-los a fi que les parts poden establir una confrontació des de la sinceritat, el respecte i el reconeixement (Cascón, 2001). La confiança es promou mitjançant la coherència, el respecte, la comunicació activa empàtica, o el reconeixement de les pors de tots els membres del grup. Par tant, ser digne de confiança requereix responsabilitat (Escola de Cultura de Pau, s.d.).

- **Segon pas del procés: afavorir i desenvolupar la comunicació.**

La segona part consisteix en la creació i la implementació d'una cultura no violenta de relació entre les persones, amb l'objectiu de tindre un codi comú de comunicació no violenta i cooperació (Cascón, 2001). Per aconseguir-lo s'implementen metodologies basades en dinàmiques i jocs que permetin desenvolupar una comunicació efectiva, on es dialoga i s'escolta de forma empàtica i activa (Escola de Cultura de Pau, s.d.).

Segons Cascón (2001) és necessari vetllar per una **comunicació** (5) que davant les diferències permeti dialogar de manera efectiva, empàtica i afectiva. Amb l'objectiu de garantir que el missatge arribi amb precisió al destinatari. L'Escola de Cultura de Pau (s.d.) exposa que una comunicació activa necessita bona actitud per part de tots els implicats. L'emissor ha de fer-se càrrec de la transmissió dels missatges mitjançant codis que la persona receptora dels mateixos pugui comprendre i acceptar-los. El receptor, al seu torn, haurà de fer una escolta proactiva per comprendre el missatge i fer sentir a l'emissor que és sent escoltat.

- **Tercera pas del procés: treballar la cooperació.**

La tercera part consisteix en la creació de relacions cooperatives que facilitin l'enfrontament dels conflictes de manera conjunta, i convivència diària.

Per aconseguir-lo s'implementen jocs cooperatius, treball cooperatiu o metodologies alternatives a la competició que aconseguixin un estímul més educatiu i que desenvolupi el sentiment de comunitat (Cascón, 2001).

Cascón (2001) defensa que la **cooperació** (6) permet descobrir i interioritzar les diferències entre les persones com una font d'enriquiment mutu. A més, és un valor que permet veure a la resta com a persones de les quals es pot aprendre, ensenyar i amb les quals col·laborar per a evolucionar i millorar.

ESTAT DE LA QÜESTIÓ

En aquest apartat es tracten les propostes didàctiques relacionades amb les pràctiques restauratives i l'assignatura d'Educació Física, amb l'objectiu de veure d'on es parteix i en quin moment es troba aquesta línia temàtica. Una vegada fet el procés de recerca bibliogràfica no he trobat cap article o treball en el qual es relacioni les pràctiques restauratives i l'assignatura d'educació física als instituts. No obstant això, sí que hi ha diverses investigacions i propostes didàctiques on s'apliquen les Pràctiques Restauratives a l'àmbit educatiu.

Des de l'àmbit educatiu, experts pedagogs i professors cerquen la manera de fer dels estudiants persones democràtiques, sensibles i responsables, presentant-se així la necessitat d'instruments i eines que ajudin a aconseguir tal fi. D'aquesta manera experts a partir d'investigacions, en formes de propostes pràctiques, han validat les eines restauratives com instruments de regulació del comportament d'adolescents (Costello, et al, 2011).

No obstant això, es manca d'antecedents que implementin les Pràctiques Restauratives en les sessions d'Educació Física amb la finalitat de cohesionar i cooperar en grup, podent ser un motiu el desconeixement del professorat sobre aquestes. Per la qual cosa hauria de plantejar-se la incorporació de les pràctiques restauratives en la formació inicial dels docents, exposant l'aplicació en els estudis d'aquesta professió (Badía et al., 2012; Pomar, 2013). Per tant, aquest treball podria ser una base per a futures intervencions i propostes pràctiques en les quals s'utilitzin les pràctiques restauratives per a la consecució del sentiment de comunitat en el grup classe.

Per al bon desenvolupament de les pràctiques restauratives per part dels docents d'Educació Física dos elements es presenten com a claus per desenvolupar la labor docent. Un seria la qualitat dels processos de comunicació del docent d'Educació Física (López, 2012) i el discurs d'aquest a l'aula (Cabrera, 2003).

PROPOSTA PRÀCTICA

1. JUSTIFICACIÓ DE LA PROPOSTA D'INTERVENCIÓ

El Decret 34/2015, de 15 de maig pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears, exposa el fet de contribuir al desenvolupament emocional dels adolescents, així com el seu desenvolupament físic, intel·lectual i social, i la importància, en forma d'objectius, d'atendre a cadascun d'aquests aspectes personals.

Com a objectiu final d'aquesta proposta didàctica se cerca la cohesió i la cooperació de grup, ambdues conductes prosocials, de participació, acceptació i de solidaritat entre l'alumnat, la qual cosa dóna lloc a experiències educatives úniques per al desenvolupament de components socioafectius, essencials en el procés d'ensenyament-aprenentatge i en la vida (Santos, 1990 i Puig et al., 2006).

2. CONTEXTUALITZACIÓ DE LA PROPOSTA

La proposta d'intervenció que a continuació es presenta està plantejada per al curs 2021/22 i destinat a l'alumnat de 1r ESO de l'IES Algarb. A aquest institut arriben alumnes procedents de tres col·legis del municipi de Sant Jordi de Ses Salines (Sant Josep de sa Talaia): CEIP Can Guerxo, CEIP Can Raspalls i CEIP Sant Jordi. Les diferents procedències dels alumnes fa necessària una intervenció que els ajudi a conèixer-se, amb l'objectiu d'aconseguir una major i millor adaptació en la seva nova etapa educativa.

Aquesta proposta didàctica es durà a terme cada dimarts del primer trimestre (10 de setembre – 22 de desembre) del curs en l'assignatura d'Educació Física, on els continguts impartits són:

- Tests de condició física (CF) i escalfament general.
- Capacitats físiques bàsiques (força, resistència, velocitat i flexibilitat) mitjançant formes jugades.
- Activitat física i salut: beneficis.

- L'aparell locomotor: composició i funcions.
- Activitats a la mar.
- Higiene corporal i postural.

2.1. Temporalització: cronograma

Fase	Setembre			Octubre				Novembre					Desembre		
	14	21	28	5	12	19	26	2	9	16	23	30	7	14	21
Fer grup	1 ¹	X	X												
	2 ²			X	X										
	3 ³					X	X								
	4 ⁴							X	X						
Comuni- cació										X	X				
Coope- ració												X	X	X	X

Tabla 6. Cronograma de la proposta didàctica.

Font. Elaboració pròpia.

3. DISSENY DE LA PROPOSTA

3.1. Objectius

A continuació, com es pot veure en la taula núm. 7, es mostren els objectius que es persegueixen en totes les sessions de la proposta didàctica:

1. Desenvolupar la comunicació.
2. Fer que els membres del grup es coneguin.
3. Crear un ambient d'estima i confiança.
4. Desenvolupar el respecte a les persones.

¹ Presentació (Escola de Cultura de Pau, s.d.).

² Coneixement (Escola de Cultura de Pau, s.d.).

³ Estima (Escola de Cultura de Pau, s.d.).

⁴ Confiança (Escola de Cultura de Pau, s.d.).

5. Prendre decisions de forma consensuada.
6. Identificar emocions pròpies i alienes.
7. Crear sentiment de comunitat.

Sessió	Objectius						
	1 Desenvolupar la comunicació	2 Fer que els membres del grup es coneguin	3 Crear un ambient d'estima i confiança	4 Desenvolupar el respecte a les persones	5 Prendre decisions de forma consensuada	6 Identificar emocions pròpies i alienes	7 Crear sentiment de comunitat
1	X	X	-	X	-	X	X
2	X	X	-	X	-	-	X
3	X	X	-	X	-	-	X
4	X	X	-	X	-	-	X
5	X	X	X	X	-	X	X
6	X	X	X	X	-	X	X
7	X	X	X	X	-	X	X
8	X	X	X	X	-	X	X
9	X	X	-	X	X	X	X
10	X	X	-	X	-	X	X
11	X	X	-	X	X	X	X
12	X	X	-	X	X	X	X
13	X	X	-	X	X	X	X
14	X	X	-	X	X	X	X

Tabla 7. Objectius de la proposta didàctica.

Font. Elaboració pròpia.

3.2. Desenvolupament de la proposta d'intervenció

PRESENTACIÓ I		
Contextualització	Data	Sessió nº
	14 de Setembre de 2021	1
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg. - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	“Em dic _____(nom de l'alume/a)_____ i vinc del CEIP _____(nom de l'escola)_____”.
	Dinàmica de presentació:	L'alumnat es mou per tot l'espai lliure. A un senyal de la professora, tots els participants han de cercar parella i presentar-se, i quedar-se amb el nom que li han dit l'altra persona. És a dir, si un es diu Òscar, i l'altra persona Sara. Òscar passa a ser Sara, i Sara passa a ser Òscar.
	Nombres viatgers	Però només fins que el professor faci altra picada de mans, llavors cal cercar un altre aparellament, dir el nostre nom actual fictici i acollir un altre. És a dir si ets Sara (fictici) i l'altra persona es presenta com Xavi, passa a cridar-se Xavi i l'altra persona Sara. El joc finalitza quan trobes el teu nom.
	Part específica EF	
Ronda de tancament*	Se'ls convidarà a completar, amb una paraula, la frase: “Una cosa que m'enduc de la sessió d'avui és _____”.	

Taula 8. Sessió 1: primera fase (fer grup), presentació I.

Font. Elaboració pròpia

PRESENTACIÓ II		
	Data	Sessió nº
Contextualització	21 de Setembre de 2021	2
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg. - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	"El/s meu/s hobbie/s és/son ____ (hobbie/s) ____."
	Dinàmica de presentació: El vent bufa	Tot el grup en cercle de peus. Quan la professora digui "el vent bufa per als de samarreta blanca", els estudiants que tinguin samarreta blanca hauran de canviar-se de lloc entre ells. L'últim que ocupi un lloc haurà de col·locar-se en el centre del cercle i dir un hobbie que tingui i la seva sèrie favorita. Ara, qui es trobi en el centre haurà d'indicar a qui bufa el vent i fer-se amb un lloc abans que els altres.
	Part específica EF	
	Ronda de tancament*	Se'ls convidarà a dir si tenen algun animal i el nom d'aquest; si no tenen podran exposar quin li agradaria tenir i el nom que li posaria.

Taula 9. Sessió 2: primera fase (fer grup), presentació II.

Font. Elaboració pròpia

CONEXEMENT I		
	Data	Sessió nº
Contextualització	28 de Setembre de 2021	3
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	“Actualment faig ____ (esport que practica) ____ a ____ (nom del club al que pertany) ____”.
	Dinàmica de coneixement:	Es formen dos cercles amb el mateix nombre de persones (en cas que els participants siguin imparells, la professora s'incorpora com una participant més). El cercle interior mira cap a fora i l'exterior cap a dintre. És molt important que en tots dos cercles hi hagi la mateixa quantitat de persones, atès que es formaran parelles.
	Vis a vis	Mantenint els cercles els alumnes s'hauran de desplaçar com determini la professora (lateralment, fent skipping, etc.) i quan digui “gent a gent”, les persones que estiguin cara a cara s'hauran de contar dues veritats sobre la seva vida i una cosa que sigui falsa, amb la finalitat d'esbrinar la falsa.
	Part específica EF	
Ronda de tancament*	Se'ls convidarà a completar, la frase: “Una cosa que he conegut del meu company/de la meva companya ____ (nom d'un/a company/a) és ____”.	

Taula 10. Sessió 3: primera fase (fer grup), coneixement I.

Font. Elaboració pròpia.

CONEXEMENT II		
	Data	Sessió nº
Contextualització	5 d'Octubre de 2021	4
Duració	55'	
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	“En el meu dia a dia sempre _____ (acció que diàriament du a terme/hàbit)_____”.
	Dinàmica de coneixement: Pilota a l'aire	Tots els alumnes en un cercle de peu. Comença la professora en el centre del cercle amb una pilota, dient un animal amb el qual s'identifica i perquè, i a continuació llança la pilota a l'aire al mateix temps que diu el nom d'un alumne. La persona nomenada ha d'agafar-ho abans que caigui a terra i dir l'animal amb ell que s'identifica i nomenar un altre company.
	Part específica EF	
	Ronda de tancament*	Se'ls convidarà a completar, la frase: “La meva cançó favorita és _____ (nom de la cançó) _____ perquè_____”.

Taula 11. Sessió 4: primera fase (fer grup), coneixement II.

Font. Elaboració pròpia.

ESTIMA I		
Contextualització	Data	Sessió nº
	19 d'Octubre de 2021	5
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2) - Crear un ambient d'estima i confiança (3). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	"Un aspecte/característica/capacitat positiva que tinc és_____."
	Dinàmica de confiança:	En aquesta dinàmica es diferenciaran dues parts. La primera part consistirà que cadascun dels estudiants en un full s'anoti 5 qualitats positives pròpies i li demani a cinc companys que li escriguin una cadascun, aconseguint un total de 10 qualitats positives.
	Soc	La segona part consistirà a posar la cançó "Viure la meua vida - Marc Anthony", ballar-la, cantar-la i gaudir-la i mentre estigui sonant anar cridant les qualitats que tenim al nostre full ("jo sóc simpàtica, sóc divertida, etc.).
	Part específica EF	
	Ronda de tancament*	Se'ls convidarà a dir un aspecte/característica/capacitat positiva del company/a de la seva dreta.

Taula 12. Sessió 5: primera fase (fer grup), estima I.

Font. Elaboració pròpia.

ESTIMA II		
Contextualització	Data	Sessió nº
	26 d'Octubre de 2021	6
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Crear un ambient d'estima i confiança (3). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	"El que més m'agrada de les persones és quan_____."
	Dinàmica de confiança:	Desplaçant-se (corrent, lateral...) els alumnes per l'espai, al senyal de la professora (dues picades de mans, p. ex.) hauran de fer parelles i dir-se dues característiques positives: qualitats (optimisme, simpatia, alegria, sentit de l'humor, solidaritat, etc.), trets físics que els agradin (una mirada agradable, un cabell bonic, un somriure dolç, etc.), capacitats (capacitat esportiva, per a les matemàtiques, capacitat artística, etc.)... En finalitzar continuen desplaçant-se fins a la pròxima senyal.
	Més que paraules	
	Part específica EF	
	Ronda de tancament*	Se'ls convidarà a completar, la frase: "M'agradaria ser capaç de_____ (acció/capacitat que li agradaria fer)_____ i ho seré."

Taula 13. Sessió 6: primera fase (fer grup), estima II.

Font. Elaboració pròpia.

CONFIANÇA I		
Contextualització	Data	Sessió nº
	2 de Novembre de 2021	7
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Crear un ambient d'estima i confiança (3). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	“Un/a esportista que m’agrada/admiro o amb el/la qual m’identifico és _____(nom de l’esportista)_____ perquè_____”.
	Dinàmica de confiança:	Es formen grups de 4 a 5 persones, se’ls donarà antifàços a cadascun d’ells menys a un. Hauran de formar un tren en el qual, sense parlar, aconseguixin arribar a les estacions (qualsevol lloc triat pel professor).
	Trens bojós	Abans que el tren es posi en marxa, se’ls donarà uns minuts perquè puguin elaborar una estratègia de treball conjunt. Tots es posen en fila i es posen els antifàços menys el que no la té, qui serà l’últim vagó del tren i l’encarregat de guiar a la resta.
	Part específica EF	
Ronda de tancament*	Se’ls convidarà a completar, la frase: “En la dinàmica quan portava l’antifaç em sentia _____(emoció, sensació...)_____”.	

Taula 14. Sessió 7: primera fase (fer grup), confiança I.

Font. Elaboració pròpia.

CONFIANÇA II		
Contextualització	Data	Sessió nº
	9 de Novembre de 2021	8
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Crear un ambient d'estima i confiança (3). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	“L'última sèrie/pel·lícula que he vist ha estat _____ (nom de la pel·lícula).”
	Dinàmica de confiança:	La meitat de la classe està amb els ulls tapats i l'altra meitat fan de guies, emparellant-se un de cada rol. Abans de començar els que tenen els ulls tapats hauran de formar un tren (filera), els guies hauran de fixar-se en el company que té davant, ja que l'objectiu serà tornar a formar la filera amb l'ordre inicial.
	Descarrilats	Al senyal de la professora el tren es "desviarà" fent que tots els vagons (alumnes) es separin (ajudats pels guies perquè no es xoquin). Una vegada estan tots separats, el guia haurà de dirigir, només parlant, a la seva parella al vagó (company) que tenia davant. Una vegada estiguin tots la fila feta i en l'ordre correcte es canvien els papers.
	Part específica EF	
Ronda de tancament*	Se'ls convidarà a completar la frase: “A l'institut em sento _____ (sentiments que té)_____”.	

Taula 15. Sessió 8: primera fase (fer grup), confiança II.

Font. Elaboració pròpia.

COMUNICACIÓ I

	Data	Sessió nº
Contextualització	16 de Novembre de 2021	9
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Prendre decisions de forma consensuada (5). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	“Una de les coses que menys m’agrada o que no em fa sentir bé és _____.”
	Dinàmica de comunicació: Posant ordre	Es col·locaran el nombre de bancs necessaris en fila perquè càpiga tota la classe sobre ells. La professora dirà en veu alta un criteri amb el qual els estudiants hauran de posar-se en ordre, com per exemple data de naixement, altura, color de la roba formant un arc de Sant Martí... Els membres del grup no podran caure d'ells, en el cas que així sigui hauran de pujar de nou però en un dels extrems de la filera.
	Part específica EF	
	Ronda de tancament*	Una vegada ho hagin aconseguit, es comentarà com ho han fet. Si s'han parlat entre ells per a saber o debatre sobre quin havia de ser l'ordre, com se les han enginyat per a canviar-se de lloc sense...

Taula 16. Sessió 9: segona fase (comunicació efectiva), comunicació I.

Font. Elaboració pròpia.

COMUNICACIÓ II

	Data	Sessió nº
Contextualització	23 de Novembre de 2021	10
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	Se'ls convidarà a completar, la frase: "Una de les coses que més m'agrada o que em fa sentir molt bé és _____."
	Dinàmica de comunicació: En construcció	En aquesta dinàmica es formaran trios, sent un alumne director, un altre corredor i un altre com a constructor. El director i el constructor estan en extrems del gimnàs i es donen l'esquena un a l'altre. El director té un pla de la seva estructura construïda i ha de donar-li instruccions al corredor que li portarà el material (esportiu) de construcció al constructor. El constructor ha d'usar les instruccions del corredor per a intentar crear una estructura idèntica a la del director.
	Part específica EF	
	Ronda de tancament*	Se'ls convidarà a explicar les dificultats que han trobat en els diferents papers (director, corredor i constructor) de la dinàmica.

Taula 17. Sessió 10: segona fase (comunicació efectiva), comunicació II.

Font. Elaboració pròpia.

COOPERACIÓ I

	Data	Sessió nº
Contextualització	30 de Novembre de 2021	11
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Prendre decisions de forma consensuada (5). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	Se'ls preguntarà: si poguessis ser un superheroi, quins poders triaries i per què?
	Dinàmica de cooperació: Nus humà	Tots els alumnes junts, com si es tractés d'una abraçada conjunta, amb els braços a l'aire i els ulls tancats. Sense obrir-los hauran d'agafar la mà d'un company i una volta estiguin totes les mans agafades, hauran d'obrir els ulls per intentar desfer el nus sense soltar-se.
	Part específica EF	
	Ronda de tancament*	Se'ls convidarà a completar, la frase: "De la nostra classe el que més m'agrada és _____".

Taula 18. Sessió 11: tercera fase (cooperació), cooperació I.

Font. Elaboració pròpia.

COOPERACIÓ II

	Data	Sessió nº
Contextualització	7 de Desembre de 2021	12
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Prendre decisions de forma consensuada (5). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	“Una persona o cosa que sempre em fa riure és _____.”
	Dinàmica de cooperació:	Cada estudiant davant d'una cadira, la professora ha de posar la música, en aquest moment tota la classe comença a donar voltes al voltant de les cadires. Quan s'atura la música tots han de pujar damunt d'una cadira. A continuació, es lleva una cadira i continua la dinàmica. Igual que abans, quan sentin la música han de donar voltes fins que s'aturi i pujar tots damunt de les cadires, no pot quedar cap amb els peus en el sòl. El joc segueix sempre la mateixa dinàmica, és important que tothom pugi damunt de les cadires que cada moment es troben. El joc s'acaba quan és impossible que pugin tots en les cadires que queden.
	Les cadires	
	Part específica EF	
Ronda de tancament*	Se'ls convidarà a respondre quin ha estat el seu moment preferit del matí.	

Taula 19. Sessió 12: tercera fase (cooperació), cooperació II.

Font. Elaboració pròpia.

COOPERACIÓ III

	Data	Sessió nº
Contextualització	14 de Desembre de 2021	13
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Prendre decisions de forma consensuada (5). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	“Si pogués amb qualsevol persona/personatge actual o passat seria _____ perquè_____.”
	Dinàmica de cooperació: Arc de Sant Martí	Tots els alumnes en cercle, se'ls demana que tanquin els ulls i la professora els posa en el front un adhesiu d'un color de l'arc de Sant Martí (o els pinta una ratlla). Els colors han d'estar barrejats de manera que cada participant no es trobi al costat d'un altre amb el seu mateix color. Una vegada «marcats» tots els alumnes podran obrir els ulls, i sense parlar han de tractar d'ajuntar-se amb aquells del mateix color, per a continuació ordenar-se en els colors de l'arc de Sant Martí.
	Part específica EF	
	Ronda de tancament*	Se'ls preguntarà què és el que no canviarien de la seva vida.

Taula 20. Sessió 13: tercera fase (cooperació), cooperació III.

Font. Elaboració pròpia.

COOPERACIÓ IV		
Contextualització	Data	Sessió nº
	21 de Desembre de 2021	14
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar la comunicació (1). - Fer que els membres dels grups es coneguin (2). - Desenvolupar el respecte a les persones (4). - Prendre decisions de forma consensuada (5). - Identificar emocions pròpies i alienes (6). - Crear sentiment de comunitat (7). 	
Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de diàleg.* - Dinàmica. 	
Descripció	Ronda d'entrada*	"Si somio i imagino en gran, la cosa que m'agradaria aconseguir en la vida és: _____."
	Dinàmica de cooperació	<ul style="list-style-type: none"> - Les figures: Els alumnes es posen en cercle amb les mans agarrades. La professora anirà dient diferents figures o objectes (quadrat, estrella, etc.) que hauran de representar sense deixar-se anar les mans.
	Part específica EF	
	Ronda de tancament*	"Del primer trimestre del curs m'emporto_____."

Taula 21. Sessió 14: tercera fase (cooperació), cooperació IV.

Font. Elaboració pròpia.

3.3. Avaluació de la proposta d'intervenció

Per a l'avaluació de la proposta d'intervenció es farà servir el Programa CA/AC ("Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar") per ensenyar a aprendre en equip (Universitat de Vic, 2014), que té en compte cinc dimensions diferents relacionades amb la cohesió d'un grup classe:

1. La participació de tots els membres del grup i la presa consensuada de decisions.

2. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup.
3. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat corrent i l'alumnat amb alguna discapacitat o d'origen cultural diferent.
4. La predisposició al treball en equip i la consideració d'aquest com quelcom d'important a la societat actual i més eficaç que el treball individual.
5. La disposició envers la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència (Pujolas i Lago, 2014, p. 44).

PAUTES PER A L'ANÀLISI DE LA COHESIÓ D'UN GRUP CLASSE		Passa això	
		Sí	No
1	Els alumnes permeten la participació dels seus companys sense interrompre'ls?		
	Els alumnes participen de manera molt diferent?		
	Els alumnes habitualment, escolten i respecten l'opinió dels seus companys?		
	Els alumnes escolten i valoren els punts de vista diferents dels seus?		
	Tots els alumnes reconeixen el valor de les aportacions de cadascú?		
	Es promouen espais per a què els alumnes puguin parlar i discutir les seves idees?		
2	Els alumnes coneixen algunes aficions dels seus companys?		
	Cada alumne és capaç d'anomenar una cosa que li agradi i una altra que no li agradi de cada membre del grup aula? (Conèixer els gustos dels companys)		
	Saben quins són els seus punts forts i punts febles? Coneixen els dels seus companys?		
	Els alumnes coneixen característiques personals dels companys que influeixen en el tipus de relació que tenen?		
	Hi ha una bona relació entre els alumnes habitualment?		
	Alguns se senten marginats, exclosos, no prou valorats?		
	Hi ha tensions entre els alumnes del grup?		
3	Consideres que totes les opinions del grup són acceptades i valorades?		

	Han jugat almanco una vegada amb tots els companys?		
	Respecten les diferències del grup classe?		
	Tots els alumnes accepten la participació dels alumnes amb necessitats?		
4	Hi ha participació activa de tots els membres?		
	Són capaços d'entendre que entre tots podem arribar més enfora que tot sols?		
	Valoren les aportacions dels altres?		
	Són capaços d'acceptar propostes consensuades en el grup?		
	Dins el grup existeixen actituds competitives i individualistes?		
5	Els alumnes són conscients de que millora la producció si s'ha fet en equip, envers a la individual?		
	Els alumnes reconeixen que tots tenim alguna mancança?		
	Fan tot el possible i són conscients del grup i de la seva responsabilitat dins aquest?		
	Accepten l'ajuda dels demés?.		
	Respecten les opinions dels companys?		
	Ajuden als demés?		
	El grup utilitza les fortaleces de cada un dels integrants per millorar els resultats?		

Taula 22. Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup classe. Programa CA/AC.

Font. Universitat de Vic, 2014.

Aquesta avaluació es realitzarà mitjançant l'observació directa de la professora i en tres moments de la proposta didàctica, amb l'objectiu de realitzar una avaluació inicial, una avaluació contínua i una avaluació final. L'avaluació inicial es realitzarà després de la primera sessió (14 de setembre de 2021), l'avaluació contínua al finalitzar la primera fase de creació de grup (9 de novembre de 2021) i l'última avaluació en finalitzar la proposta didàctica (21 de desembre de 2021).

CONCLUSIÓ

L'objectiu general d'aquest treball va ser dissenyar una proposta d'intervenció en Educació Física a educació secundària per fomentar la cooperació i la cohesió a través de les pràctiques restauratives, que es va abordar a partir dels objectius específics.

El primer objectiu específic que es va determinar va ser conèixer el concepte de pràctiques restauratives i la seva implicació en l'ESO per fomentar la cooperació i la cohesió de grup. Després del desenvolupament del treball, és evident que la inclusió de les pràctiques restauratives en l'educació cada vegada té més valor per aconseguir la millor convivència possible dins una classe. Això és gràcies a grans autors com Wachtel, Hopkins o Costello, entre molts altres, i institucions com l'Institut per a la convivència i l'èxit escolar (Convivèxit) de les Illes Balears o l'Escola de Cultura de Pau; i associacions com Convives que treballen la convivència positiva a l'escola o l'Associació de Justícia i Pràctica Restaurativa de les Illes Balears. Tots ells mostren la importància i els beneficis d'un bon clima d'aula iniciat des dels professors i professores compromesos amb el seu paper en la societat.

Precisar les metodologies, tècniques i estratègies de les pràctiques restauratives en l'educació secundària, va ser el segon objectiu específic que es va determinar. Cal destacar les aportacions de Costello et al. (2011) per a cadascuna de les metodologies restauratives. A més, de l'existència d'una gran varietat de recursos metodològics i tècniques per a treballar els cercles de diàleg i multitud de dinàmiques per treballar la provenció del conflicte.

El tercer objectiu fa referència a conèixer intervencions similars, per identificar les solucions que altres autors han trobat sobre les pràctiques restauratives en l'etapa de secundària. La manca d'antecedents on s'implementen les pràctiques restauratives evidencia el desconeixement del professorat sobre aquestes i porta a plantejar-se la necessitat d'incorporar-les en la formació inicial dels docents.

El quart objectiu es va centrar a dissenyar una proposta didàctica per treballar/desenvolupar la cooperació i la cohesió amb l'alumnat en una proposta d'intervenció. A l'hora de realitzar la proposta vaig cercar que fos realista, pel poc temps efectiu amb el qual es compta en les sessions d'educació física, al mateix temps que innovadora amb la implementació dels cercles de diàleg i les dinàmiques de grup.

El cinquè i últim objectiu va consistir a dur a terme una proposta d'avaluació per conèixer els avanços reeixits per l'alumnat en la cooperació i la cohesió. Encara que la proposta d'intervenció no s'ha portat a la pràctica, es van dissenyar tres fases d'avaluació. La primera, avaluació inicial, enfocada a conèixer des d'on es partia amb el grup; la segona, fa referència a l'avaluació contínua per conèixer el progrés que porta la classe després de vuit sessions i introduir els ajustos necessaris en la proposta; i la tercera, l'avaluació final, centrada a conèixer els avanços referents a la cohesió i la cooperació del grup després de la implementació de la proposta d'intervenció.

Finalment, a nivell personal la realització d'aquest treball m'ha portat a reafirmar la importància de l'educació basada en la convivència positiva. D'això deriva la transcendent necessitat de construir un sistema educatiu on la formació i implicació de docents, alumnat i famílies sigui de qualitat. Crec fermament que la unió, coordinació i treball d'equip d'un claustre de professors que cerquin la cohesió i la cooperació d'un grup tindria un impacte increïble en l'alumnat i el seu benestar. La unió fa la força i tots els professors junts aconseguiríem l'objectiu que ens proposéssim.

Diu Mora (2019) que l'energia que mou el món és l'emoció. Aquesta és el motor que tots posseïm i és la base sobre la qual se sustenten tots els processos d'aprenentatge, perquè activa la curiositat i l'atenció per descobrir coses noves. Personalment, a l'emoció hi sumaria l'amor com a motor de la vida. Dues coses tinc clares que he après durant el màster i les pràctiques d'aquest. La primera que aquesta emoció de la qual ens parla Mora és l'essència del continu aprenentatge de la nostra professió docent; i la segona que com tot en la vida,

cal posar-li cor. Primer per un/a mateix/a i segon, pel reconeixement, respecte i confiança que mereixen els adolescents als quals ensenyem i eduquem.

BIBLIOGRAFIA

- Albertí, M. (2016). Cap a una escola justa. La implementació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar. Tesi doctoral. <http://www.tdx.cat/handle/10803/362361>
- Badía, M. D. M., Gotzens, C., i Zamudio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover la intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 65–77.
- Barnet London Borough. (2008). *Restorative Approaches in Primary Schools. An Evaluation of the Project Co-ordinated by The Barnet Youth Offending Service.* Barnet Bourough. <https://restorativejustice.org.uk/sites/default/files/resources/files/Restorative%20Approaches%20in%20Primary%20Schools%20An%20Evaluation%20of%20the%20Project%20Co-ordinated%20by%20the%20Barnet%20Youth%20Offending%20Service.pdf>
- Barrio, J.M. (2003). Tolerancia y cultura del diálogo. *Revista española de pedagogía*, 61(224), pp. 131-152.
- Berger, K. (2003). *The developing person trough childhood and adolescence.* Worth Publishers.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2019). *Competencias emocionales.* Barcelona: RIEEB.
- Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice and responsive regulation.* Oxford University Press.
- Buckley, S.; Maxwell, G. (2007). *Respectful schools. Restorative Practices in Education. A Summary Report.* Office of Children's Commission and the Institute of Policy Studies, School of Government, Victoria University.

<https://transformingconflict.org/wp-content/uploads/2017/09/Respectful-Schools-report-Buckley-and-Maxwell-Australia.pdf>

- Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 29, 7-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130001.pdf>
- Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M^a.T., Guich, R., Mir, V., Planas, T. i Serrats, M^a.G. (1995). *Cómo educar en valores*. Narcea.
- Cascón, P. (2001). *Educar en y para el conflicto*. Catedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- Chatziefstathiou, D. (2020). Pierre de Coubertin y los derechos humanos: deporte como derecho humano. *Citius, Altius, Fortius*, 13(2), 15-22.
- Clifford, M. (2015). *Teaching restorative practices with classroom circles*. Center for Restorative Process.
- Colom, J. i Fernández, M^a. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 235-242. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832320025>
- Córdoba, F., i Ortega, R. (2015). Construir la convivencia para prevenir la violencia: Un modelo de pirámide invertida. *Huellas*, 1(2), 5–11.
- Cortada, I., Lladó, S. i Thyus, G. (2013). *Millorem la convivència amb les pràctiques restauratives*. Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar. <https://www.caib.es/sites/convivexit/f/228561>
- Costello, B., Wachtel, J. i Wachtel, T. (2011). *Manual de Prácticas Restaurativas para Docentes, Personal Responsable de la Disciplina y Administradores de Instituciones Educativas*. International Institute for Restorative Practice.

- Díaz, D., Fuentes, I., i Senra, N. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado*, 14(64), 98-103. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Escola de Cultura de Pau (s.d.). Transformar el conflicto en la ciudad. Herramienta nº18. Las prácticas restaurativas. <https://escolapau.uab.cat/municipiosypaz/municipis/Ficha18.pdf>
- Escola de Cultura de Pau (s.d.). Transformar el conflicto en la ciudad. Herramienta nº3. Avanzar en la provención. <https://escolapau.uab.cat/municipiosypaz/municipis/Ficha03.pdf>
- Funes, J. (2018). *Estima'm quan menys ho mereixi... perquè és quan més ho necessito*. Ediciones Paidós.
- García, L. i López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0eeef3a5-a6da-4d2c-8816-26bbda970831/re35622.pdf>
- García, L. i López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 50(356), pp. 531-555. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0eeef3a5-a6da-4d2c-8816-26bbda970831/re35622.pdf>
- Gelabert, J. (2020). Las prácticas restaurativas en las sesiones de Educación Física: Una herramienta para la reducción de las conductas disruptivas. *Didacticae*, 7, 86-102.
- Giménez-Salinas, E. i Rodríguez, A. C. (2017). Un nuevo modelo de justicia que repare el daño causado. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 1(67), 11-30.
- Godás, A., Santos, M.A. i Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, los padres y los profesores?. *Bordón*, 60(1),

41-58.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28835/15380>

Grado, À. (2018). La convivència positiva a l'escola des d'una mirada restaurativa. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 3(49), 80-90. <https://www.raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/366272>

Guardiola, M.J., Albertí, M., Casado, C., Susanne, G. i Martins, S. (2011). *És el conferencing una eina útil per als programes de mediació a l'àmbit penal del Departament de Justícia?*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

Hadley, M. (2001). *The spiritual roots of restorative justice*. State University of New York Press.

Hopkins, B. (2000). *Restorative/Relational Justice in Schools*. Restorative Justice Conference. Leuven, Belgium.

Hopkins, J. (1987). *Adolescencia: años de transición*. Pirámide.

Lloyd, L., Mulhern, E. i Gardner, A. (2008). *An evaluation of the Restorative Practices Pilot Project in St. Columba's High School 2006-2007*. West Durbantonshire Council. https://transformingconflict.org/wp-content/uploads/2017/09/06_St-Columbas-high-school_2006-2007.pdf

López-Cassà, È. (2005). La educació emocional en la educació infantil. *Revista Interuniversitaria de Formació del Profesorado*, 19(3), pp. 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

López, A. (2012). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid*. Universidad Autónoma de Madrid.

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Alianza.

- Marshall, T. (1999). *Restorative Justice An Overview*. Home Office Research Development and Statistics Directorate. http://www.antonioacasella.eu/restorative/Marshall_1999-b.pdf
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 15-19. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:85fd7138-415c-4bef-8ca0-21ad9be8483a/re201101-pdf.pdf>
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Organización Mundial de la Salud (s.d.). Salud de la madre, el recién nacido, el niño y el adolescente. Desarrollo en la adolescencia. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/e/s/
- Palomar, M. i Virgili, A. (2016). *Treballem plegats: dinàmica de grups i conducció de reunions. Habilitats socials*. Institut Obert de Catalunya. <https://blocs.xtec.cat/licvallesoccidental/files/2016/11/Treballem-plegats-dinàmica-de-grups-i-conducció-de-reunions.pdf>
- Peligero, A.M. (2010). La prevención de la violencia desde el sistema educativo. *Intervención Psicoeducativa en la Desadaptación Social: IPSE-Ds*, 3, 9–17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3697736>
- Pomar, M. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27) , 83-99.
- Puig, J.M., Batle, R., Bosch, C. i Palos, J. (2006). *Aprendizaje de servicio*. Octaedro.
- Pujolàs, P. i Lago J.R. (Ed.). (2014). *Proyecto PAC: Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*.

Universidad de Vic. <http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/APRENTATGE-COOPERATIU.pdf>

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.

Santos, M. A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, pp. 53-78.

Sherman, L. i Strang, H. (2007). *Restorative justice: the evidence*. The Smith Institute. https://www.iirp.edu/pdf/RJ_full_report.pdf

Soletto, H. (2013). Justicia Restaurativa en Europa: Sus Orígenes, Evolución y la Directiva de la Unión Europea 2012/29 Sobre los Derechos, Apoyo y Protección de las Víctimas de Delitos. En F. Marion i H. Dalla (Coords.) *Acesso à justiça, jurisdição (in)eficaz e mediação. A delimitação e a busca de outras estratégias na resolução de conflito*. Multideia.

Spear, L. (2000). The Adolescent brain and age - related behavioral manifestations. *Neuroscience & biobehavioral review*, 24, pp. 417-463.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.

Torralba, F. i Santos, I. (2016). *Inteligencia espiritual i deporte*. Plataforma Editorial S.L.

Trianes, M.V. i Gallardo, J.A. (Ed.). (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Pirámide.

UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?*. Centre UNESCO de Catalunya amb el suport de la Fundació Jaume Bofill. https://educaciograma.cat/sites/default/files/repensar_leducacio_vers_un_be_comu_mundial_informe_unesco.pdf

Vallés, A. (2006). *Autoconcepto y autoestima en adolescentes*. Promolibro.

- Veiga, E.J., Rodríguez, E. i Mato, M.D. (2009). Propuestas de prevención e intervención en la mejora escolar: el éxito a través de la convivencia. Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y educación*, 20(3), 267-277. https://www.academia.edu/10249972/Implicaciones_éticas_del_trabajo_en_red_y_la_acción_comunitaria
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wachtel, T. (2013). *Defining restorative*. International Institute for Restorative Practices. <https://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>
- Walgrave, L. (2008). *Restorative justice, self-interest and responsible citizenship*. Willan Publishing.