

Llicència d'estudis 2002-2003

# TÈCNIQUES DE RELAXACIÓ VIVENCIAL APLICADES A L'AULA:

Disseny, aplicació i avaluació d'un  
Programa de Conscienciació Psicocorporal per  
afavorir l'educació emocional i la millora del  
rendiment acadèmic.

Autor: Lluís Lòpez Gonzàlez



A mi madre Luisa, maestra y educadora,  
por el amor que me inculcó hacia los alumnos y alumnas.

## COL·LABORACIONS I AGRAÏMENTS

---

En primer lloc vull agrair-li al director de la meva recerca, **Rafael Bisquerra Alzina**, la seva predisposició i encoratjament constant, així com la facilitació de recursos.

També li agraeixo a *Pere Led* el fet d'haver-me animat a demanar la llicència i a *Assumpció Rosset* per haver acollit aquesta llicència dins del *PESE*.

Reconec i agraeixo la tasca realitzada pels següents professors/es i companys de l'IES Mediterrània, per la seva col·laboració i participació directa en la recerca:

**ENRIQUE CLAVEL**  
**JORDI COLELL**  
**EVA LAHOZ**  
**CRISTINA MUNTAÑÉS**  
**ROSA MOYA**  
**MARTA PLANAS**  
**EMMÈLIA POMAR**

Professor/a **8EX2** (ha volgut mantenir el seu anonimats)

Agraeixo també, de tot cor, l'assessorament rebut per part de *Ruth Vilà*, sense la qual m'hagués perdut en les matrius d'SPSS.

Vull expressar una especialment menció a *Eva Cartaña López* pel tractament de les dades amb SPSS.

Així mateix, li dono les gràcies a *Josefina Mocosí*, *Rosa Subies*, *Blanca Barredo*, responsables en aquell moment (curs 2002-2003) del Pla de Formació de Zona del Baix Llobregat II, del Centre de Recursos de Gavà-Castelldefels i coordinadora de la UNIFF:UPC, respectivament, així com a l'equip directiu de l'IES Mediterrània, encapçalat per *Francisco Ortíz*, per haver-me facilitat entre tots la recerca fent possible la Formació dels professors com a Assessorament de Centre.

Aquest treball és també el fruit dels ànims i consells rebuts en el seu moment per part de *Sussana Martínez* i *M<sup>a</sup>Eugènia De Pagès*, les quals gaudiren d'ambdues llicències sobre aquest tema.

Dono les gràcies a la meva esposa, *Cristina*, pels seus consells, el seu ajut i la seva companyia durant el procés, doncs sense el seu suport incondicional no hagués estat possible aquest treball.

## ESTRUCTURA DEL CONTINGUT

---

Aquest informe consta de sis capítols amb un annex que inclou una síntesi de la Guia del Programa TREVA (Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula) per a l'ús de professors/es de secundària. A més, s'adjunta una extensa bibliografia en la qual apareixen tan les referències bibliogràfiques com altres llibres i articles d'interès relacionats amb el tema.

En el primer capítol, (*Introducció*), trobarem una enmarcació sociològica del tema així com tots aquells aspectes generals de la recerca, des del plantejament d'objectius fins la hipòtesi acció, tot passant per contextualitzar el Programa.

En el *Capítol 2: Marc teòric i disseny del Programa*, farem un recorregut pels fonaments en què se suporta el nostre treball: pedagògics, psicològics i psicopedagògics i detallarem el procés i concreció del Programa.

El tercer capítol el dediquem a la *Metodologia*. Després d'explicar l'estructura de la recerca, descrivim l'abordatge epistemològic (aspecte fonamental per a nosaltres) i justifiquem acuradament l'elecció del mètode i les seves adaptacions, així com els diferents instruments de recollida i anàlisi de dades.

Pel que fa al *Capítol 4: Aplicació i Intervenció a l'Aula*, recull diversos els resultats i discussions dels diferents estudis fets des de l'etapa de sondeig previ, a la intervenció a l'aula, així com els realitzats durant les fases de diagnòstic i formació dels professors/es.

En el *Capítol 5: Avaluació del Programa*, com a continuació de l'anterior, exposem i discutim els resultats de la darrera fase de la recerca-acció que és l'Avaluació. En qui també s'inclouen l'avaluació de la Competència Relaxatòria dels alumnes i de les Habilitats Psicocorporals Docents.

Finalment, en les darreres pàgines fem una síntesi dels principals aspectes quantitativs com qualitativs alhora que exposem algunes indicacions atènyer en compte en futurs intervencions amb el Programa TREVA, per això l'hem anomenat *Capítol 6: Conclusions*.

En forma d'annex, el treball el tanquen les pàgines dedicades a la *GUIA TREVA* que inclou, a més de les bases metodològiques i didàctiques, 12 unitats de relaxació amb apunts per als professors/es i més de 150 activitats per realitzar amb els alumnes.



# INDEX

<b><u>COL.LABORACIONS I AGRAÏMENTS</u></b>	<b>4</b>
<b><u>ESTRUCTURA DEL CONTINGUT</u></b>	<b>5</b>
<b><u>CAPÍTOL 1: INTRODUCCIÓ</u></b>	<b>19</b>
<b><u>1. PRESENTACIÓ</u></b>	<b>20</b>
<u>1.1 QUÈ PASSA A L'ESCOLA?</u>	21
<u>1.1.1 La manca d'atenció de l'alumnat</u>	21
<u>1.1.2 Les noves <i>noosferes</i>. L'era de la <i>sensosfera</i></u>	22
<u>1.1.3 Educació integral. Envers una cultura de la percepció</u>	23
<b><u>2. MOTIVACIÓ I JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA</u></b>	<b>24</b>
<u>2.1 TÍTOL I PERSPECTIVA DE LA RECERCA</u>	25
<u>2.1.1 Viabilitat</u>	26
<u>2.1.2 Destinataris i conseqüències</u>	26
<u>2.1.3 Caràcter innovador de la recerca</u>	26
<b><u>3. OBJECTIUS</u></b>	<b>27</b>
<u>3.1 GENERALS</u>	27
<u>3.2 ESPECÍFICS</u>	27
<u>3.3 TERMINALS</u>	27
<b><u>4. UBICACIÓ, CONTEXT I PARTICIPANTS</u></b>	<b>28</b>
<u>4.1 UBICACIÓ I DESTINATARIS</u>	28
<u>4.2. PARTICIPANTS</u>	28
<u>4.2.1 Investigador, alumnes i professors</u>	28
<u>4.2.2 Formació dels professors. El grup de recerca-acció</u>	32
<u>4.3 GESTACIÓ DEL PROJECTE</u>	32
<u>4.3.1 Del <i>PESE</i> a la definició del tema</u>	32
<u>4.3.2 Treball previ</u>	33
<b><u>5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA</u></b>	<b>35</b>
<u>5.1 LA IDEA PRINCIPAL</u>	35
<u>5.2. HIPOTESIS -ACCIÓ</u>	37
<u>5.3 DIMENSIONS I VARIABLES DE LA RECERCA</u>	37
<u>5.3.1. Tècnica Relaxatòria</u>	38
<u>5.3.2. Consciència psicocorporal i emocional (Consciència psicofísica)</u>	38
<u>5.3.3. Estrès/Burnout</u>	39
<u>5.3.4. Clima d'aula</u>	39
<u>5.3.5. Rendiment acadèmic</u>	40
<u>5.4 ASPECTES ÈTICS DE LA RECERCA</u>	40
<u>5.4.1. I l'ètica què?</u>	40
<u>5.4.2. Problemes sorgits i llurs solucions</u>	41

## **CAPÍTOL 2: MARC TEÒRIC I DISSENY DEL PROGRAMA** **45**

<b><u>1. CONSCIÈNCIA, ATENCIÓ I CONCENTRACIÓ</u></b>	<b>46</b>
<b><u>1.1 BASES PSICOLÒGIQUES</u></b>	<b>46</b>
<u>1.1.1 Multidimensionalitat de la consciència</u>	46
<u>1.1.2 Tipus de consciència</u>	47
<u>1.1.3 Observació i auto-observació</u>	47
<u>1.1.4 Determinants de l'atenció</u>	47
<u>1.1.5 Representació mental i sensorialitat</u>	48
<u>1.1.6 Claus visuals d'accés a la informació</u>	48
<u>1.1.7 Atenció, concentració i centrament</u>	49
<u>1.1.8 Tipus d'atenció</u>	49
<u>1.1.9 Trastorns de l'atenció</u>	51
<b><u>1.2 BASES PSICOPEDAGÒGIQUES</u></b>	<b>51</b>
<u>1.2.1 Consciència, atenció i persona</u>	51
<u>1.2.2 Àmbits de millora de l'atenció</u>	52
<u>1.2.3 Atenció i aprenentatge</u>	52
<u>1.2.4 El fil de l'atenció</u>	52
<u>1.2.5. Aprenentatge i factors que el determinen</u>	53
<u>1.2.6. Aprenentatge i representació mental</u>	54
<u>1.2.7. Com despertar l'atenció a l'aula?</u>	55
<u>1.2.8. Com mantenir-la?</u>	55
<b><u>2. LA RELAXACIÓ</u></b>	<b>55</b>
<b><u>2.1 DEFINICIONS I CONCEPTES RELACIONATS</u></b>	<b>55</b>
<b><u>2.2. ORÍGENS I ANTECEDENTS</u></b>	<b>57</b>
<u>2.2.1. Els orígens: De l'Orient a Schultz i Jacobson</u>	57
<u>2.2.2 Principals influències i antecedents</u>	58
<b><u>2.3. ELS MODELS CIENTÍFICS DE RELAXACIÓ</u></b>	<b>58</b>
<u>2.3.1 Model de Reducció del Nivell d'Activació de Benson</u>	59
<u>2.3.2 Model d'Especificitat Somàtico-Cognitiva de Davidson i Schwartz</u>	59
<u>2.3.3. El model cognitiu-conductual d'Smith</u>	60
<b><u>2.4 BASES PSICOLÒGIQUES DE LA RELAXACIÓ</u></b>	<b>64</b>
<u>2.4.1 Psicofisiologia de la relaxació</u>	64
<u>2.4.2 Estrès, ansietat i <i>burnout</i></u>	67
<u>2.4.3 Suggestió i autogènia</u>	70
<u>2.4.4 Ones cerebrals i atenció</u>	71
<b><u>3. LA RELAXACIÓ ESCOLAR</u></b>	<b>72</b>
<b><u>3.1. RELAXACIÓ ESCOLAR I RELAXACIÓ INFANTIL</u></b>	<b>72</b>
<b><u>3.2 DE LA PSICOMOTRICITAT A L'EDUCACIÓ FÍSICA</u></b>	<b>73</b>
<u>3.2.1 La relaxació psicosomàtica de G.B. Soubiran</u>	73
<u>3.2.2. La relaxació terapèutica de J. Bergès</u>	74
<b><u>3.3. DES DE L'ART I LA DANSA</u></b>	<b>74</b>
<b><u>3.4 DES DEL IOGA I LA MEDITACIÓ</u></b>	<b>75</b>
<b><u>3.5. DES DE LA INNOVACIÓ PSICOPEDAGÒGICA</u></b>	<b>76</b>
<u>3.5.1 La neurociència</u>	76
<u>3.5.2 La Suggestopedia</u>	76
<u>3.5.3 La sofrologia</u>	77
<u>3.5.4 La kinesiologia aplicada</u>	77
<b><u>3.6 LA RELAXACIÓ EN ELS ADOLESCENTS</u></b>	<b>77</b>
<b><u>3.7 PROGRAMES DE RELAXACIÓ ESCOLAR</u></b>	<b>78</b>
<b><u>4. MÈTODES I ESCOLES DE RELAXACIÓ</u></b>	<b>79</b>
<b><u>4.1. QUADRE RESUM DE LES ESCOLES I MÈTODES DE RELAXACIÓ</u></b>	<b>80</b>



<b>5. EL PROGRAMA TREVA (TÈCNiques DE RELAXACIÓ VIVENCIAL APLICADES A L'AULA)</b>	<b>90</b>
5.1 ENVERS UN MODEL DE RELAXACIÓ VIVENCIAL	90
5.1.1. Més enllà del Model Cognitiu-Conductual d'Smith	91
5.1.2 Fronteres de la Relaxació Vivencial a l'Aula	92
5.1.3 La necessitat d'un model integral, vivencial i aplicat	93
5.1.4 Un model basat en un <i>cos-persona</i>	94
5.1.5 Integració de la tridimensionalitat de la relaxació	94
5.1.6 Un model basat en la vivència i l'emoció	95
5.1.7 Un model creatiu	97
5.1.8 Una relaxació aplicada i significativa	97
5.1.9 Beneficis generals de les Tècniques de Relaxació Vivencial a l'Aula	98
5.2 BASES PSICOLÒGIQUES	99
5.2.1 Aportacions de la psicologia experiencial	99
5.2.2. Vivència i experiència	99
5.2.3 El Focusing d'Eugène Gendlin	100
5.2.4 Un model basat en l'Autoconscienciació psicofísica	101
5.2.5 Els tres nivells de conscienciació psicofísica	102
5.3 BASES PEDAGÒGIQUES	104
5.3.1 El marc de la LOGSE	104
5.3.2 L'educació al segle XXI: <i>L'Informe Delors</i>	105
5.3.3 L'adquisició de les competències bàsiques per part de l'alumnat en els diferents nivells educatius	106
5.3.4 Adaptació a les necessitats educatives específiques	106
5.3.5 Aplicació pràctica als centres als centres d'ensenyament	108
5.3.6 Orientacions en la seva diversa aplicabilitat en un centre de d'ensenyament secundari	109
5.4 BASES PSICOPEDAGÒGIQUES	111
5.4.1 Multidimensionalitat de la intel·ligència	111
5.4.2 Educació emocional	113
5.4.3 Educació en valors i convivència en els centres. Mediació escolar	114
5.4.4. Consciència psicocorporal i docència	115
5.5. DEFINICIÓ I CONCRECIÓ DEL PROGRAMA TREVA	117
5.5.1 Les 12 "eines" TREVA	118

## **CAPÍTOL 3: METODOLOGIA** **123**

<b>1. ABORDATGE EPISTEMOLÒGIC</b>	<b>124</b>
1.1 LA RECERCA A L'AULA, ÚNICA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT	124
1.2 POT LA RECERCA EDUCATIVA DETERMINAR ELS PARADIGMES?	125
1.3 DE LA MA DE LA INTIMITAT, EL COMPROMÍS I LA PRUDÈNCIA	126
1.4 L'ELECCIÓ DE PARADIGMA	127
1.4.1 Quin paradigma triem?	127
1.4.2 Es poden conciliar els paradigmes qualitatiu i quantitatiu?	128
1.4.3 De la tensió teoria-pràctica a la posició crítica	129
1.4.4 Hi ha suficient amb interpretar? El paradigma sociocrític	129
1.4.5 El "plus" del model sociocrític	130
1.4.6 Una epistemologia constructivista	130
<b>2. METODOLOGIA</b>	<b>132</b>
2.1 DUALITAT DEL TREBALL	132
2.1.1 Treball personal.	133

<u>2.1.2 De la part pràctica</u>	133
<b><u>2.2 PER QUÈ RECERCA-ACCIÓ?</u></b>	<b>133</b>
<u>2.2.1 Per la combinació qualitativa quantitativa</u>	133
<u>2.2.2 Per l'acció</u>	134
<u>2.2.3 Per les exigències de la dinàmica de recerca</u>	134
<u>2.2.4 Perquè un "programa" implica canviar actituds</u>	135
<u>2.2.5 Quadre-resum</u>	137
<b><u>2.3 QUIN MODEL DE RECERCA-ACCIÓ?</u></b>	<b>137</b>
<b><u>2.4 PER QUÈ NO ALTRES MÈTODES?</u></b>	<b>140</b>
<u>2.4.1 Per què no als models interpretatius?</u>	140
<u>2.4.2 Per què no recerca-participativa o col.laborativa?</u>	141
<u>2.4.3 Per què no recerca-avaluativa?</u>	142
<b><u>3. ESTRUCTURA DE LA RECERCA</u></b>	<b>143</b>
<u>3.1 RECERCA TEÒRICA</u>	143
<u>3.2 FASE EXPERIMENTAL (RECERCA-ACCIÓ)</u>	144
<u>3.3 CONCRECIÓ DEL PROGRAMA TREVA I CONFECCIÓ DE LA GUIA DE RELAXACIÓ ESCOLAR</u>	144
<b><u>4. TEMPORALITZACIÓ DEL TREBALL</u></b>	<b>145</b>
<b><u>5. RECURSOS I INSTRUMENTS</u></b>	<b>147</b>
<u>5.1 RECOLLIDA DE DADES</u>	147
<u>5.2 ANÀLISI DE DADES</u>	148

## **CAPÍTOL 4: APLICACIÓ I INTERVENCIÓ A L'AULA** **151**

<b><u>1. SONDEIG PREVI (ALUMNES)</u></b>	<b>152</b>
<u>1.1 PROCEDIMENT</u>	152
<u>1.1.1.Objectiu</u>	152
<u>1.1.2 Mostra, instrument, procediment i clau de correcció</u>	152
<u>1.1.3 Relació d'ítems</u>	152
<u>1.2 RESULTATS I DISCUSSIÓ</u>	153
<b><u>2. FASE DIAGNÒSTIC (ALUMNES)</u></b>	<b>159</b>
<u>2.1 PROCEDIMENT</u>	159
<u>2.2 DADES GENERALS DEL CENTRE</u>	160
<u>2.3 CONVIVÈNCIA: EXPULSIONS I PARTS DISCIPLINARIS</u>	161
<u>2.4. HÀBITS DE RELAXACIÓ</u>	163
<u>2.4.1. Hàbits personals quotidians</u>	163
<u>2.4.2. Hores de TV i d'ordinador</u>	163
<u>2.4.3.Hores de son i d'activitat física</u>	163
<u>2.4.4 Hàbits familiars</u>	165
<u>2.4.5 Hàbits de Relaxació i Concentració a l'Aula i al Centre</u>	168
<u>2.5. OBSERVACIÓ DE LA POSTURA A L'AULA</u>	170
<u>2.5.1. Procediment</u>	170
<u>2.5.2. Resultats</u>	171
<u>2.6. APTITUD AUTORRELAXATÒRIA (TAAR)</u>	172
<u>2.6.1. Procediment</u>	172
<u>2.6.2. Canvis fisiològics (Resultats)</u>	174
<u>2.6.3. Canvis Psicofísics (Efectes "R") (Resultats)</u>	175
<u>2.6.4. Habilitats de Relaxació "R" (resultats)</u>	178
<u>2.7. EDUCACIÓ EMOCIONAL</u>	181
<u>2.7.1. Procediment</u>	181
<u>2.7.2. Resultats</u>	182

<u>2.8. CLIMA D'AULA</u>	186
<u>2.8.1. Procediment</u>	186
<u>2.8.2. Resultats</u>	187
<u>2.9. ESTUDI CORRELACIONAL</u>	188
<b><u>3. FASE DE DIAGNÒSTIC (PROFESSORS)</u></b>	<b>192</b>
<u>3.1. HABILITATS PSICOCORPORALS DOCENTS</u>	192
<u>3.1.1. Procediment</u>	192
<u>3.1.2. Resultats</u>	195
<u>3.2. CANVIS FISIOLÒGICS</u>	196
<u>3.2.1. Procediment</u>	196
<u>3.2.2. Resultats</u>	196
<b><u>4. ETAPA DE FORMACIÓ DELS PROFESSORS</u></b>	<b>199</b>
<u>4.1. DADES GENERALS DE L'ASSESSORAMENT</u>	199
<u>4.1.1. Organització</u>	199
<u>4.1.2. Participants i horari</u>	199
<u>4.1.3. Metodologia del Curs</u>	199
<u>4.1.4. Calendari i temporització del curs</u>	200
<u>4.2. SESSIÓ D'INTRODUCCIÓ</u>	201
<u>4.3. AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE (COLEARN)</u>	201
<u>4.3.1. Procediment</u>	201
<u>4.3.2. Resultats</u>	203
<u>4.3.3. Valoració quantitativa de l'aprenentatge</u>	203
<u>4.3.4. Coeficient Global d'Aprenentatge (Colearn)</u>	207
<u>4.3.4. Coeficient Global d'Aprenentatge (Colearn)</u>	208
<u>4.3.5. Valoració qualitativa de l'aprenentatge</u>	210
<u>4.4. AVALUACIÓ DE LA PRÀCTICA INDIVIDUAL (COPRAXI)</u>	217
<u>4.4.1. Procediment</u>	217
<u>4.4.2. Resultats</u>	218
<u>4.5. AVALUACIÓ GLOBAL DE LA FORMACIÓ</u>	224
<u>4.5.1. Enquesta de la UPC</u>	224
<b><u>5. ETAPA D'INTERVENCIÓ A L'AULA</u></b>	<b>228</b>
<u>5.1. CONCRECIÓ DE LA INTERVENCIÓ</u>	228
<u>5.1.2. La primera idea</u>	228
<u>5.1.2. Els cicles d'intervenció</u>	229
<u>5.1.3. El Cicle d'exercitació bàsica</u>	229
<u>5.2. ESTUDI QUANTITATIU DEL COMPROMÍS DELS ALUMNES</u>	231
<u>5.2.1. Procediment</u>	231
<u>5.2.2. Resultats</u>	231
<u>5.3. PROCEDIMENT DE LA INTERVENCIÓ A L'AULA</u>	232
<u>5.3.1. El diari personal d'intervenció</u>	232
<u>5.3.2. Les fitxes d'avaluació</u>	233
<u>5.4. SESSIONS DE GRUP (ANÀLISI DE DADES)</u>	234
<u>5.4.1. Sessió 1 (21/1/03) (Introducció)</u>	235
<u>5.4.2. Sessió 2 (7/02/03)</u>	236
<u>5.4.3. Sessió 3. (14/2/03)</u>	238
<u>5.4.4. Sessió 4. (21/2/2003)</u>	239
<u>5.4.5. Sessió 5: (28/2/2003)</u>	241
<u>5.4.6. Sessió 6 (7/3/2003)</u>	241
<u>5.4.7. Sessió 7. (14/3/2003)</u>	243
<u>5.4.8. Sessió 8. (21/3/2003)</u>	244
<u>5.4.9. Sessió 9. (28/3/2003)</u>	245
<u>5.4.10. Sessió 10. (2/4/2003)</u>	246
<u>5.4.11. Sessions 11 i 12 (25/4/2003) i (30/4/2003)</u>	246

## **CAPÍTOL 5: AVALUACIÓ DEL PROGRAMA**

**247**

<b><u>1. AVALUACIÓ DEL PROGRAMA (1): PROFESSORS</u></b>	<b>248</b>
<u>1.1 AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ (COTEACH)</u>	248
<u>1.1.1 Procediment</u>	248
<u>1.1.2 Resultats</u>	248
<u>1.2 AVALUACIÓ DE L'APLICABILITAT DE LES TÈCNIQUES. (COTREVA)</u>	251
<u>1.2.1 Procediment</u>	251
<u>1.2.2 Resultats</u>	251
<u>1.3 AVALUACIÓ QUALITATIVA</u>	255
<u>1.3.1 Procediment</u>	255
<u>1.3.2 Resultats</u>	255
<b><u>2. AVALUACIÓ DEL PROGRAMA (2): ALUMNES</u></b>	<b>260</b>
<u>2.1. PROCEDIMENT GENERAL</u>	260
<u>2.2. AVALUACIÓ DE L'APRENENTATGE (COLEARN')</u>	262
<u>2.1.1 Procediment</u>	262
<u>2.1.2 Resultats</u>	263
<u>2.2 AVALUACIÓ DELS EFECTES PSICOFÍSICS (COSTATE')</u>	268
<u>2.2.1 Procediment</u>	268
<u>2.2.2 Resultats</u>	269
<u>2.3 AVALUACIÓ DELS EFECTES GRUPALS (COCLASS')</u>	273
<u>2.3.1 Procediment</u>	273
<u>2.3.2 Resultats</u>	274
<u>2.4. AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ DELS PROFESSORS (COTEACH')</u>	278
<u>2.4.1 Procediment</u>	278
<u>2.5.2 Resultats</u>	279
<u>2.5 AVALUACIÓ DE LES TÈCNIQUES (COTREVA')</u>	281
<u>2.5 AVALUACIÓ DE LES TÈCNIQUES (COTREVA')</u>	282
<u>2.5.1 Procediment</u>	282
<u>2.5.2 Resultats</u>	283
<u>2.7 AVALUACIÓ GLOBAL DEL PROGRAMA (COTREVA)</u>	294
<u>2.7.1 Resultats</u>	294
<b><u>3. AVALUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA RELAXATÒRIA DELS ALUMNES</u></b>	<b>299</b>
<u>3.1 PROCEDIMENT GENERAL</u>	299
<u>3.1.1. Correlacions</u>	300
<u>3.2. CANVIS FISIOLÒGICS</u>	301
<u>3.2.1. Procediment</u>	301
<u>3.2.2. Resultats</u>	301
<u>3.3 CANVIS PSICOFÍSICS</u>	305
<u>3.3.1 Procediment</u>	305
<u>3.3.2 Resultats</u>	307
<u>3.4 ESCALA D'HABILITATS I ESTATS DE RELAXACIÓ</u>	311
<u>3.4.1. Procediment</u>	311
<u>3.4.2. Resultats</u>	313
<u>3.4.3 Coeficient d'Aptitud Relaxatòria</u>	318
<b><u>4. AVALUACIÓ DE LES HABILITATS PSICOFÍSQUES DOCENTS</u></b>	<b>321</b>
<u>4.1 PROCEDIMENT I RESULTATS</u>	321
<b><u>5. ESTUDI CORRELACIONAL (FINAL)</u></b>	<b>323</b>
<u>5.1 ALUMNES</u>	323
<u>5.2 PROFESSORS/ES</u>	323








## **CAPÍTOL 6: CONCLUSIONS**













**325**
















<b><u>1. CONCLUSIONS</u></b>	<b>326</b>
<u>1.1 SONDEIG PREVI</u>	326
<u>1.2 FASE DE FORMACIÓ</u>	326
<u>1.2.1 Sobre l'Aprenentatge</u>	326
<u>1.2.2 Sobre la pràctica personal</u>	327
<u>1.2.3 Valoració de la Formació</u>	327
<b><u>2. DIAGNÒSTIC GENERAL</u></b>	<b>328</b>
<u>2.1 HÀBITS PERSONALS, FAMILIARS I DE CENTRE</u>	328
<u>2.2 EDUCACIÓ EMOCIONAL</u>	329
<u>2.3 CLIMA D'AULA</u>	329
<b><u>3. CANVIS FISIOLÒGICS</u></b>	<b>329</b>
<u>3.1 ALUMNES</u>	329
<u>3.1.1 Test d'Aptitud Autorrelaxatòria (Diagnòstic)</u>	329
<u>3.1.2 Prova final</u>	330
<u>3.2 PROFESSORS/ES</u>	330
<b><u>4. CANVIS PSICOFÍSICS</u></b>	<b>330</b>
<u>4.1 TEST D'APTITUD AUTORRELAXATÒRIA (DIAGNÒSTIC)</u>	330
<u>4.2 DURANT LA INTERVENCIÓ A L'AULA</u>	331
<u>4.3 DURANT LA PROVA FINAL</u>	331
<b><u>5. EFECTES GRUPALS (CLIMA D'AULA)</u></b>	<b>332</b>
<b><u>6. HABILITATS I ESTATS "R" DE RELAXACIÓ</u></b>	<b>333</b>
<u>6.1 PROVA FINAL</u>	333
<b><u>7. HABILITATS PSICOCORPORALS DOCENTS</u></b>	<b>334</b>
<b><u>8. INTERVENCIÓ A L'AULA</u></b>	<b>335</b>
<u>8.1 ENFOCAMENT GENERAL</u>	335
<u>8.2 COMPROMÍS DELS ALUMNES</u>	335
<u>8.3 SEGONS ELS PROFESSORS/ES</u>	335
<u>8.3.1 Aspectes metodològics</u>	335
<u>8.3.2 Valoració general</u>	336
<u>8.3.3 Principals dificultats</u>	336
<u>8.4 SEGONS ELS ALUMNES</u>	337
<u>8.5 VISIÓ GENERAL DE PROFESSORS/ALUMNES</u>	338
<b><u>9. APRENTATGE DELS ALUMNES</u></b>	<b>338</b>
<b><u>10. AVALUACIÓ DE LES TÈCNiques TREVA</u></b>	<b>340</b>
<u>10.1 SEGONS PROFESSORS/ES</u>	340
<u>10.2 SEGONS ELS ALUMNES</u>	340
<b><u>11. COMPETÈNCIA RELAXATÒRIA FINAL</u></b>	<b>342</b>
<b><u>12. AVALUACIÓ GLOBAL DEL PROGRAMA (ALUMNES)</u></b>	<b>342</b>
<u>12.1 AVALUACIÓ GLOBAL DELS ALUMNES</u>	342
<b><u>13. INDICACIONS METODOLÒGIQUES SOBRE L'APLICACIÓ DEL PROGRAMA TREVA</u></b>	<b>343</b>
<u>13.1 DURADA DELS EXERCICIS "R"</u>	343
<u>13.2 ESTRUCTURA DELS EXERCICIS</u>	343
<u>13.3 ASPECTES DIDÀCTICS DE LA RELAXACIÓ</u>	344
<u>13.4 FRANJA HORÀRIA</u>	344
<u>13.5 NIVELLS ACADÈMICS I ÀMBITS I D'APLICACIÓ</u>	344
<u>13.6 ALTRES INDICACIONS</u>	345
<b><u>14. ESTUDI CORRELACIONAL</u></b>	<b>347</b>
<u>14.1 DIAGNÒSTIC</u>	347
<u>14.2 CORRELACIONS FINALS</u>	347

## **GUIA DEL PROGRAMA TREVA**



**349**

<b><u>1. INTRODUCCIÓ AL PROGRAMA</u></b>	<b>351</b>
<u>1.1 DEFINICIÓ DEL PROGRAMA TREVA</u>	351
<u>1.2 LES DOTZE "EINES" PSICOFÍSQUES LA RELAXACIÓ VIVENCIAL</u>	352
<b><u>2. ASPECTES DIDÀCTICS I METODOLÒGICS</u></b>	<b>355</b>
<u>2.1 CONSIDERACIONS GENERALS DE LES 12 TREVA</u>	355
<u>2.2 ESTRUCTURA DELS EXERCICIS</u>	355
<u>2.3 CONSIGNES A TENIR EN COMPTE</u>	356
<u>2.4 FORMA D'ENTRAR EN L'EXERCICI</u>	356
<u>2.5 FORMA DE SORTIR DE L'EXERCICI</u>	356
<u>2.6 OBSERVACIONS SOBRE LA PRÀCTICA</u>	356
<u>2.7 DECÀLEG DE LA RELAXACIÓ</u>	357
<b><u>UNITAT 1: L'AUTO-OBSERVACIÓ</u></b>	<b>358</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA ?</u>	359
<u> APUNTS DEL PROFESSOR</u>	359
<u>IDEES GENERALS</u>	359
<u>ELS QUATRE OBJECTES DE L'ATENCIÓ</u>	360
<u> ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES</u>	360
<u>EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ</u>	360
<u>EXERCICIS CLAU</u>	361
<u> QUÈ CAL RECORDAR?</u>	363
<b><u>UNITAT 2: CREACIÓ D'ESPAI I SILENCI MENTAL</u></b>	<b>364</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA?</u>	365
<u>OBSERVACIÓ DE L'ENTORN</u>	365
<u>EMPAQUETAMENT (BUIDAT DE LA CONSCIÈNCIA)</u>	365
<u> APUNTS DEL PROFESSOR</u>	365
<u>L'OBSERVACIÓ</u>	365
<u>EMPAQUETAMENT (CREACIÓ D'ESPAI I SILENCI)</u>	366
<u>COM ES TREBALLA?</u>	367
<u> ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES</u>	367
<u>EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ</u>	367
<u>EXERCICIS CLAU</u>	368
<u>EXERCICIS D'APROFUNDIMENT</u>	369
<u> QUÈ CAL RECORDAR?</u>	370
<b><u>UNITAT 3: LA RESPIRACIÓ</u></b>	<b>371</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA?</u>	372
<u>LA RESPIRACIÓ</u>	372
<u> APUNTS DEL PROFESSOR</u>	372
<u>RESPIRAR ÉS VIURE</u>	372
<u>SI MIREM COM RESPIREM, VEUREM COM VIVIM</u>	373
<u>COM ÉS EL PROCÉS DE RESPIRAR ?</u>	373
<u>FASES DEL RITME RESPIRATORI</u>	374
<u>QUANTITAT DE RESPIRACIONS PER MINUT</u>	374
<u>TIPUS DE RESPIRACIÓ</u>	374
<u>L'EXERCITACIÓ DE LA RESPIRACIÓ</u>	375
<u>RESPIRACIÓ COMPLETA</u>	375
<u>RESPIRACIÓ CONSCIENT</u>	375
<u>QUÈ VOL DIR RESPIRAR BÉ?</u>	376
<u>RETROBAMENT DE LA PRÒPIA RESPIRACIÓ</u>	376
<u>LA RESPIRACIÓ COM A DIAGNÒSTIC I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES</u>	376
<u>ANÈCDOTA</u>	376

 <u>ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES</u>	377
<u>EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ</u>	377
<u>EXERCICIS CLAU</u>	379
<u>EXERCICIS D'APROFUNDIMENT</u>	380
 <u>QUÈ CAL RECORDAR?</u>	382
<b><u>UNITAT 4: LA VISUALITZACIÓ</u></b>	<b>383</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA?</u>	384
 <u>APUNTS DEL PROFESSOR</u>	385
<u>QUÈ ÉS LA VISUALITZACIÓ?</u>	385
<u>COM ES FA?</u>	385
<u>TIPUS DE VISUALITZACIÓ</u>	385
 <u>ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES</u>	386
<u>EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ</u>	386
<u>EXERCICIS CLAU</u>	386
<u>EXERCICIS D'APROFUNDIMENT</u>	387
 <u>QUÈ CAL RECORDAR?</u>	387
<b><u>UNITAT 5: LA PARLA</u></b>	<b>388</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA?</u>	389
 <u>APUNTS DEL PROFESSOR</u>	389
<u>LLENGUATGE I PENSAMENT</u>	389
<u>L'AUTOGENIA</u>	390
<u>RELACIONS ENTRE PARLA, SO BUCAL I RELAXACIÓ</u>	390
<u>LES AFIRMACIONS POSITIVES</u>	390
<u>ELS MANTRES</u>	391
<u>L'AUTOCONVERSACIÓ</u>	392
 <u>ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES</u>	393
<u>EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ</u>	393
<u>EXERCICIS CLAU</u>	393
<u>EXERCICIS D'APROFUNDIMENT</u>	394
 <u>QUÈ CAL RECORDAR?</u>	394
<b><u>UNITAT 6: LA RELAXACIÓ</u></b>	<b>395</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA?</u>	396
 <u>APUNTS DEL PROFESSOR</u>	396
<u>QUÈ ÉS LA RELAXACIÓ ?</u>	397
<u>EUTONIA</u>	397
<u>LA GRAVETAT</u>	398
<u>REQUISITS D'UNA RELAXACIÓ CORRECTA</u>	399
<u>RELAXACIÓ I ENERGIA</u>	399
<u>OBSERVACIONS SOBRE LA PRÀCTICA</u>	399
<u>LA RELAXACIÓ MUSCULAR PROGRESSIVA</u>	399
<u>DE LA RELAXACIÓ AL REPÒS</u>	400
<u>REPOSAR</u>	400
 <u>ACTIVITAT AMB ELS ALUMNES</u>	401
<u>EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ</u>	401
<u>EXERCICIS CLAU</u>	401
<u>EXERCICIS D'APROFUNDIMENT</u>	402
 <u>QUÈ CAL RECORDAR?</u>	402
<b><u>UNITAT 7: LA CONSCIÈNCIA SENSORIAL</u></b>	<b>403</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA?</u>	404
 <u>APUNTS DEL PROFESSOR</u>	404
<u>QUÈ SÓN ELS SENTITS ? QUANTS EN TENIM ?</u>	404
<u>LA CINESTÈSSIA</u>	405
<u>CONSCIÈNCIA SENSORIAL, ART I ESPAI INTERIOR</u>	405

<u>LES CINC FINESTRES DE LA MEVA LLAR</u>	405
<u>PERSONES AUDITIVES, VISUALS I KINESTÈSSSIQUES</u>	406
 <u>ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES</u>	406
<u>EXERCICIS CLAU</u>	406
<u>EXERCICIS D'APROFUNDIMENT</u>	407
 <u>QUÈ CAL RECORDAR?</u>	408
<b><u>UNITAT 8: LA POSTURA</u></b>	<b>409</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA?</u>	410
 <u>APUNTS DEL PROFESSOR</u>	410
<u>ANATOMIA I FISIOLOGIA DE LA POSTURA</u>	411
<u>ASPECTES PERSONALS</u>	414
<u>RELAXACIÓ I POSTURA</u>	415
 <u>ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES</u>	416
<u>EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ</u>	416
<u>EXERCICIS CLAU</u>	416
<u>EXERCICIS D'APROFUNDIMENT</u>	418
 <u>QUÈ CAL RECORDAR?</u>	419
<u>FEED-BACK</u>	419
<b><u>UNITAT 9: L'ENERGIA CORPORAL</u></b>	<b>420</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA?</u>	421
 <u>APUNTS DEL PROFESSOR</u>	422
<u>PRINCIPALS IDEES I CONCEPTES</u>	422
<u>ANATOMIA ENERGÈTICA. ELS SET XACRES</u>	423
 <u>ACTIVITATS AMB ES ALUMNES</u>	424
<u>EXERCICIS CLAU</u>	424
<u>EXERCICIS D'APROFUNDIMENT</u>	425
 <u>QUÈ CAL RECORDAR?</u>	425
<b><u>UNITAT 10: EL MOVIMENT CONSCIENT</u></b>	<b>426</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA?</u>	427
 <u>APUNTS DEL PROFESSOR</u>	427
<u>IDEES CLAUS</u>	427
<u>ANÀLISI CONSCIENT DEL MOVIMENT</u>	427
<u>10 REGLES D'OR DEL MOVIMENT CONSCIENT</u>	428
 <u>ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES</u>	428
<u>EXERCICIS CLAU</u>	428
<u>EXERCICIS D'APROFUNDIMENT</u>	428
 <u>QUÈ CAL RECORDAR?</u>	429
<b><u>UNITAT 11: "FOCUSING"</u></b>	<b>430</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA?</u>	431
 <u>APUNTS DEL PROFESSOR</u>	432
<u>SENSACIÓ, EMOCIÓ, SENTIMENT I PASSIÓ</u>	432
<u>APRENDRE A VIVENCIAR</u>	433
 <u>ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES</u>	438
<u>EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ</u>	438
<u>EXERCICIS CLAU</u>	438
<u>EXERCICIS D'APROFUNDIMENT</u>	439
 <u>QUÈ CAL RECORDAR?</u>	439
<b><u>UNITAT 12: EL CENTRAMENT</u></b>	<b>440</b>
<u>AVUI QUÈ TOCA?</u>	441
 <u>APUNTS DEL PROFESSOR</u>	441
<u>ELS TRES CENTRES DE LA PERSONA (CCC)</u>	441
<u>ELS TRES CANALS D'EXPRESSIONIÓ DEL JO</u>	442
<u>CADA CENTRE UN CANAL</u>	442



<u>EL CENTRE PERSONAL</u>	442
 <u>ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES</u>	443
<u>EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ</u>	443
<u>EXERCICIS CLAU</u>	444
 <u>QUÈ CAL RECORDAR?</u>	444
<b><u>3. FITXA DE CONTROL DE LA UNITAT</u></b>	<b>445</b>
<b><u>4. DIARI DE PRÀCTICA SETMANAL</u></b>	<b>446</b>
<b><u>BIBLIOGRAFIA</u></b>	<b>447</b>

---



# CAPÍTOL 1: INTRODUCCIÓ

*“Parla'm i tal vegada me n'oblidi.  
Ensenya'm i potser me'n recordi.  
Participa'm i aprendré”*

(B. Franklin)

# 1. PRESENTACIÓ

---

L'OMS (Organització Mundial de la Salut), fundada en 1946, ha definit la salut no només com l'absència de malalties i d'afeccions sinó com un *estat complet de benestar físic, mental i social*. Tot i que l'OMS estigui dedicant especial interès i esforç a la sanitat mental, hem d'acceptar que ni el marc social en què vivim acaba d'afavorir un estil de vida saludable des del punt de vista mental, ni l'escola ho té prou en compte. En la mateixa línia, algunes ciències senyalen la manca de valors i d'autoestima com un dels principals factors en l'origen d'alguns conflictes socials, de la mateixa forma amb que la medicina adverteix que l'*estrès* i el desequilibri emocional poden ser factors de risc en moltes malalties greus. Podem afirmar sense exagerar que estem davant d'una evident manca d'higiene mental.

En aquest sentit, l'excés d'informació no ajuda als nois i noies en el dia a dia. Així ens podem trobar, per exemple, que els alumnes d'ara sàpiguen més dietètica que els de fa trenta anys i, en canvi, ara mengin pitjor. O es dona la paradoxa de que coneixent ara molts més esports i de que les possibilitats de pràctica han augmentat, es faci, contràriament, menys pràctica esportiva extra-escolar. Aquests excés d'informació, juntament amb la pèrdua generalitzada de patrons familiars saludables i el poder de que gaudeixen els *mass media* (per no parlar de l'excés de valor que estem donant a la tecnologia), no acaben d'ajudar la tasca docent.

A tot això s'afegeix que el caos dels nuclis urbans en què la majoria vivim, les noves adaptacions familiars i laborals, la vertiginosa mecanització, l'excés d'informació i d'ofertes, el consum, la competitivitat i molt altres factors de l'actualitat, dificulten la nostra autoconsciència, la meditació, la reflexió, la serenitat. Aquest ritme de vida ens fa viure abocats a l'exterior, amb la distracció i desgast inconscients que això suposa. No deixem espais per l'autoconsciència, i molt menys per al silenci (em refereixo a aquell tipus de silenci que ens fa sentir-nos centrats, plens de riquesa i acolliment, aquell que ens manté en pau, aquell que és necessari abans d'escriure o parlar, abans de compondre una cançó, o en l'espera d'un amic, o aquell d'abans de dir-nos *t'estimo*). No, els interessos de l'economia no el permeten (cançonetes en l'espera telefònica, quatre mil músiques sonen a l'hora en el vagó del tren), és un valor que s'està perdent, tal vegada perquè ha estat malament associat a una insana autoritat.

Amb aquesta perspectiva, es fàcil comprendre la tan minvada capacitat d'atenció dels alumnes però es fa difícil que aquest motiu no aparegui com una de les causes principals de malestar docent.

## 1.1 QUÈ PASSA A L'ESCOLA?

### 1.1.1 La manca d'atenció de l'alumnat

No suposa res de nou per a nosaltres els docents descobrir en els nostres alumnes una generalitzada i elevada **manca d'atenció**. La il·lusió d'alguns mestres i professors a l'hora de fer plantejaments didàctics (d'altra banda correctes des del punt de vista metodològic) es veu molt sovint frustrada per l'escassa *resposta dels alumnes*. Davant d'aquest fracàs ens solem preguntar: ¿És que ens plantegem malament els continguts? ¿És que la nostra formació és insuficient? ¿Podem dir que simplement es deu a que estem davant una hegemònica *tecnosfera i tot està canviant cap a no sabem on?* Segur que hi hauria part de veritat darrera cada pregunta, però un dels elements nuclears, segons el meu punt de vista, és el nivell tan exagerat de **dispersió** i la manca d'**autoconsciència**.

A més d'haver-se incrementat pel que sembla en els darrers anys, la manca d'atenció en els alumnes s'està convertint en una de les preocupacions principals dels professionals de l'educació, doncs, casi al punt d'esdevenir patològica en molts nois i noies sense aparents necessitats d'educació especial, és una de les causes principals del conegut *malestar docent* i de vegades generadora del conegut síndrome de *burnout*, o en alguns casos de patologies d'estrès. Ensenyants i pedagogs adverteixen de que el fenomen de la manca d'atenció està abraçant un sector més ampli de l'alumnat que no només els afectats pel Dèficit d'atenció per Hiperactivitat, o també per greus problemes de desestructuració familiar. El perquè de tot això es mostra complex: Per la manca de referències? Per la manca d'hàbits, entre ells el d'estudi o treball? Pel massa soroll general?...

Totes les ciències de la persona i de l'educació (antropologia, psicologia, pedagogia, filosofia, medicina,...) fan palès que l'origen de la majoria de conflictes personals, socials i familiars, rau en la manca d'atenció, en tot el seu desplegament de possibilitats: *autogestió, coneixement, consciència social, ecologia, atenció sensorial, capacitat d'abstracció,...* No podem oblidar que la base de tot aprenentatge és l'atenció, la qual depèn en gran part de la voluntat i aquesta no creix en persones sense coneixement propi o sense capacitat d'autogovern. Sembla ser que un dels mitjans per millorar l'atenció és, sens dubte, treballar la **CONSCIÈNCIA PSICOCORPORAL**, entenent per aquesta la relació vivencial entre les dimensions *cognitiva, emocional i corporal*. Però molt ens temem que es tracti d'una qüestió molt més global la qual necessita solucions integradores, interdisciplinàries i interinstitucionals.

A tal finalitat, pensem que l'escola hauria de tornar a ser *locus et fons* (lloc i font) de *saviesa*. No perdem de vista, per exemple, el sentit amb què la *reflexió, les formes, la postura, el silenci, l'atenció, la disciplina, l'ordre, el respecte i la voluntat* eren presents en els orígens de l'escola occidental. Ens referim a la tasca educativa que s'exercia en l'acadèmia grega, on l'objectiu principal era educar persones, fins i tot hi havia una part pràctica de la filosofia.

Contrastat amb això, a l'escola, cada cop més, ens estem separant de la dimensió unitària de la vida humana i per tant de l'educació. En un món amb un vertiginós ritme de canvi, estem acceptant com a normal la freqüent dissociació entre allò que pensem,

allò que sentim i allò que fem. L'escola n'és un reflex. És per això que calen nous enfocaments humanistes del model d'educatiu amb el corresponent suport de l'Administració.

Com a net i fill de mestres que soc, me'n recordo sovint d'aquelles classes d'urbanitat de què ens parlaven a casa, que, per sort van quedar en l'oblit. Però cal reconèixer amb honestedat que tot i haver estat excessiu el matís autoritari amb què es varen implantar (fruit de la mateixa època), el cas és que transmetien una educació moral que col·laborava amb l'**educació integral**, amb totes les crítiques que hi vulguem fer.

La recent aparició de l'*educació emocional*, juntament amb les investigacions en el camp de la *neurociència* i la *psicologia del coneixement* ens poden indicar alguns camins a seguir en la funció docent. No podem obviar allò que s'està investigant a les facultats de ciències de l'educació, el problema rau en la gran distància que hi ha entre la investigació pedagògica i la formació dels docents.

### 1.1.2 Les noves *noosferes*. L'era de la *sensosfera*

Segons De Pagés (2000), si analitzem amb cura el fenomen de la manca d'atenció dels alumnes, batejat amb fortuna amb el nom a *ment zapping* per Mc Luhan (1994)<sup>1</sup>, entre altres, hem de destacar que un dels elements motivants del fenomen és la transició de la cultura oral i escrita (*logosfera*) al món de la imatge (*iconosfera*), la qual cosa ens ha situat en un escenari de canvi de l'envergadura de la revolució industrial o de la invenció de l'escriptura. En un món que marxa tan de presa, no hi ha temps per l'explicació perquè aquesta necessita d'espai mental i temps per ser assimilada. En canvi, la imatge és instantània, directa i és captada holíستicament per la persona. La imatge s'apropa més a l'art, no necessita del *logos*, s'obre pas en el cervell dret de la persona, suscitant, o no, algun moviment en l'interior de la persona, és allò que coneixem per *emoció*. (del llatí *emovere* que vol dir moure).

Un segon canvi que cal tenir en compte, és el de la irrupció i generalització del que podríem anomenar *tecnotelesfera*. Després de la revolució de la imatge, o com a conseqüència d'ella, ens hem vist immersors en un món on ni tan sols es fa necessària la corporalitat per prendre-hi part. Les relacions virtuals, els negocis virtuals, tot l'entorn virtual basat principalment en la imatge ens fa viure d'una nova manera, la tecnologia està substituint la majoria d'esforços manuals i psicomotrius deixant pas a noves destreses. Així, la rapidesa amb què es poden tenir fets els plànols d'una casa, o els càlculs d'una macro- recerca amb els gràfics inclosos, la video-conferència, les partitures per ordinador, ..., tot això està provocant una certa mutació de l'*homo-faber*, per la qual cosa creiem que urgeix un replantejament epistemològic del món de l'educació. Aquest treball n'és el fruit d'una reflexió en aquest sentit.

Al costat de tot aquest paradigma canviant, sortosament o potser com a compensació, ens ha vingut la *revolució emocional*. El "penso doncs existeixo" ha estat substituït per "sento doncs existeixo"<sup>2</sup>. D'una banda, sembla ser que el món de l'empresa, el qual s'està convertint en el "primer motor" del planeta, obra les portes a noves intel·ligències: *organització per valors, intel·ligència emocional, mediació, counselling*,

<sup>1</sup>Veure sobre aquest tema el treball realitzat per De Pagès, E. *La ment zapping*. La manca d'atenció a l'ESO en l'àrea de Ciències Socials: Estudi de la situació i proposta d'intervenció en educació emocional (Llicència d'estudi 2000-2001 del Dep. D'Ensenyament de la Generalitat)

<sup>2</sup> Sobre aquest i amb fonamentació neurocientífica, veure Damasio, A. *El error de Descartes*,

*coaching*, constel·lacions organitzacionals, *PNL*. D'altra part, la persona de carrer te la necessitat de créixer, per això gaudeix de cent mil possibilitats d'autoajut: *teràpies orientals*, *psicoteràpies diverses*, *ioga*, *arteràpia*, *noves espiritualitats*, *meditació*, *focusing*, etcètera. És a dir, que tot indica que paral·lelament als avenços tecnològics i al domini de la raó, està emergint, amb la neurociència al capdavant, una nova ciència del coneixement, una nova manera de conèixer on el "maltractat" *subjectivisme* s'està fent present. Ens referim a que les emocions, els sentiments, la percepció, són ara tinguts en compte per la filosofia i la ciència, també pels pedagogs<sup>3</sup>. Podem dir, en la línia de la *iconosfera*, que ara s'està entrant (paral·lelament a la tecnologia) en l'*era de la sensosfera*, doncs el món conceptual sembla esmicolar-se d'alguna manera donant pas a una percepció més directa de la realitat. Els avenços de la física, la irrupció de la meditació, el ioga, o la proximitat entre mística i ciència, obren un nou horitzó holístic de coneixement en el qual l'escola, pensem, hi ha de tenir veu pròpia.

### 1.1.3 Educació integral. Envers una cultura de la percepció

Potser, també, que la manca d'atenció dels alumnes sigui un símptoma de rebuig a l'excessiva importància que es dona als conceptes a l'escola i l'escassa presència o valor que se li dona als àmbits artístics, corporals, emocionals. Sembla que hi hagi una certa alienació del concepte de persona, doncs l'absència del món emocional en el currículum escolar denota, per a nosaltres, una conceptualització exagerada del coneixement, deixant de banda en el desús l'anomenat cervell dret, responsable del món de les emocions però també generador de coneixement. (Bisquerra 2001, Álvarez, Lazarus 1991).

És obvi que hi ha un abisme entre la vida i l'escola, entre la societat i allò que s'ha anomenat cultura. L'escola hauria de ser corresponsable de l'educació sentimental o ¿és que els sentiments no formen part de la cultura? (Marías, 1992). Per què hem permès aquesta separació entre cap, cos i emocions?.

La filosofia cartesiana que basà l'existència del "jo" en el fet de poder pensar no estava exempta d'errada, aquella visió que deixava de banda la realitat corporal del "jo" està sent feliçment superada, a més de per la filosofia (Laín Entralgo, ), també per la psicologia (Gendlin, 1962, ) i la neurociència (Damasio, 1994). D'aquesta manera, avui dia són moltes les disciplines que des d'una diferent perspectiva teòrica conflueixen en una concepció antropològica més complexa que la d'aquell *homo sapiens-sapiens*. Només amb els avenços de la *neurociència*, l'emergència de la *psicologia transpersonal*, o la tan oportuna *revolució emocional*, és suficient per deixar endarrera tot reduccionisme científic, espiritualista o materialista de la persona. En un món on la ciència s'entén ja amb la mística i l'economia amb la psicologia, no podem continuar "omplint els caps " dels nois i noies de conceptes "d'esquenes a llurs pròpies vivències".

Així doncs, hem d'acceptar que tot i que en la recent desapareguda LOGSE es vetllava per l'educació integral, els currículms segueixen estar obsolets de conceptualització i categorització, no abracen ni de ben lluny les necessitats de l'*alumne-persona*, sinó merament responen a les instruccions que de vegades venen imposades no tant per la reflexió d'intel·lectuals sinó per la demanda empresarial.

---

<sup>3</sup> Molts pedagogs i grups de recerca investiguen al voltant de les emocions com ara Bisquerra, R. En el GROU de la UB

Sense anar, òbviament contra la intel·ligències lògico-matemàtiques i lingüístiques, cal dir que la persona és quelcom més que “un cap intel·ligent que sap parlar i escriure”. I és que les concepcions reduccionistes de la persona, algunes intel·lectualistes, altres materialistes u organísmiques han estat molt superades. ¿Per què no ens preguntem més sovint: Què fem a l'escola? Quines persones estem educant ?.

En una possible línia de models de resposta, tot i l'aparent i cojuntural retorn a models del passat, hem de dir que cada cop es fan més abordatges pedagògics integradors, més **holístics** (Yus, 2001) en els quals es tenen en compte *l'estructura psicosomàtica* de la persona. Paral·lelament, disciplines com ara la Suggestopedia, la Sofrologia, la Kinesiologia educativa, l'Arteràpia o la Musicoteràpia basen part dels seus postulats en activitats d'autoconscienciació psicocorporal (corporalització de tasques, relaxació, visualització, audició musical, equilibri d'hemisferis cerebrals,...). Altres (Mètode Alexander, Feldenkrais, Eutonia, Aberastury i molts altres) ho fan des d'una vessant més corporal, la qual cosa no vol dir que se n'oblidin de les dimensions cognitives i emocionals de l'alumne.

Nosaltres estem convençuts que una cultura de la percepció és possible, una educació basada en el *sentir doncs existeix* pot afavorir nous canals de maduresa humana, sense que això suposi un menyspreu del pensament, creiem que l'epistemologia, i per tant allò que s'entén pedagògicament per conèixer, accepti altres abordatges on el subjecte i el seu món vivencial es tingui en compte. A més, tenint en compte que la tasca d'ensenyar és fonamentalment una activitat basada en la relació personal, no entenem perquè, encara, no es té en compte el món emocional de professors i alumnes. Una escola portada per mestres i professors “atents i centrats”, esdevindria una escola d'alumnes madurs i autònoms i un aula amb alumnes atents i centrats esdevindria una escola on el mestre i el professor podrien fer millor llurs tasques docents.

## **2. MOTIVACIÓ I JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA**

---

La finalitat fonamental de la nostra recerca és compartir amb la comunitat educativa els beneficis que pot aportar als docents i als alumnes l'aplicació de **tècniques psicocorporals per millorar el clima d'aula**, sobretot en aquests moments en què hi ha tanta desil·lusió entre els docents i tanta agitació a tot arreu.

Tal vegada pel desconeixement dels Ensenyants o l'escassa importància que se li ha donat a aquests recursos per part de tots els estaments educatius, són molt pocs els docents que fan servir aquestes tècniques introductòriament o tangencial en l'aula, independentment dels continguts específics d'àrea, desaprofitant d'aquesta manera gran part del potencial psicofísic de què disposen els alumnes. A això s'hi afegeix la manca de models de relaxació escolar adaptats a les nostres característiques doncs falta, segons el nostre punt de vista, un esforç pedagògic de sintetitzar aquestes tècniques per aplicar-les a la realitat de l'aula, sense que requereixi el seguiment unilateral d'una tècnica o un esforç intel·lectual exagerat per part del professor. Pensem, i per això abordem aquesta fita, que la relaxació escolar es pot fer molt d'una manera senzilla, aplicable i útil. A aquesta finalitat s'ha afegit l'actual demanda de nous models d'intervenció a l'aula. En el nostre cas portem treballant des de fa més de vint anys en aquesta línia la qual cosa ha constituït un sòlid treball previ, el qual ens ha animat i avalat a l'hora d'avaluar inicialment les nostres forces i coneixements.



D'altra banda, l'orientació de la nostra recerca obeeix a la realització d'una posterior tesi doctoral, per la qual cosa ens hem permès d'aprofundir i justificar molt més els aspectes ètics, ontològics, epistemològics i metodològics. Així mateix, caldrà tenir en compte que aquest treball és només una part de l'esmentada tesi, la qual inclourà diversos aspectes i estudis que en aquí només seran citats o treballats en una primera concreció o aproximació. D'aquesta manera, de les dimensions fonamentals de la recerca: *Competència Relaxatòria, Estrès, Educació Emocional, Clima d'aula i rendiment acadèmic*, l'estrès no serà abordat en aquí. També trobarem, per exemple, que *l'estudi diagnòstic* mostrarà tan sols una part dels resultats, deixant un acurat estudi per més endavant. En aquest sentit, cal tenir en compte que ens hem centrat en el Disseny, Implementació i Avaluació del Programa TREVA durant aquesta Llicència i que malgrat que exposarem alguns resultats científics, deixem per més endavant el tractament rigorós de les dades, constituint la d'ara una fase com a prova pilot, duta a terme en el curs 2002-2003.

Davant la diversitat de possibles enfocaments que el treball podia tenir, ens va semblar molt encertada la idea del Doctor Bisquerra, fer una primera aproximació del que serà la nostra tesi, tot exigint-nos que ens atenguéssim al rigor científic sense allunyar-nos, però, del nostre compromís i objectiu de divulgació del treball, la qual cosa hem tingut escrupolosament en compte.

No obstant haver prefixat l'estructura del treball, hem volgut que la part d'enfocament epistemològic fos mitjançant una formulació constant de preguntes, les respostes de les quals ens ha anat portant a dissenyar el definitiu pla de recerca. Així doncs, en l'apartat que fa referència al tema i la seva enmarcació, justificarem cada petita opció o decisió a través d'una pregunta acurada i una resposta adient amb el millor estil argumentatiu possible. Creiem que d'aquesta manera l'ordre i la coherència ens acompanyaran amb la confiança d'arribar a bon port, *investigar per millorar la qualitat de l'ensenyament*, això sí, en la línia d'aquells que volen respectar la llibertat d'educació i de reflexió i desitgen que les persones siguin autònomes, independents, lliures i diferents, en una escola democràtica on els alumnes siguin els principals protagonistes i on els professors esdevinguin bons professionals que, amb la mirada de l'investigador i el tacte de l'artista, ajudin els nois i noies d'aquest poble a caminar pel fascinant passeig de la vida, és a dir a aprendre a *ser*, i a *conèixer*.

## 2.1 TÍTOL I PERSPECTIVA DE LA RECERCA

L'objectiu clar de voler intervenir directament a l'aula en l'IES Mediterrània de Castelldefels i el fet d'haver sorgit el tema d'entre les necessitats concretes expressades en aquest centre, ens obligava, casi sense pensar-nos-ho, a enfocar-ho des d'una perspectiva sociocrítica i amb una metodologia basada en la *recerca-acció*, doncs la intenció del nostre Projecte d'Estudi és que suposi una aportació significativa en els plantejaments humanistes de l'educació.

L'hem anomenat TÈCNIQUES DE RELAXACIÓ A L'AULA perquè ens sembla senzill d'entendre, i l'hem subtitulat: BASES I PROPOSTA D'UN PROGRAMA DE CONSCIENCIACIÓ CORPORAL QUE FACILITI L'EDUCACIÓ EMOCIONAL I MILLORI EL RENDIMENT ESCOLAR per indicar l'horitzó concret del mateix. Cal avançar que tot i que parlarem indistintament de relaxació i conscienciació corporal per fer-ho més senzill, pensem, i de fet ho argumentarem més endavant, que no són el

mateix malgrat que es confongui la relaxació amb altres capacitats i habilitats de què gaudeix la nostra consciència corporal.

### **2.1.1 Viabilitat**

La recerca es presentava factible i viable tant pel que fa als recursos materials com humans (el grup de *recerca-acció* ha estat possible com explico en l'apartat 7), a més de disposar personalment del temps necessari i gaudir, com hem comentat de cert treball previ. A més, hem tingut la sort de poder comptar com a tutor del projecte amb Rafael Bisquerra i Alzina, professor titular del Departament de Diagnòstic i Investigació de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Una altra factor que ha contribuït és la participació, ja esmentada, de nou professors de diferents matèries.

### **2.1.2 Destinataris i conseqüències**

La proposta va dirigida a tota la comunitat educativa: alumnes, professors, pares i mares, PAS i altres, si bé cal dir que els principals destinataris, o com a mínim en una primera aproximació, seran els *alumnes i professors*. És més, tal i com veurem més endavant, el resultat d'aquest estudi, a més dels abordatges pràctics, tindrà com a finalitat dissenyar i publicar, si es fa possible, la Guia del Programa TREVA de Relaxació Escolar.

Volem desitjar, així mateix, que aquesta recerca contribueixi a replantejar-se o rellegir els Projectes de Centre: PEC, PCC, PAT, RRI els quals, si bé han estat elaborats amb detall, acostumen a ser perduts de vista en les intervencions del professorat.

### **2.1.3 Caràcter innovador de la recerca**

Hi ha algun mètode de relaxació aplicat a l'aula? La veritat és que no en coneixem, o al menys amb els objectius que nosaltres ens marquem. Aquesta resposta la justificarem degudament en l'apartat de l'estat de la qüestió de la relaxació escolar. Tot i que el Projecte hagi estat enfocat en adaptar la recerca ja existent en els camps de l'estrès i la relaxació en l'univers concret de l'aula, creiem que és dels primers cops que s'engega una recerca d'aquestes característiques, juntament amb les experiències de Martínez Vilarrassa (2001) i De Pagés (2002) de les quals tornarem a fer menció.

Pensem que la recerca és força innovadora, sobretot pel fet de que vuit (8) professors/es d'un mateix centre de secundària han participat en un projecte-pilot amb la il·lusió i el compromís de donar respostes metodològiques; sobretot perquè voldrà dir que casi el 100% dels alumnes del centre, més de 400, s'han vist implicats en la recerca.

Un altre aspecte que intuïem era l'alt nivell heurístic de l'estudi. En acabar la recerca i durant el seu desenvolupament ens hem plantejat molts interrogants, alguns dels quals els hem intentat resoldre i altres, com era de suposar, en les conclusions es recullem com a possibles noves línies o camps de recerca.

## 3. OBJECTIUS

---

### 3.1 GENERALS

1. Contribuir en la millora de la pràctica docent desenvolupant nous mètodes.
2. Afavorir l'èxit de les propostes organitzatives dels centres.
3. Col·laborar en humanitzar la nostra tasca educativa.
4. Afavorir el rendiment escolar i l'èxit dels plantejaments didàctics.
5. Facilitar l'educació emocional.
6. Harmonitzar la relació entre professors i alumnes.
7. Vetllar per la "higiene mental" i la salut general dels centres.
8. Donar als alumnes i al professorat eines per a la prevenció i disminució de l'estrès.
9. Valorar la importància de la relació amb un mateix en el camí de la pau al món.
10. Potenciar els aspectes transversals dels currículums i el tractament de la diversitat.
11. Mostrar a la comunitat educativa la importància de l'atenció al propi cos en el desenvolupament de les tasques docents.

### 3.2 ESPECÍFICS

1. Incloure la relació bàsica amb el propi cos com a requisit metodològic a l'aula.
2. Desenvolupar i valorar la relació amb un mateix.
3. Aprendre a construir la pròpia presència.
4. Fer-se conscient de la respiració.
5. Aprendre a relaxar-se.
6. Valorar l'atenció i el silenci com a requisits de l'aprenentatge.
7. Escoltar i reconèixer les pròpies emocions.
8. Aprendre a transformar les emocions negatives.
9. Aprofitar la intel·ligència corporal en l'estudi.
10. Intentar aplicar aquestes tècniques en la mediació per la resolució de conflictes.
11. Desenvolupar mecanismes d'atenció al propi cos (postura, sensació, energia i espai interior).

### 3.3 TERMINALS

1. Proposar un model de relaxació escolar centrat en la vivència.
2. Dissenyar, experimentar i avaluar un Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula per a professors i alumnes.
3. Estudiar les possibles correlacions existents entre relaxació, educació emocional, estrès/burnout, i clima d'aula
4. Integrar la Relaxació en els programes d'educació emocional.
5. Concretar les formes d'aplicació a diverses situacions del nostre entorn escolar: mediació per a la resolució de conflictes, crèdits comuns i variables, tutoria i altres.
6. Presentar un ampli dossier d'exercicis diversos amb aplicacions diverses.

## 4. UBICACIÓ, CONTEXT I PARTICIPANTS

---

Volem expressar, amb consciència d'agraïment, que un dels punts de partença del nostre estudi han estat els treballs realitzats, els quals hem citat anteriorment, per Susanna Martínez Vilagrassa (1999-2000), *El poder cognitiu i experiencial de les vies d'interiorització i d'autoconsciència* i M<sup>a</sup> Eugènia de Pagès (2000-2001), *La ment zapping. La manca d'atenció i de concentració de l'ESO en l'àrea de Ciències socials: Estudi de la situació i proposta d'intervenció en educació emocional*, també com a fruit de sengles llicències d'estudi

### 4.1 UBICACIÓ I DESTINATARIS

La recerca s'ha dut a terme a l'IES Mediterrània de Castelldefels sota la supervisió de Rafael Bisquerra de la Universitat de Barcelona i el vist i plau inicial del PESE, i a més respon al Període d'Investigació dels Estudis de Doctorat Intensiu en Investigació Psicològica de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull de Barcelona.

Els destinataris del projecte són: d'una banda els docents de secundària, i per proximitat i possibles aplicacions, els mestres de primària. En segon lloc, considerem especials destinataris a persones relacionades amb la psicologia de l'educació, psicologia de la salut, psicopedagogia o pedagogia. Altrament aquells i aquelles que d'una manera o altra es relacionen amb l'educació (pares i mares sobretot) i qualsevol persona interessada en el món de la relaxació i la psicofísica.

## TÈCNIQUES DE RELAXACIÓ A L'AULA



### 4.2. PARTICIPANTS

#### 4.2.1 Investigador, alumnes i professors

A més de l'investigador principal (Lluís López), van participar vuit professors/es de l'IES Mediterrània (un d'ells/es va voler mantenir el seu anonimats) que formaren el grup de *recerca-acció*.

**ENRIQUE CLAVEL**  
**JORDI COLELL**  
**EVA LAHOZ**  
**CRISTINA MUNTAÑYÉS**  
**ROSA MOYA**  
**MARTA PLANAS**  
**EMMÈLIA POMAR**  
**8EX2**

Per tal de no repetir el nom, en l'informe farem servir un número amb unes inicials que corresponen a l'àrea que imparteixen: *AN: Anglès; EF: Educació física; CE: Ciències experimentals; CS: Llengua i/o Literatura Castellana; CT: Llengua i/o Literatura Catalana; MU: Música; PS: psicopedagogia*. En el cas d'Experimentals, com que hi havia dos professors/es els direm EXP1 i EXP2. En el decurs de l'explicació dels resultats hi haurà vegades que surti només el número de professor/a, altres les inicials i altres les dues coses. Les inicials signifiquen: . A continuació presentem un quadre amb les corresponents tasques que desenvolupaven en l'IES durant la recerca i algunes característiques personals.

Nº	ÀREA	CÀRREC	NIVELL DOCENT	CURSOS	ANYS EXPERIÈNCIA
1	Castellà (LCS)	Cap Departament	4t i BAT	<b>4tA; 4tB; 4tC</b> (3h); <b>2BAT A</b> (3hcast); <b>2BAT</b> (3hLit.cas)	24
2	Català (LCT)	Cap departament	3r ESO i BAT	<b>3rA; 3rB, 3rC</b> (3h) <b>1BATA; 1BATB</b> (3h)	12
3	Anglès (ANG)	Professor	2n ESO	<b>1rA, 1rB</b> (2h+1d); <b>2nA, 2nB</b> (2h+1d); CV 2.1	5 MESES
4	Música (MUS)	Coordinadora pedagògica	1r ESO/3r ESO	<b>1rA, 1rB, 1rC</b> (2h); <b>3rA, 3rB, (2h) 3rC,</b> <b>3rD</b> (2h barrejats)	13
5	Ciències experimentals (EXP1)	Tutora (2n ESO A)	2n ESO	<b>2nB; 2nC</b> (2h+1d); <b>3rC</b> (2h); CV21	28
6	Psicopedagogia (PS)	Psico-pedagogia	1r ESO i BAT	<b>3rD</b> (3h soc) <b>4tE</b> (6h)	8 MESES
7	Educació física (EF)	Tutora (3r ESO B)	3r ESO i BAT	<b>3rA;3rB, 3rC; 3rD</b> (2h barrejats) <b>1BAT A, 1BAT B</b> (2h)	10
8	Ciències Experimentals (EXP2)	Tutora (1r ESO B)	1r ESO	<b>1rA, 1rB, 1rC</b> (2h+1d), <b>3r D</b> (3h)	22

**RELACIÓ DE CURSOS I PROFESSORS PARTICIPANTS**

		1CS	2CT	3AN	4MU	5EX1	6PS	7EF	8EX2
1r ESO	A	X		X	X				X
	B			X	X				X
	C				X				X
2n ESO	A			X					
	B			X		X			
	C					X			
3r ESO	A		X		X			X	
	B		X		X			X	
	C		X		X	X		X	
	D				X		X	X	X
4t ESO	A	X							
	B	X							
	C	X							
	D								
	E						X		
1r BAT	A		X					X	
	B		X					X	
2n BAT	A	X							

## 4.2.2 Formació dels professors. El grup de recerca-acció

Pel que fa als professors, vam aprofitar la convocatòria de preinscripció del Pla de Formació de Zona prevista per el curs 2002-2003 que es va realitzar durant el mes d'abril. Fruit de les demandes de cursos anteriors i aprofitant l'oportunitat de la Llicència d'Estudi que se'ns podia concedir, es va escriure una carta informativa adreçada a tots els professors del centre informant-los de la proposta de realitzar un assessorament en Tècniques de Relaxació Aplicades a l'Aula, el qual constaria de quaranta (40) hores acreditables, repartides de la següent manera:

- a) 20 hores de formació en relaxació, segons model TREVA (amb l'investigador principal com a formador).
- b) 20 hores de sessions de Grup de treball.

En la carta (veure fase de Formació) se'ls van especificar els objectius, continguts i compromisos que adquiririen en cas d'inscriure's. S'hi van preinscriure *16 professors*, però el fet de que alguns d'ells ja formessin part d'un Grup de Treball promogut pel departament de Ciències Socials del mateix centre, semblava fer difícil portar alhora ambdós projectes, sobretot pels horaris. A això es van afegir alguns trasllats, el cas és que finalment es van matricular 10 professors.

Es va decidir fer les sessions de formació els dimecres tarda (veure calendari en Fase de Formació) i pel que fa a les sessions de treball, es va decidir fer-les els mateixos dimecres. Més tard, ens adonarem que seria millor reunir-nos al final de la setmana, un cop s'hagués intervingut durant tota la setmana a l'aula.

Així, van començar la formació 10 professors/es però un d'ells es va retirar del projecte després de dues sessions formatives perquè *"mai es podria relaxar, això no estava fet per a ell/a"*. Un segon, ho va deixar després de la quarta sessió per motius personals. D'aquest professors/es, tot i tenir dades, no creiem necessari en aquesta ocasió comentar-les excepte destacar que ambdós van expressar creences "R" molt negatives des del principi, el primer pel que fa a les pròpies capacitats i l'altre, respecte del curs, casi sense haver començat.

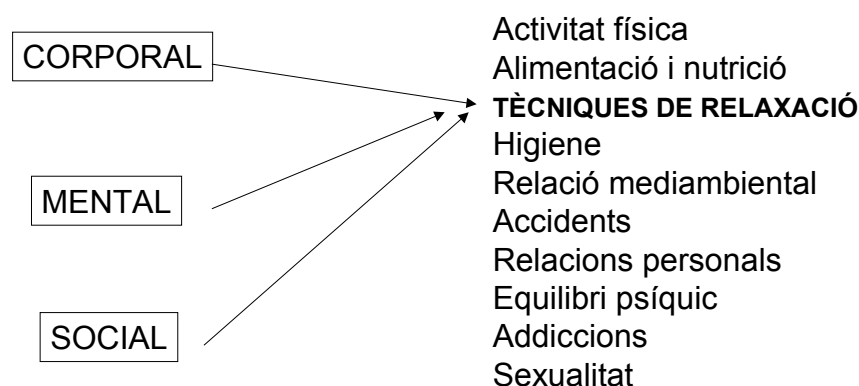
## 4.3 GESTACIÓ DEL PROJECTE

### 4.3.1 Del PESE a la definició del tema

Els cursos 1999-2000 i 2000-2001 l'IES Mediterrània de Castelldefels va rebre assessorament des del Programa d'Educació per la Salut a l'Escola del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Durant el segon d'aquests cursos, més d'una vintena de professors protagonitzaven una petita recerca-acció. L'objectiu va ser determinar, seqüenciar i temporalitzar aquells continguts relacionats amb la salut que els alumnes del nostre IES haurien d'assolir durant l'ESO i el Batxillerat. Es van repartir i adaptar aquests continguts segons els diversos departaments i àmbits (tutoria, equips docents, crèdits variables, etcètera) a més de deixar-ne constància en els projectes de la casa (PEC, PCC i PAT).



Una de les grans preocupacions dels professors va ser *l'estrès general al centre i la manca d'atenció dels alumnes*. Com a actuacions, es van dissenyar dos crèdits variables per a 1r i 3r d'ESO amb continguts de salut de currículum obligat per a tots els alumnes, amb el corresponent consens del claustre i l'aprovació del Consell Escolar. Pel que fa al crèdit variable de 3r anomenat: *Vida Sana*, s'hi va incloure una unitat de *tècniques de relaxació i autoconscienciació psicocorporal*. A més, es va proposar una assignatura optativa per a 2n de batxillerat, Salut i Activitat física que també tenia com a un dels objectius l'aprenentatge de diverses eines d'autopacificació. L'èxit de la relaxació en aquestes matèries va ser força notable. Paral·lelament, es va fer un petit taller de tècniques de relaxació de per a professors de quatre hores de durada, dos per dia. L'experiència va ser positiva però, tot avaluant-la, no s'acabava de veure la manera de com això podia arribar a canviar el clima de classe. Sense tenir consciència de ser un grup de recerca-acció, estàvem assolint la dinàmica que el caracteritza i buscàvem un pla d'actuació pràctica (Kemmis, 1988) que fos satisfactori. El problema s'estava esclariant, doncs podíem donar ja resposta a: 1) com havia estat percebuda aquesta necessitat, 2) de quina mesura ens preocupava i 3) quina era la importància que tenia per a nosaltres i el perquè (Pérez Serrano, 1994).



Des d'aquesta òptica, un factor que ens preocupava, reconegut per tota la comunitat del nostre IES, era la *desconnexió dels alumnes amb si mateixos*. Llur vivència dins l'aula semblava no tocar-los en el fons de si. Per què? Són molts els estudis de pedagogs i psicòlegs que davant d'aquest panorama han portat a terme el que poden dir *revolució emocional* (Lazarus, 1991, Lewis i Haviland, 1993, Strongman 1991, Goleman, 1995, Csikszentmihalyi, 1997, McLuhan 1987, Bisquerra 2000, entre altres, ...) Aquesta revolució ha arribat ja a l'escoles de la mà de *programes d'educació emocional* (Bisquerra 2000, Álvarez 2001), però davant de la manca d'atenció i l'estrès ja esmentats, necessitem programes per abordar la confrontació d'aquest dos factors des de la *relaxació i la consciència psicocorporal*.

#### 4.3.2 Treball previ

En l'intent d'aconseguir els nostres objectius, a més de molts companys/es, ens acompanyen especialistes universitaris, diversitat de recursos i uns quants anys d'investigació personal.

Aquest projecte és la concreció i sistematització d'una extensa actuació en l'àmbit docent des de fa vint anys. Durant aquest temps hem anat perfilant des de diversitat

d'oportunitats i matèries la forma en què les Tècniques de Relaxació contribueixen en els nostres alumnes i en les seves actituds acadèmiques. El nostre desig és estendre aquesta experiència que parteix de l'àrea d'Educació física a la resta d'àrees i espais educatius. Vegem ara els antecedents de la recerca.

### Amb alumnes

D'una banda ens vàrem dedicar força temps mentre feia alguns EATP de l'antic BUP (*"Del cos a la veu"* o *"Música i relaxació"*). En segon lloc, hem anat introduint aquestes tècniques en els programes d'Educació física i de vegades de l'àrea de música. D'altra part, en la nova ESO, hem experimentat en diferents espais (crèdits comuns i variables d'educació física, crèdits de salut, música, tutoria, i setmanes culturals), a més de ser un contingut nuclear en l'actual optativa de batxillerat, *"Salut i Activitat Física"*, ja feta amb anterioritat a l'IES Mercè Rodoreda de l'Hospitalet.

Entre els crèdits variables en què hem treballat les Tècniques de Relaxació com a contingut central hi ha: *"Deixa parlar el teu cos"*, *"Vida Sana"* i *"Fem música"*. En d'altres matèries han estat presents tot i que no fossin troncal: *"Entrena't a tu mateix"* i *"Rugbi is for making friends"*.

Aquí tenim un resum:

DATA	NIVELLS O CURSOS	CONTINGUTS
1981-1998	1r, 2n i 3r BUP	<i>Programa d'Educació Física</i>
1981-1998	2n i 3r BUP	<i>EATP (EF i música)</i>
1998-2002	1r, 2n, 3r 4t ESO	<i>Programa Educació Física</i>
1998-2002	1r, 2n, 3r 4t ESO	<i>Crèdits variables d'EF</i>
1999-2002	3r ESO	<i>Vida Sana (Salut)</i>
1998-2002	1r i 2n Batxillerat	<i>Optativa Salut i Activitat Física</i>

### Amb formadors

Una part important del treball previ ha estat conseqüència d'haver-nos preparat cursos de formació sobre aquest tema així com d'haver recollit multitud de dades procedents dels "feed-back" dels formadors, la qual cosa ens ha anat portant a ordenar el material personal i les fonts d'informació, alhora que m'ha ajudat a perfilar la concreció de la nostra investigació. Així mateix, hem recopilat un seguit d'observacions i comentaris que ens ajudaran a confeccionar la darrera part del treball a realitzar, la GUIA TREVA (Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula).

De vegades per la demanda dels alumnes i altres per l'èxit aparent dels cursos que anàvem impartint, constàvem la utilitat de la conscienciació corporal i la necessitat cada cop més evident de fer un **treball sistemàtic i aplicatiu** de les Tècniques de Relaxació a l'aula.

## 5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

### 5.1 LA IDEA PRINCIPAL

El problema que després concretarem en una hipòtesi de *recerca-acció* respon a la pregunta:

Davant de l'*agitació* i *dispersió mental* generalitzada dels alumnes, amb la conseqüent dificultat en el clima d'aula, ¿què s'hi pot fer perquè els alumnes estiguin més tranquils, atents, i es concentrin en allò que fan?

Davant la multitud de possibilitats, vàrem anar veient que la resposta havia de passar per lligar diversos camps teòrics i per tant hauria d'observar-ne més d'una dimensió de variables, la qual cosa es presentava com a handicap de complexitat i alhora que com a repte. Des d'un principi, no ens cabia cap dubte que el nucli de la intervenció havia de ser *psicosomàtica*. Però què feia? Ens dedicàvem a justificar l'estrès dels nois i noies? Ens fixàvem només en el clima d'aula? Ho enfocàvem com a problema d'educació emocional? Feia una recerca amb disseny experimental sobre relaxació o sobre *biofeedback*?

Mica en mica ens vam adonar de que no es podia tractar d'una recerca-laboratori al voltant d'aspectes de neurociència, si bé me n'han estat útils en crear el marc teòric. D'altra banda sí que s'havia d'entrar en el camp de la *relaxació*, però:

¿Com fer-ho perquè impliqués la part cognitiva i també l'emocional?

Tot i que pot semblar confús, vàrem anar perfilant el camí fins esdevenir en hipòtesi. Es va revisar el nostre treball previ en temes de relaxació i vàrem constatar que teníem força avançat, doncs es buscava un model de relaxació que impliqués les dimensions: *cognitiva, corporal i afectiva* dels alumnes. L'albada de la concreció del tema s'aproximava, vegem la primera idea.

1<sup>a</sup> idea: Coordinar un *Programa de Relaxació per professors*, portat per experts

Durant la formació del PESE es van fer dues sessions de relaxació amb una formadora experta. Als professors els va agradar, però ¿i els alumnes?

Així neix la segona idea:

2<sup>a</sup> idea: Dissenyar un crèdit variable per a tots els alumnes que inclogués la relaxació

Així es va fer, es va aprovar que en el PCC hi haguessin dos crèdits variables de Salut pels quals passarien tots els alumnes del centre, era una gran idea i "conquesta curricular", un crèdit es faria a 1r d'ESO i un altre a 3r, anomenat *Vida Sana* en el qual la relaxació i l'autoestima tindrien un lloc principal. Es va realitzar durant dos cursos consecutius, però no vàrem trigar en adonar-nos de què, a més de donar als alumnes pautes per relaxar-se, calia fer-ho en altres classes i no sabíem fins a quin punt, només amb les instruccions i activitats d'aquest crèdit, se solucionaria el problema de l'agitació i distracció. La nostra idea general, necessària per tirar endavant (Kemmis,

1988), va ser que no servia de molt que per separat, alumnes i professors aprenguéssim a relaxar-se si el que volem és millorar el clima a l'aula. Després de molt pensar i fixant-nos en la pròpia experiència vam arribar a la següent conclusió:

Calia que els mateixos professors fessin una formació de tècniques de relaxació i un cop integrades en si mateixos, les ensenyessin i les posessin en pràctica directament en llurs classes

Neix així la 3<sup>a</sup> idea (final):

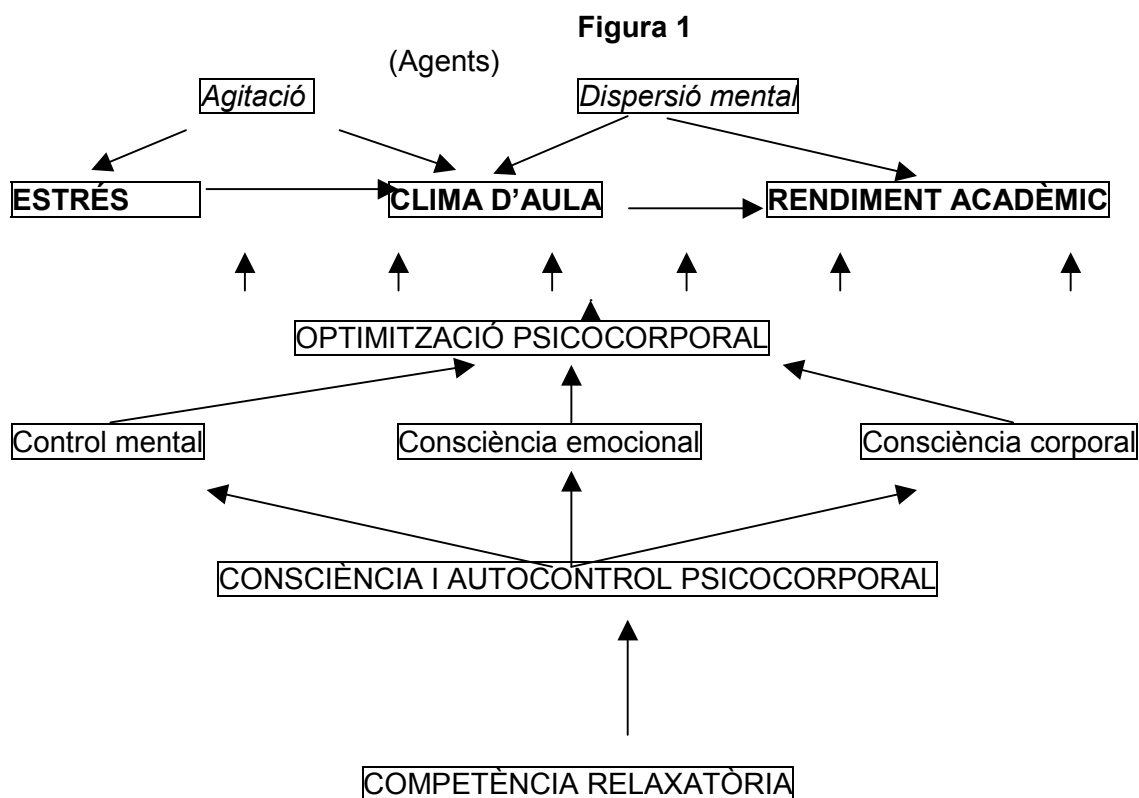
3<sup>a</sup> idea: Coordinar un *Programa de Tècniques de Relaxació Vivencial a l'Aula* en el qual intervinguessin professor i alumnes.

D'aquesta manera, vam decidir, a l'estil de Kerlinger (1975), dissenyar diverses preguntes de forma ben plantejada (Ackoff, 1953) que ens ajudessin a estructurar el tema i ens obliguessin més tard a definir el objectius i suggerir-ne una o més hipòtesis de treball. Les preguntes temàtiques són:

1. *¿Quina relació hi ha entre la competència Relaxatòria dels alumnes, llur consciència i autocontrol psicocorporal, el nivell d'educació emocional i llur nivell d'estrès? ¿Afecta això d'alguna manera en el clima d'aula? Pot influir d'alguna manera en el rendiment acadèmic?*
2. *És possible fer relaxació a l'aula?* (Avancem, tot i que quedarà ben explicat en la Codificació Lingüística, que quan diem aula volem expressar en qualsevol assignatura)
3. *Com influiria fer relaxació a les aules a diferents matèries?*
4. *Hi ha algun mètode d'intervenció per aplicar-hi? En podríem crear un?*<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Les preguntes 2, 3 i 4 seran respostes en el nostre estudi, la número 1, degut a la seva complexitat, només se'n farà una aproximació deixant per la tesi la resta.



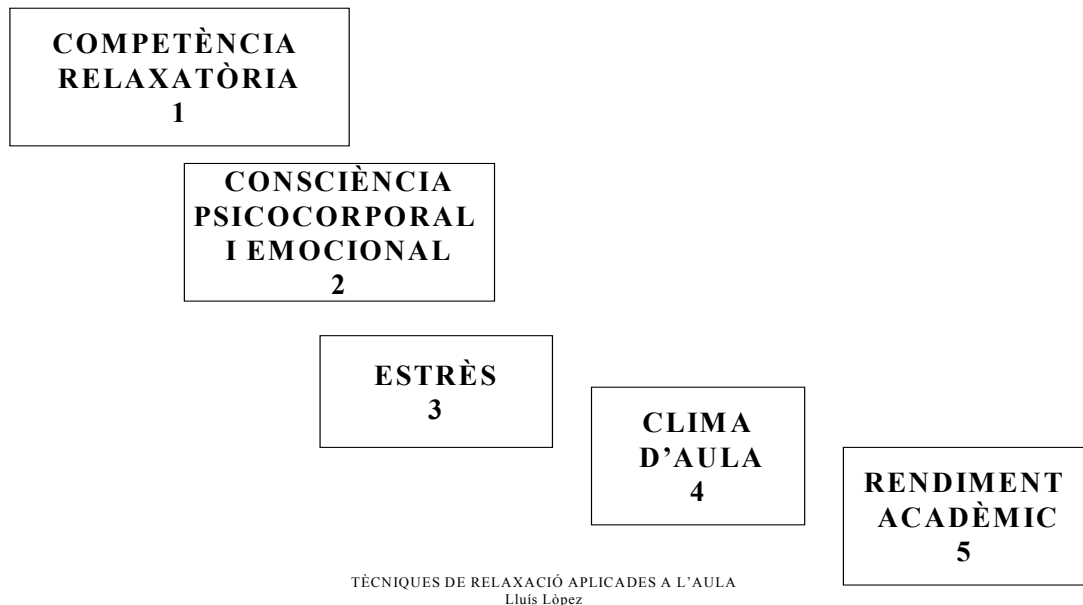
## 5.2. HIPOTESIS -ACCIÓ

La nostre hipòtesis-acció és que el Programa TREVA (Tècniques de Relaxació Vivencial Aplicades a l'Aula), un cop dissenyat, experimentat i avaluat, pot esdevenir un model d'intervenció a l'aula per a docents i alumnes de secundària per tal de millorar les habilitats psicocorporals docents i la competència Relaxatòria dels alumnes amb la finalitat de facilitar l'educació emocional i millorar el clima a l'aula, amb la conseqüent millora del rendiment acadèmic, doncs pensem que hi ha correlació entre totes aquestes variables.

## 5.3 DIMENSIONS I VARIABLES DE LA RECERCA

A continuació detallem les dimensions de la investigació, doncs és convenient que apareguin relacionades des d'un principi de la recerca, com Kerlinger (1975).

## DIMENSIONS DE LA RECERCA



**Figura 2**

Un cop decidides les dimensions, la relació entre elles semblava rica. Hi vàiem multitud de possibilitats. Així, per treballar-hi amb rigor científic vàrem desplegar diverses subdimensions i microdimensions de variabilitat les quals es concretaran en l'aparat que fa referència al Mètode. Vegem ara, una per una les grans variables

### **5.3.1. Tècnica Relaxatòria**

Habilitats de relaxació  
Creences de relaxació  
Hàbits de relaxació  
Coneixements

Ens referim a **competència Relaxatòria** com a capacitat que té un individu de relaxar-se a si mateix. Segons el mètode ABC, *attentional-behavioral cognitive* (atencional-conductual-cognitivo) desenvolupat per a Smith (2001), la relaxació depèn de factors diversos com el grau d'habilitats-R (enfocament, passivitat i receptivitat) a, les nostres creences (creences-R) i els nostres hàbits i actituds.

### **5.3.2. Consciència psicocorporal i emocional (Consciència psicofísica)**

Aquest terme és potser el més indeterminat, i no perquè no sàpiguen amb exactitud a que ens referim, sinó perquè no hem volgut confondre'l amb consciència corporal, psicossomàtica, psicomotricitat, o altres.

La consciència psicocorporal i emocional, a la qual anomenarem molt sovint **consciència psicofísica**, serà la base sobre la que construirem el model de Relaxació Vivencial, es refereix a la conjunció de les tres dimensions de la consciència: consciència corporal, consciència del propi pensament, i consciència emocional.

L'atenció, tal i com la considera Csikszentmihalyi, (1998) és la base de l'autocontrol. Segons aquest autor, la consciència psicocorporal i emocional ens permet seleccionar els estímuls oportunament i *fluir*. La consciència psicocorporal és tenir una gran energia sota el nostre control per fer-la servir lliurement per aconseguir fites de forma autònoma i madura (Bisquerra, 2000). En aquesta mateixa línia, ja veurem l'encert del mètode proposat per Gendlin (1988), anomenat *Focusing*, el qual es basa en centrar aquesta atenció en el propi cos, en el procés hi intervenen les tres dimensions esmentades.

Aquesta es redueix, en aquesta fase de la recerca, a l'Educació emocional.

### 5.3.3. Estrès/Burnout

Per a nosaltres el terme estrès l'entendem com a síntesi de tres models principals.

- El model basat en la *resposta*
- El model basat en l'*estímul*
- El model basat en la interacció *individu-ambient*

Pel que fa al primer dels tres models, en l'obra *The stress of life*, considerada com a clàssic de l'estrès, Selye (1956:74), defineix l'estrès com a resposta no específica del cos a qualsevol demanda, sigui aquesta causada o esdevingui per condicions agradables o desagradables. Hi considera tres fases: 1) Alarma; 2) Resistència i 3) Esgotament.

Altres autors, entre els que hi ha Feuerstein i cols., (1986:124), consideren l'estrès en termes d'aquelles característiques dels estímuls ambientals que són pertorbadores per a l'individu. Llavors, l'estrès prové de l'ambient de la persona i la reacció d'aquesta als estresors externs és anomenada *tensió*. Ara bé, ens agradaria tenir en compte en el nostre codi lingüístic una tercera orientació del concepte d'estrès, doncs les dues anteriors han estat molt qüestionades per la psicologia cognitiva com indiquen Calvete, E. i Villa, A.; (1997:22). Ens estem referint als models psicològics cognitius, els quals, segons Lazarus i Folkman, (1986:43) entenen l'estrès com a relació entre l'individu i l'entorn. L'estrès és avaluat com a amenaça per als recursos de l'individu i posa en perill el seu benestar.

### 5.3.4. Clima d'aula

Ens ha estat fàcil adoptar una definició de clima d'aula, doncs Martínez Muñoz, després de la seva tesi doctoral sobre el clima d'aula (Martínez Muñoz; 1995) el defineix amb gran rigor i creativitat alhora el que és aquest concepte<sup>5</sup>:

*“Es una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo”.*

### 5.3.5. Rendiment acadèmic

Per rendiment acadèmic entenem dues coses, els resultats concretats en notes, segons marca la LOGSE, notes de conceptes, procediments i actituds, d'una banda, però també ens referim al rendiment de feina feta a l'aula, independentment dels resultats de qualificació, cosa la qual, si l'avaluació es fa continuada, com és normatiu.

## 5.4 ASPECTES ÈTICS DE LA RECERCA

Aquest apartat vol analitzar els aspectes ètics suscitats a l'hora de programa la recerca. En ell, analitzarem els problemes ètics sorgits i llurs solucions<sup>6</sup>. Així doncs, enunciam els problemes ètics amb què ens hem trobat tot citant els principis ètics als quals afecta cada problema i finalment descriurem les solucions que hem adoptat.

### 5.4.1. I l'ètica què?

Sens dubte que un dels factors (per no dir el que més) que ens ha determinat a triar el mètode de recerca-acció ha estat l'ètic. Abans de decidir metodologia, mètode, tècnica i instruments hem volgut fer-nos les preguntes sobre el *què*, *per a qui* i *per a què*, deixant per al final el *com*.

La nostre hipòtesis-acció podria demostrar-se molt bé amb un disseny experimental o quasi experimental, doncs les dimensions i microdimensions de factors i variables (estrès, relaxació, clima d'aula, atenció,..) així ho permetrien, a més seria molt més econòmic en tots els sentits. Però des d'un principi és l'acció per la millora de l'ensenyament allò que ens mou, doncs es tracta d'un centre determinat, amb cara i noms de persones, amb unes característiques etnogràfiques determinades. El nostre compromís com a professionals està davant dels desigs de generalització i la prudència en la reflexió vindrà de la ma d'aquells que són el nostre objectiu, els alumnes, i tots els alumnes tenen el dret a participar-hi, amb els límits de la nostra capacitat és clar, per això hem fugit d'escenaris-laboratori i també hem aprofitat el fet que l'investigador i els col.laboradors fossin professors/es del Centre.

---

<sup>5</sup>Martínez Muñoz, M. (1996) Manual de orientación y tutoría, Barcelona. Ed. Praxis, p. 421  
Hem cregut oportú ajuntar en una sola les dues fases proposades pel professor: problemes i solucions.



Paral·lelament, ens volem allunyar de tota actuació al marge de la legalitat i ètiques professionals vigents, tot i entendre, juntament amb Van Maanen (1983), que la posició de l'observador mai resulta del tot còmode pel que fa a qüestions morals, per la qual cosa intentarem complir amb el requisit *no intervencionista* al qual apel·la casi tota la bibliografia sobre ètica de la recerca (Taylor & Bogdan, 1984: 95).

Per a nosaltres, com educadors que som, no són vàlides les observacions participants encobertes.

## 5.4.2. Problemes sorgits i llurs solucions

Com hem assenyalat en la introducció, en aquest apartat analitzarem les principals dificultats ètiques amb què ens hem trobat abans d'iniciar la recerca. Primer enunciarem el problema, després direm el principi ètic al qual afecta i darrerament hi proposarem possibles solucions. Aquesta anàlisi la farem segons els *principis ètics bàsics*<sup>7</sup>: a) Principi de No Maleficència; b) Principi de Beneficència; c) Principi d'Autonomia; d) Principi de Justícia.

### Problema 1: Serà beneficiosa la relaxació a l'aula?

En primer lloc ens preguntem si tindrà beneficis la relaxació a l'aula, amb tot el grup i portada pel mateix professor que dona classe als alumnes. (Principi de beneficència).

#### Solució

Tot i no haver moltes investigacions realitzades de *relaxació aplicada a l'aula*, ens hem assabentat de que n'hi ha de fetes amb nois, noies i adolescents de manera individual, de la qual cosa deduïm que mal físic o psicològic no els farà. Una altra cosa serà si a nivell de grup-classe es generen beneficis. En el cas de que la realització de relaxació a l'aula esdevingués evidentment negativa pel que fa a la marxa de l'assignatura en la qual es pretén incorporar, el professor tindrà total llibertat d'aturar el procés o fer les variacions pertinents. No oblidem que es tracta d'un Programa de Recerca-Acció.

### Problema 2: Pot fer mal la relaxació?

Partim de la base de que la relaxació aportarà beneficis als alumnes, però ¿estem del tot segurs de què no hi haurà casos en què els perjudiqui (principi de **no maleficència**)? Els casos en què la relaxació pot ser contraproductiva són: 1) En alumnes que presentin o hagin tingut alguna afecció o episodi psicòtic, 2) Persones que s'estiguin medicant amb algun tipus de psicofàrmacs. 3) Dèficit d'atenció per Hiperactivitat, doncs en aquest cas la relaxació profunda no els resulta profitosa perquè els costa molt, 4) Alumnes que es neguin en rotund a fer-ho.

#### Solució

---

<sup>7</sup>Aquests principis estan inspirats en l'Informe Belmont realitzat per la Comissió Nacional per a la Protecció de Subjectes humans d'Investigació Biomèdica i del Comportament (EEUU, 18 d'abril de 1979)

- a) Per tal de reduir al màxim els possibles danys, no vàrem fer relaxació els alumnes que presentaren trets d'aquest quatre grups. Ens vam assebitat tot fent preguntes referents en el consentiment.
- b) A aquest petit grup, els hi proposarem activitats semblants adequades a cada cas: romandre en silenci, dibuixar, exercicis aplicats,...

### **Problema 3: Qui se n'ha de beneficiar?**

Partint del pressupost de que la relaxació afavoreix la tasca docent i d'aprenentatge, ens preguntem com triar els benefactors-actors de la recerca: ¿quins alumnes i professors han de fer el Programa de Tècniques de Relaxació? (Principi de **justícia**).

#### *Solució*

En el cas dels professors ho vam solucionar tot proposant la seva participació a tot el qui volia (amb els compromisos pertinents, és clar). Es va realitzar com a hores de formació dins del Pla de Formació de Zona del Baix Llobregat II. Pel que fa als alumnes, en comptes de triar mostres selectives o grups de control, ens hem decantat perquè se n'aprofités la majoria d'alumnes del centre. Això estava subordinat a quins professors s'hi apuntessin. En el nostre cas ha hagut prou professors perquè tots els alumnes del centre facin al menys pràctica amb algun professor/a.

### **Problema 4: Com fer la recerca sense alterar la marxa de les classes?**

Fa referència al famós dilema entre pràctica i investigació. Es tracta de poder realitzar la recerca amb el major rigor científic possible però alhora no alterar, o fer-ho el mínim possible, la marxa normal de les classes i del currículum. (principi de **beneficència** i principi de no **maleficència**).

#### *Solució*

En la recerca pedagògica no sol haver-hi tanta distinció entre pràctica i investigació, tal i com s'adverteix en l'Informe Belmont, per la qual cosa volem, d'una banda, respectar la pràctica del docent i d'altra obtenir coneixement científic dels fets. Cada professor va adaptar aquestes tècniques a llurs classes. En començar cada classe, es faien entre 6 i 10 minuts de relaxació com a preparació per realitzar després les tasques de la unitat didàctica escaient d'aquell dia i hora. A això col·laborarà el respecte pels grups-classe ja fets, no s'agruparen els alumnes de cap altra manera que no sigui la natural, tant de nivell com de grup. A més, la recerca no inclou cap variació sobre organització espacial de l'aula. Tampoc es va prendre més que el temps necessari de la pràctica. En canvi, en sessions e tutoria si que se'ls ampliaria els coneixements sobre relaxació.

### **Problema 5: Com ajustar el marc teòric de la relaxació al marc educatiu legal?**

Quan es parla de relaxació també se sol fer referència al *ioga*. Nosaltres creiem que aquesta disciplina no és estrictament Relaxatòria, doncs i inclou elements relacionats amb la religió, o amb l'espiritualitat quan menys. Pensem que si prenem elements que provenen del ioga ho hauríem de fer d'altres religions o practiques espirituals. En canvi es fa obvi que el nostre marc educatiu no ho permet. Què hi podem fer? (Principi de **no maleficència** i principi de **justícia**)

### *Solució*

Lluny de rebutjar l'espiritualitat des de l'escola (en tot cas ens afegiríem al debat de la seva absència), el que sembla clar és que en l'actual marc educatiu legal l'espiritualitat no forma part del currículum tret de l'assignatura de religió, per la qual cosa nosaltres creiem que les tècniques que formin part del nostre programa no poden fer referència explícita al ioga ni a altres camins espirituals. La recerca se n'ha de circumscriure a un marc teòric psicopedagògic

### **Problema 6: Fins a quin punt s'havia d'informar als alumnes que es tracta d'una investigació?**

Ens trobàvem amb el dubte de si s'havia d'informar als alumnes i professors que les pràctiques que es farien en algunes classes es tracta tot plegat d'una investigació. (Principi d'**autonomia**)

### *Solució*

- Pel que fa als professors no hi havia cap problema, és més, tractant-se d'una recerca-acció es fa obligat saber en tot moment en què fase del Programa es troben. No oblidem que ells són part important de la recerca.
- Pel que fa als alumnes, creiem que també se'ls havia d'informar de tot allò que fos oportú i no malmetés els resultats.

### **Problema 7: Quin nivell de privacitat tindran els alumnes i professors-col.laboradors?**

Els col.laboradors en un programa de recerca-acció han de ser voluntaris òbviament però de vegades reivindiquen llur anonimat. En el nostre cas ens trobem amb un doble problema, el de la identitat i el de l'assignatura que imparteixen. S'ha de conèixer la identitat? S'ha de saber l'assignatura que imparteixen? (Principi d'**autonomia** i principi de **no maleficència**)

### *Solució*

- En el cas de que els professors vulguessin mantenir el seu anonimat en els informes, se'ls respectaria, simplement se'ls assignaria un número de cas. Pel que fa a l'assignatura, ens hem de preguntar el sentit de perquè s'hauria de saber. Com que servia per contrastar els resultats, es feia necessari. En el cas que no hagués estat una variable determinant per la recerca hauríem d'haver respectat l'anonimat al màxim possible, si així ho demanen els professors. Pel que fa als alumnes, se'ls ha protegit en l'anonimat en la mesura del possible, doncs per saber el rendiment acadèmic i treballar amb aquesta variable es feia necessari conèixer la identitat dels individus. Això sí, en l'informe no apareixen més que números de casos.

Recordem que els individus que participen en qualsevol investigació mereixen ser respectats i aquells que siguin susceptibles de ser danyats han de rebre protecció.

### **Problema 7: Tenen suficient autonomia els alumnes per participar lliurement en aquesta investigació?**

Són prou autònoms els alumnes com per decidir participar en aquesta investigació? S'ha de demanar consentiment als pares?.

#### *Solució*

Els alumnes com a menors d'edat estan a l'aixopluc de la potestat dels pares i haurien de ser aquests els qui concedissin el fet de participar en una investigació. Ara bé, tractant-se d'una recerca-acció al voltant d'un Programa que s'assajaria al Centre, teníem dubtes de si se'ls havia de demanar el consentiment als pares, primer perquè els danys de la recerca són pràcticament inexistent, segon, perquè les pràctiques entren dins del currículum dels alumnes i pertany al professor la decisió d'aquestes tasques i tercer perquè considerem que els alumnes tenen suficient autonomia per participar activament en aquest procés. Ara bé, el que creiem oportú és haver informat degudament als pares del projecte i convidar-los a expressar tots els dubtes i/o inconvenients que hi vegin.

### **Problema 8: Pot ser obligatòria la relaxació a l'aula?**

Ens trobàvem amb el dilema de si els exercicis de relaxació que havien de fer els alumnes amb el professor a classe serien considerats com part integral de la classe. En el cas afirmatiu havien de ser obligatoris per tot l'alumnat, d'altra banda, est tractava d'un Programa. Com no caure en coaccions? S'havia d'informar de tot? (Principi autonomia).

#### *Solució*

Es va informar àmpliament als alumnes dels detalls de la recerca-acció: universitat on s'ubica la recerca, objectius, investigador, proves, etcètera. Se'ls va demanar un consentiment escrit per realitzar totes les parts de la recerca en què ells havien de col·laborar: qüestionaris, escales, proves, etcètera. En el cas de les pràctiques se'ls va demanar, a més, el grau d'implicació que hi volien tenir, receptant que algú no les volgués fer, en tal cas es comprometria a fer alguna activitat adient o simplement restar en silenci.

Òbviament es va posà molt èmfasi en no coaccionar cap alumne.

## **CAPÍTOL 2: MARC TEÒRIC I DISSENY DEL PROGRAMA**

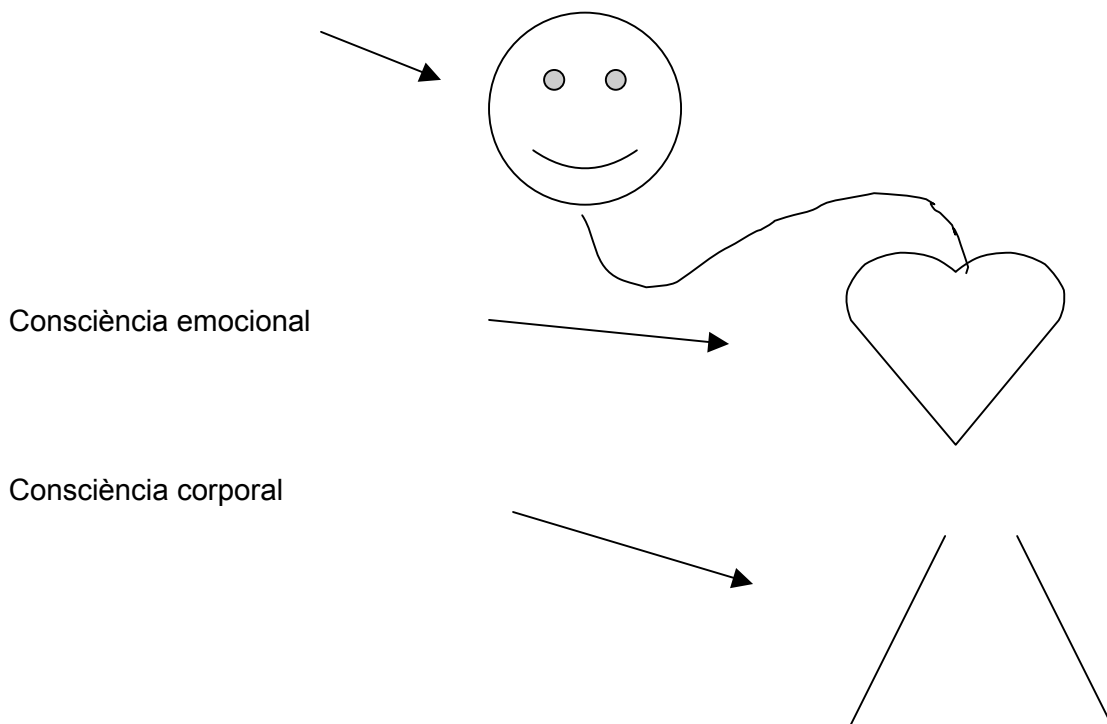
# 1. CONSCIÈNCIA, ATENCIÓ I CONCENTRACIÓ

## 1.1 BASES PSICOLÒGIQUES

### 1.1.1 Multidimensionalitat de la consciència

Parlar de consciència pel que fa a la persona és pensar en tres dimensions ben definides, (no oblidem que tots els éssers vius tenen consciència però d'un altre nivell).

Consciència mental



Hem volgut separar el cap del cos per posar l'accent en que la dimensió mental normalment *no hi és on ha d'estar*. També ho hem fet així per mostrar la dissociació tan generalitzada que hi en la nostra escola entre la *representació mental* i la *vivència*, fruit d'un model de coneixement encara basat en una epistemologia cartesiana. També avancem el concepte de **centrament**, més que no pas el de concentració (centrament és l'alineament de les tres dimensions corporals).

Les tres consciències estan relacionades òbviament entre elles, per tant, treballar qualsevol d'aquestes dimensions influeix en la resta. D'aquí deduïm que per millorar l'atenció ho podem fer des de qualsevol d'aquestes tres dimensions.

Per fer un treball més *holístic* parlarem de **Consciència Psicocorporal** quan es vulguem referir a qualsevol aspecte de la consciència que afecti tota la persona, com serà el cas de la majoria de casos. Així podem distingir moltes formes de consciència i per tant d'atenció.

## 1.1.2 Tipus de consciència

La consciència no és l'atenció, l'atenció és independent de la consciència. La consciència està molt jerarquitzada, la central (la de l'ésser viu) és aquella que fa de rerafons de l'atenció, és com la pantalla on la llanterna de l'atenció enfoca. Una altra cosa és la *consciència autobiogràfica* (saber que sabem i que som).

El cos es comporta com un radar d'alta fidelitat. Té diversos mecanismes de percepció de l'entorn i de si mateix, D'aquí que podem parlar dels següents tipus de consciències:

*Consciència orgànica*: Depèn del sistema nerviós perifèric, s'encarrega de emmagatzemar informació dels aparells orgànics

*Consciència propioceptiva*: Vestibular i neuromuscular. Informa de la postura, posicions del cos, funció tònica,...

*Consciència sensorial*. Exclusivament de la percepció externa. Canals sensorials bàsics

*Consciència sensitiva*: Es refereix als sentiments, sensacions i emocions.

*Consciència introspectiva*: Interioritat corporal. Meditació, relaxació profunda,...

*Consciència transpersonal*: Consciència còsmica. Estats alterats de la consciència

*Consciència autobiogràfica*: Imatge i esquema corporal, biografia del "jo"

*Consciència energètica*: Pertany al cos energètic, es comença a investigar

## 1.1.3 Observació i auto-observació

L'observació és l'acte de dirigir l'atenció de manera objectiva. Pel que fa a l'auto-observació, l'atenció es pot dirigir als següents objectius:

Atenció a la pròpia **ment**. Atenció a la **respiració**. Atenció a la **postura**. Atenció a les **sensacions**. Atenció a l'**emoció**. Atenció a l'**energia**. Atenció als **sentits**.

## 1.1.4 Determinants de l'atenció

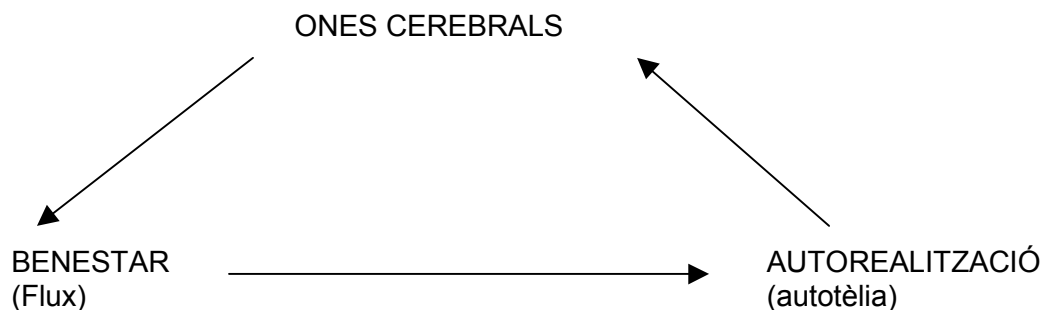
FACTOTS EXTERNES: Són aquelles qualitats dels estímuls que ens atrauen:

1. Intensitat:
2. Novetat
3. Significació

FACTORS INTERNS: Propis inherents al alumne, bé de caire fisiològic o psicològic.

1. Factors fisiològics perifèrics i fisiològics centrals
2. Adaptacions dels receptors sensorials: convergència ocular, contracció pupil·la, adaptació postural
3. Eutonia: Grau de tensió muscular
4. Factores psicològics: Motivació i expectatives

A continuació exposem un dibuix en que mostrem els tres elements globals que determinen l'atenció.



### 1.1.5 Representació mental i sensorialitat

La informació que està en el cervell té d'alguna manera un ordre espacial. El cervell està constituït per estructures neuronals de menys a més complicació. Sembla ser que perquè hi hagi la formació d'una emoció han d'intervenir-hi neurones de zones diverses del cervell, de més i menys complexitat.

L'atenció al present, passat i futur es focalitza en diferents punts del cervell. A més, tenim tres diferents formes de representar aquesta informació captada per la percepció, es diuen **sistemes representacionals**. Són tres: *Visual, auditiu i kinestèsic*.

### 1.1.6 Claus visuals d'accés a la informació<sup>8</sup>

Els moviments oculars (a dalt, a baix, horitzontal) revelen aquell *sistema representacional* que estem fent servir per pensar o percebre. El lloc on veiem, escoltem, sentim, etcètera és el cervell. Per buscar aquesta informació en el nostre cervell és increïblement revelador que els nostres ulls fan un moviment o un altre per localitzar i usar un tipus d'informació i un canal de percepció determinats. En el següent quadre veuràs un resum:

<sup>8</sup> González, L.J. PNL *Éxito y excelencia personal. Introducción a la Programación Neurolingüística*, Ed. Moterrey, México 1997



ÀREA ,ACCIÓ	DIRECCIÓ DELS ULLS
Àrea visual memòria	A dalt esquerre
Àrea visual creadora	A dalt dreta
Oïda, acció d'escoltar passat	Ulls envers l'horitzontalitat esquerre
Escoltar de forma creadora	Ulls envers l'horitzontalitat dreta
Sentiments	A baix a la dreta
Pensar o diàleg intern	A baix a l'esquerre

### 1.1.7 Atenció, concentració i centrament

**Atenció:** És el procés *d'orientar la ment a un objectiu exclusiu*.

1º Dificultat: Què és la ment? La ment és només al cap?.

2º Dificultat: En aquesta definició es tracta només l'atenció mental selectiva i no l'atenció global indiscriminada que veurem més endavant de caràcter *holístic* que inclou la ment, l'emoció i la corporalitat .

**Concentració** És el manteniment perllongat de l'atenció.

**Centrament** és l'alineament dels tres canals interactius de la persona amb el medi ambient (mental, emocional i corporal). La *consciència corporal* hi fa molt. Es treballa en l'art, arts marcial, meditació, ..., i dona la persona d'una amplària i recursos atencionals molt importants per a qualsevol tasca, sigui del tipus que aquesta sigui. *En l'escola hem de treballar el centrament com a base de la concentració. Si directament obliguem al noi/a a concertar-se sense tenir en compte les seves emocions i el seu cos, desaprofitem molts recursos.*

### 1.1.8 Tipus d'atenció

Podríem fer-ne moltes classificacions segons diversos criteris. Ens limitarem a tenir en compte la facultat de voluntat i les tres dimensions de la persona: mental, emocional i corporal.

**Segons el grau de voluntat:**

*Involuntària:* No hi posem intenció. Es pot confondre amb la percepció però de fet ens donarà pistes per entendre *l'atenció holística*.

*Voluntària passiva:* Requereix de la voluntat de romandre-hi però sense gaire esforç, és l'atenció del lleure (veure la TV, anar a la muntanya,...sense gaire esforç).

*Voluntària activa:* Quan implica una selecció de l'objecte enfront d'altres focus d'atracció. És la que es necessita per memoritzar.

**Segons el grau d'assoliment dels objectius:**

*Concentrada:* Quan podem fixar-la en allò que volem i en la consciència no hi ha cap altre objecte.

*Dissipada:* Quan al cap d'una petita estona, el focus de l'atenció se'ns ha anat a un altre lloc. És molt freqüent en els nostres alumnes, bé per manca d'interès o altres causes.

*Obsessiva:* Quan apareixen idees paràsits que no volem tenir. Per molt que volem desfer-nos-en no ho aconseguim.

### **Segons l'amplària de l'objectiu:**

*Atenció concentrada o focalitzada.* Atenció a un objecte/estímul simple i concret, per exemple a la sensació que tinc en aquests moments a la punta del nas.

*Atenció compartida:* Atenció a més d'un objecte. Per exemple quan toco el piano, presto atenció a les dos mans.

*Atenció global:* Quan poso l'atenció mental de manera oberta sense fixar-la en res concret però amb molta finesa. És la que es desenvolupa amb la meditació.

*Atenció centrada:* És com la global però intervenen el cap, el cor i el cos.

### **Segons l'enfocament direccional:**

*Intra-personal.* Quan presto atenció als meus pensaments, emocions o sensacions. Sol ser inconscient i és la causa de mancances de l'atenció a un objecte extern. La nostra ment està passant continuadament la seva "pel·lícula". En canvi està molt descuidada l'atenció a les pròpies emocions o sensacions, per altra banda necessàries en l'art.

*Extra-personal:* Quan la projecto en l'exterior (tocar un instrument, per exemple, és qüestió d'atendre a les sensacions i a l'emoció interna, amés de l'exterior).

*Global:* És quan tinc consciència de mi mateix i de l'entorn. Es desenvolupa en el loga i la meditació, o conduint, ballant,...És molt important i està molt descuidada en l'educació.

### **Segons la dimensió personal que usa en el seu procés i la intel·ligència que desenvolupa:**

*Atenció mental:* Per desenvolupar intel·ligències lògico-matemàtiques i verbal. És l'anomenada concentració. L'escola li dona massa importància.

*Atenció emocional:* La capacitat d'empatia. Està a cavall entre la cognició i la corporalitat. L'escola comença a donar-li importància. Desenvolupa les intel·ligències interpersonal i intrapersonal.

*Atenció corporal:* La consciència sensorial, propioceptiva i exteroceptiva és pròpia de la corporalitat. Es té en compte però només en matèries especials (música i educació física). Desenvolupa les intel·ligències cinètica, espacial i musical.

*Atenció vigilant o Holística:* És la global i que només es pot produir amb el *centrament* de la psicocorporalitat (pensament, emoció i sensació a l'uníson). És diferent de la concentració. Desenvolupa totes les intel·ligències. A l'escola també es comença a

tenir en compte amb la relaxació, meditació, i altres. És molt important. Cal aclarir que les tres atencions influeixen en les anomenades **set intel·ligències**, tocar un instrument, per exemple, és qüestió d'atendre a les sensacions i a l'emoció interna, a més de l'exterior.

L'atenció no funciona per unitats, tot i que té uns llindars (d'estimulació, de saturació,...), és una qüestió molt més global del que sembla.

### 1.1.9 Trastorns de l'atenció

Els trastorns de l'atenció poden tenir dos tipus bàsics d'origens: *orgànics i psicològics*. A continuació presentem els principals trastorns de l'atenció, els quals poden estar causats per ambdós orígens.

*Inatenció*: Incapacitat per moure el focus d'atenció enfront d'estímul externs. Capficament elevat i polarització del pensament envers un mateix. Pot tenir origen orgànic acompanyat d'alteracions senso-perceptives. Aquest alumnes viuen en la **representació mental**. Va acompanyada d'inacció. Es pot associar a alteracions *amnésiques* o *afàsiques* (incapacitat de parlar sense causa neurològica).

*Doble atenció*: Pendants del món intern però poden "sortir" a fora i respondre estímuls externs: verbals, iconogràfics,...S'associa a estats depressius.

*Distraïbilitat*: Canvi constant del focus d'atenció. Anomenada també *hiperproxesia*, és més greu quan té origen orgànic. La rapidesa del curs del pensament (*taquipsiquia*) sol ser conseqüència. Pot anar acompanyada de comportaments eufòrics i irritables. Els alumnes que la tenen parlen molt.

*Negligència*: Està constituït per inatenció, acinesia (manca de facultat de moviment) i *negligència hemiespacial* (dificultat per percebre l'espai extrapersonal). Sol passar degut a danys cerebrals en l'hemisferi no dominant, localitzant-se la inatenció en el costat oposat de la lesió. No és naturalesa cognitiva o perceptiva, sinó de la capacitat de síntesi de les dades sensorials.

*Apatia*. Manca d'interès no justificat per cap de disminució de la consciència, alteració cognitiva o estrès emocional. Sol aparèixer amb la desnutrició, fatiga o somnolència. No s'ha de confondre amb la desmotivació.

*Inatenció motivacional*. No és com l'apatia. És una qüestió exclusiva de motivació. Els símptomes són subjectius.

*Fatigabilitat*. Sol ser per cansament crònic o fatiga. Es diferencia de la motivacional perquè hi ha símptomes objectius, a més dels subjectius. S'associa a la falta d'humor i la incapacitat d'evocar o retenir informació.

## 1.2 BASES PSICOPEDAGÒGIQUES

### 1.2.1 Consciència, atenció i persona

En l'abordatge de l'atenció se'ns fa obligat pensar en *persones que atenen*. L'**alumne-persona** ens portarà sempre més enllà que aplicar-hi trucs per millorar l'atenció. Així doncs, per parlar d'atenció hem de fer-nos algunes preguntes: Qui és qui atén? Per què ha d'atendre l'alumne? A què ha d'atendre l'alumne? A qui ha d'atendre l'alumne? Per què no atén l'alumne?.

Una vegada ens haguem formulat aquestes preguntes tindrem més coneixement del perquè no atenen els nois i noies i ens cal fer la següent: *¿Quan i com perden el fil de l'atenció?* Per arribar al nucli on volem arribar, acabarem, amb la qüestió: *¿Com és aquest fil de l'atenció?*.

## 1.2.2 Àmbits de millora de l'atenció

### Percepció, identitat, voluntat i planificació

Quan ens disposem a analitzar perquè perd una noi/a el fil de l'atenció, hi ha quatre àmbits en què hi podem incidir: *percepció, identitat, voluntat i planificació*. Això vol dir que el que és un obstacle de l'atenció per a una alumne no ho és per a un altre. És de les coses més importants a l'hora de plantejar-nos quins exercicis podem fer.

*Percepció*: Qüestions orgàniques i ambientals.

*Identitat*: Elements emocionals i d'interès.

*Voluntat*: Factors psicològics de maduresa.

*Planificació*: Dosificació de l'esforç, programació de fites i objectius

## 1.2.3 Atenció i aprenentatge

No cal dir que hi ha una estreta relació entre atenció i rendiment acadèmic doncs les adquisicions perceptuals i conceptuals dels alumnes es basen fonamentalment en els processos selectius de l'atenció. Es pot donar la manca d'atenció en alumnes "intel·ligents" i al revés, alumnes amb molta atenció que equilibren els seus nivells d'intel·ligència.

En el nostre curs distingirem tres operacions de l'atenció relacionades amb l'ensenyament-aprenentatge:

Despertar-la  
Mantenir-la  
Millorar-la

## 1.2.4 El fil de l'atenció

Ja hem arribat al nucli essencial: *De què està fet aquest fil? On està? De què depèn? Quina és la conducció? Quina trajectòria té? Quina direccionalitat?*

Per parlar d'atenció a l'aula caldrà parlar d'alumne, mestre, aula, grup, ambient, clima,..., altra cosa seria pensar en un laboratori, i no és el nostre cas ara.

El fil de l'atenció es perd segons el focus al qual la volem prestar. Aquest focus es veu influït per molts factors, com hem vist, que determinen el **camp de l'atenció**. En aquest camp es troben la *possibilitat*, *probabilitat* i *urgència* d'atendre. Tinguem-ho en compte.

En el nostre abordatge ja hem posat de manifest que per treballar l'atenció a l'aula no podem donar l'esquena a tots els factors ambientals i personals. L'atenció no és una facultat abstracta que cal investigar o desenvolupar perquè si de manera aïllada del context, ni tan sols en els casos d'evident component orgànica o psiquiàtrica.

Segons la nostra opinió, qualsevol abordatge psicopedagògic de l'atenció hauria de tenir una fonamentaria antropològica seriosa al darrera. Fruit d'aquesta mancança, es dona molt sovint per suposat que tots sabem de què parlem quan parlem de persona, d'alumne i per tant d'aprenentatge. Permeteu-me dir-vos que una escola que fuig d'aquesta continuada reflexió esdevé empresa de serveis però s'allunya d'allò que hauria de ser, educadora de persones.

Els ensenyants de vegades estem massa preocupats pel rendiment, pels objectius (ara ho estarem per la qualitat?). Això fa que puguem parlar de continguts, objectius notes, però molt poc de persones, vides, sentiments, creixement,...

De vegades sentim parlar sobre l'atenció com una cosa que existeix per si mateixa, sense la necessitat d'un individu. Alguns enfocaments, cecs pels seus postulats (orgànics, psicològics, cognitius, experiencials,...) arriben a caure en un cert reduccionisme. Si concebem l'alumne com a un cervell, l'abordatge serà només neurocientífic. Si el concebem com a "producte escolar" l'enfocarem des de la productivitat selectiva. Si l'observem com a ésser ètic, l'important serà l'atenció crítica i moral, si l'abordatge és només cognitiu podem passar per alt el paper de la vivència.

Creiem que l'atenció, com tot abordatge psicopedagògic, ha de ser el més *holístic* possible, centrat en l'**alumne-persona**, per tant humana. L'atenció s'ha d'estudiar des de l'individu com un *ambientorganisme*, i això s'ha de fer des de la seva integritat.

### 1.2.5. Aprenentatge i factors que el determinen

Podem definir l'aprenentatge com qualsevol canvi significatiu en les disposicions, capacitats, facultats, qualitats, funcions, virtuts i habilitats humanes en qualsevol de les seves intel·ligències.

Avui dia s'accepta que no totes les persones fem servir els mateixos canals de percepció de la realitat. Per tant l'aprenentatge es desenvolupa per diversitat de canals sensorials i en ell intervenen els següents factors:

1. Voluntat.
2. Motivació.
3. Mètode. Temporització adequada.
4. Pressió ambiental.
5. Autoconcepte (els podem relacionar amb els àmbits de la millora de l'atenció: percepció, identitat, voluntat, planificació)

### 1.2.6. Aprenentatge i representació mental

Pel que fa a la representació mental, aprendre és formar-se imatges (no necessàriament visuals, els cecs també tenen imatges). Els docents hem de tenir algunes lleis en compte:

De la semblança	Tota imatge o impressió evoca aquelles que s'hi assembla
Del contrast	Una imatge pot evocar la contrària
De la continuïtat	Tota imatge pot evocar altres properes en l'espai o temps
De les relacions íntimes	Una imatge o vivència evoca altres amb què té alguna relació
De l'interès	Una imatge s'uneix a un efecte si l'emoció que l'acompanya és agradable

Aquestes determinen altres tres grans lleis a l'hora d'establir relacions d'ensenyament aprenentatge:

LLEI D L'EFECTE	Associat estímuls agradables amb l'estudi i l'esforç
LLEI DE L'EXERCICI	La repetició afavoreix qualsevol aprenentatge
LLEI DE LA FINALITAT	La concreció de fites i la planificació d'elles etapes i el camí per arribar-hi són claus en l'aprenentatge

### 1.2.7. Com despertar l'atenció a l'aula?

- 1) Analitzant els interessos bàsics.
- 2) Informant l'alumne de les seves possibilitats d'èxit en l'aprenentatge i el nivell real de les dificultats.
- 3) Abastant continguts estructurats.

### 1.2.8. Com mantenir-la?

- 1) Canviant freqüentment els canals d'estimulació (consciència sensorial diversa, diferents intensitats).
- 2) Incorporant algun tipus d'activitat física (verbalitzar, dibuixar, representar,...).
- 3) Despertant consciència de satisfacció pel rendiment obtinguts.

## 2. LA RELAXACIÓ

---

### 2.1 DEFINICIONS I CONCEPTES RELACIONATS

Voler definir la relaxació és força difícil alhora que presumiblement arriscat doncs és fàcil caure en el reduccionisme o la generalització. No podem parlar de relaxació sense parlar de diversitat de dimensions de la persona, diversitat d'origens, cultures, models i d'altra banda haver definit prèviament altres conceptes, com ara tensió, distensió, energia, suggestió, entre altres. Però, en canvi, els diccionaris fan la seva definició i podem afirmar que existeix un marc teòric científic força delimitat amb el qual nosaltres adoptem una postura força crítica, sobretot per l'absència d'enfocaments *holístics* de la persona, els quals, curiosament, varen ser els precursors de tots aquest tipus de pràctiques.

Per ser justos amb el que hi ha i alhora fidels a les nostres idees, hem hagut de fer, primer, una breu repassada per aquests conceptes previs, ara veurem les definicions que en fa el diccionari i després un ràpid recorregut històric del concepte, finalment exposarem el nostre concepte de relaxació i la necessitat de redefinir-lo, a partir de la feina feta per Amutio i Smith, fins arribar a la urgència de distingir la relaxació d'entre altres de qualitats psicofísiques, la qual cosa només apuntarem en aquest treball i ho deixarem per a la tesi doctoral.

Abans de passar a veure les definicions més rellevants que s'han fet de la relaxació, cal que tinguem en compte que qualsevol definició que se'n faci és fruit de determinats elements significatius, d'entre els quals volem destacar:

1. L'àmbit del qual sorgeix: psicologia, educació, esport, psicomotricitat, etcètera, amb el conseqüent objectiu.
2. El *corrent filosòfic*, antropològic i /o religions en el qual s'emmarca la definició: Filosofia grega, Saviesa oriental, Budisme,..
3. La *psicologia* subjacent
4. El *concepte* de cos que de tot l'anterior se'n deriva.

D'aquesta manera, ens resultarà més fàcil no caure en paranys absolutitzadors i per tant poder entendre el perquè de les diferents escoles o corrents. Així doncs, es podrà parlar de relaxació muscular d'un saltador de llargada, o de la relaxació com a prevenció de l'estrès, de la relaxació indicada per a la concentració, la relaxació obtinguda com a fruit de la meditació, o la relaxació com a qualitat psicomotriu, i moltes altres.

Segons el diccionari<sup>9</sup>, la relaxació és *acció i efecte de relaxar o relaxar-se*. Relaxar-se vol dir afloixar o disminuir la tensió física o psicològica. Tanmateix, relaxar-se vol dir la distensió del to muscular aconseguida mitjançant exercicis corporals, especialment de respiració i elasticitat muscular, o àdhuc esdevenir sinònim de repòs<sup>10</sup>. Per tant, podem constatar dos elements: que aquesta paraula ja està força definida per les acadèmies i que s'inclou la dimensió psicològica en parlar de relaxació, tot i que hi hagi diccionaris en què encara roman com una acció exclusivament corporal. D'aquestes definicions se'n fa ressò Amador (1989), el qual diu que la paraula relaxació prové del verb llatí *relaxo-are* que té connotacions d'alliberar, afloixar, deixar anar i descansar.

Podem trobar diversitat de definicions segons provinguin d'un o altre àmbit i depèn de l'època. Així, per a Jacobson (1925, 1938), relaxar-se era una qüestió principalment muscular, més tard Wolpe (1958), seguint els seus passos, l'entenia com una reducció de l'ansietat gràcies a una activació del sistema nerviós parasimpàtic (Amutio, 1998:73), aquesta relació entre relaxació to muscular és avui dia tinguda encara molt compte per alguns psicomotricistes (Defontaine, 1982; Lázaro, 1993). Però, de cara a trobar trets generals que ens permetin arribar a definir el que és relaxació, hem de tenir en compte que, per exemple, segons Amutio (1998), Lazarus i Folkman (1986) destaquen dos elements clau per poder parlar de relaxació: a) La reducció de la tensió; b) La renovació dels recursos interns. A aquests elements s'hi pot afegir que relaxar-se està també associat a l'autoconsciència i el contacte profund amb un mateix (Blay, 1989) i al desenvolupament de la personalitat (Blay, 1988), a més de que constitueix una habilitat d'auto-control psicósomàtic (Calle, 1978).

Si tenim en compte els orígens espirituals de la relaxació, dels quals parlarem més endavant, aquesta és normal que estigui associada, també, a la sensació de silenci profund, (Bloomfield, 1992, citat per Martínez, S, 2000), o a la unitat existencial de l'ésser (Schultz, 1987) i/o, segons Amutio (1998), al contacte amb l'inconscient profund (Assagliloli, 1976; Epsteing, 1995; Claire, 1997), i també, perquè no, amb el

<sup>9</sup> Diccionari de la llengua catalana. Enciclopèdia Catalana, p.656

<sup>10</sup> Diccionario del español actual, Grijalbo, p 828



transcendent, doncs la meditació, tot i tenir les seves peculiaritats, figura entre les formes de relaxació (Smith, 2001).

## 2.2. ORÍGENS I ANTECEDENTS

### 2.2.1. Els orígens: De l'Orient a Schultz i Jacobson

En primer lloc volem deixar ben clar que totes les cultures del planeta han tingut llurs diferents maneres de relaxar-se, des dels asteques, fins els romans, passant pels grecs, hindús, àrabs, normands, etcètera. Així, encara hom pot prendre un bany turc si viatja a Istanbul, o es pot sotmetre a una sauna amb pedres calentes a Noruega.

Altres cultures, però, van iniciar, a més d'activitats reequilibradores, un camí envers el propi interior, el qual passava per exercitacions que implicaven el cos, la ment, i l'esperit. D'aquesta manera, el mil·lenari ioga, iniciat 3.000 a.C. és un d'aquest camins, i és que es pot dir de manera fonamentada que el ioga ha estat una de les principals fonts de què han begut els mètodes de relaxació. En un altre punt del planeta, Egipte, hi ha indicis d'haver-se treballat amb pràctiques semblants a la hipnosi (1.000 a.C.), a l'igual que a Grècia (500 a.C.), els sacerdots dels anomenats Temples del Son induïen a la hipnosi amb objectius terapèutics. Una mica més lluny, a la Xina i el Japó, es practicaven arts marcial que esdevingueren amb el temps grans mètodes de relaxació, com és el cas del Tai-txí o el Txi-Kung. Es pot dir, doncs, que l'Orient ha estat el bressol de la relaxació i la meditació i que la majoria de pràctiques psicossomàtiques provenen d'una concepció *holística* de l'ésser humà, és més, moltes d'elles formaven part d'una tradició filosòfica, espiritual i/o religiosa. S'ha de tenir en compte aquest origen a l'hora d'analitzar l'evolució i el futur de les tècniques de relaxació.

El tema de la procedència del que avui dia entenem per relaxació és doncs, força complex, i segons el nostre punt de vista mereix especial atenció. Si analitzem els principals mètodes o escoles de relaxació, des de Jacobson i Schultz fins a la Sofrologia Caycediana, passant per Blay, Calle i molts altres, la majoria d'ells havien tingut contacte amb pràctiques orientals o altres tradicions filosòfico-religioses, com hem dit (ioga, Zen, etcètera).

Es pot afirmar que en un principi es va separar la relaxació de l'espiritualitat i se la va portar al terreny somàtic, casi exclusivament. Paral·lelament a això, pensem que els camins de la hipnosi van abocar també en la relaxació.

## 2.2.2 Principals influències i antecedents

D'entre les influències més determinants amb què el món de la relaxació s'ha trobat a occident, més enllà de les esmentades com a orígens, podem trobar la *hipnosi*. Una altra, tot i no ser molt citada segons el nostre punt de vista, ha estat la *pràctica esportiva*, doncs el desenvolupament de l'esport i la dansa han fet famosos, a més de propagar els clàssics mètodes de Schultz i Jacobson, els mètodes d'*estretching* o la *sofrològia caycediana*. Un altre nucli d'influències, per a nosaltres, ha estat l'emergència de la psicomotricitat. D'altra banda, alguns abordatges psicoteràpèutics com ara la bioenergia, la Gestalt, la musicoteràpia, el focusing, entre molts altres, han influït també en el decurs de les pràctiques de relaxació. Així mateix, un altre element ha estat l'obertura a espiritualitats orientalistes com el budisme, així ho pensen Kadlin (1982) i De Silva (1984). Però, per a nosaltres, sens dubte, des del punt de vista científic occidental, l'eclosió de la recerca neurocientífica constitueix una de les influències més importants. Ara bé, si del que volem parlar és de la propagació d'aquest mètodes, la creixent relació entre els fenòmens físics i l'estrès i l'ansietat, han constituït un dels elements clau.

Tornant la vista endarrera, l'esforç de Schultz per fusionar la hipnosi amb la relaxació muscular de Jacobson va permetre que la relaxació arribés a àmbits com l'esport, psicomotricitat o l'educació. De fet és en el camp de la psicomotricitat on s'ubica normalment la relaxació, és més, forma part dels continguts a estudiar en qualsevol formació en psicomotricitat.

Si observem l'evolució que està portant el camí de la relaxació, des de Jacobson (1925) fins el model cognitu-conductual d'Smith, passant pel *Mètode Autògen* de Schultz (1950), el *model de resposta fisiològica* de Benson (1975), el *model d'especificitat somàtico-cognitiva* de Davidson i Schwart (1976) o el mateix *Focusing* d'Eúgene Gendlin (1983), veurem que hi ha un retorn als orígens, és a dir, a tenir en compte la dimensió transcendent de la persona. Com hem senyalat fa poc, la integració de les emocions en la relaxació, el silenci, la profunditat, la unitat existencial de l'ésser, i perquè no, l'espiritualitat, s'han obert pas en els nous marcs teòrics de la relaxació, a la qual cosa ha contribuït sens dubte, els treballs d'Amutio i Smith. A continuació exposem algunes conclusions d'aquest apartat:

1. És important tenir en compte els orígens de la relaxació.
2. Els orígens de la relaxació són diversos i els àmbits de procedència també (espiritual, medicina, educació,...).
3. L'evolució de la relaxació està realitzant una paràbola pel que fa a l'espiritualitat.
4. Que la dimensió terapèutica estava integrada amb l'espiritual.

## 2.3. ELS MODELS CIENTÍFICS DE RELAXACIÓ

Tothom sap que els mètodes de Jacobson (1938) i Schultz van ser pioners a Europa, per tant a occident. Més tard, va ser Wolpe (1958) qui va popularitzar, mitjançant una reducció, el mètode de Jacobson. D'altra banda, Schultz va tenir molts seguidors, alguns dels quals van dissenyar, a partir dels postulats de Schultz llurs propis mètodes.

Però en el camp de la relaxació, se sap que, segons Amutio (1998), hi ha hagut fins avui dia tres grans models de relaxació: el Model de Reducció del Nivell d'Activació de Benson, el Model d'Especificitat Somàtico-Cognitiva de Davidson i Schwartz i el Model Cognitiu-Conductual de Smith. Està clar que la seva mirada deixa de banda l'esport, arts marcial i altres sistemes de relaxació. L'enfocament d'Amutio prové de la psicologia, no de la psicomotricitat.

(1) BENSON → (2) DAVIDSON & SCHWARTZ → (3) SMITH

### 2.3.1 Model de Reducció del Nivell d'Activació de Benson

Per a Benson relaxar-se és sinònim de desactivar la fisiologia, és a dir, molts paràmetres fisiològics disminueixen durant o després de la relaxació. Després d'observar subjectes en meditació o en relaxació va anomenar a aquest comportament fisiològic, *the relaxation response*, **la resposta de relaxació**. D'entre les seves aportacions destaca l'anomenat procediment de respiració, extret del Zen (The Breathing one Approach).

Una de les conclusions científiques més importants de Benson, rebatuda més endavant com veurem, és que totes les tècniques de relaxació redueixen de manera substancial i semblant el Sistema Nerviós Simpàtic. Diverses objeccions van aparèixer en la comunitat científica, entre les més importants destaquen les de Lazarus i Folkman (1986) que observaven contradicció entre estats profunds de relaxació i nivells d'activació fisiològica elevats; la de Poppen (1988) que deia que hi ha activitats del sistema parasimpàtic que no es poden observar com a benignes per a la fisiologia, com per exemple, la vasodilatació de les migranyes, la constricció dels bronquis en l'asma. Smith, per la seva part, i amb el qual estem molt d'acord des de la nostra visió vivencial, va criticar el fet de que no es tingués en compte, per part de Benson les diferències entre els individus.

### 2.3.2 Model d'Especificitat Somàtico-Cognitiva de Davidson i Schwartz

Aquest model, proposat per Davidson i Schwartz (1976) posa en dubte la tradicional idea de que l'ansietat és només la resposta inespecífica a un estímul estressant. Ells pensaren que hi intervenien altres factors: cognitius, conductuals i ambientals, fins i tot van distingir entre *ansietat cognitiva* i *ansietat somàtica*. Segons aquest nou model, els mètodes de caire més somàtic, com la relaxació progressiva de Jacobson, tindria bons resultats en individus amb símptomes d'ansietat somàtica, i els mètodes més cognitius, com ara la meditació, afavoririen la relaxació cognitiva. Això es coneix com teoria de **l'especificitat psico-fisiològica**. Més tard, Schwartz, Davidson i Goleman (1978), segons Amutio (1998:39), van reformular la teoria dient que la relaxació és la reducció generalitzada de diversitat de sistemes fisiològics (resposta de relaxació de Benson) i, a més, un patró de canvis més específic provocat per l'especificitat de la tècnica feta servir.

Tal i com diu Amutio (1998:39-40), es van arribar a conclusions contraries a l'hora de comprovar la teoria de l'especificitat, D'una banda, alguns estudis afirmaren la teoria (Fdez.-Abascal & Miguel-Tobal, 1979; Lehrer i col., 1980, 1994), però altres, entre els

quals es troben alguns d'aquest mateixos investigadors, no van trobar diferències en els efectes que produïa cada mètode (Woolfolk i col.; 1982; Steptoe i Kearsley, 1990; Lehrer i Woolfolk, 1993).

A continuació resumim l'avaluació crítica general que se n'ha fet d'aquest dos models (Amutio, 1998:41-44):

1. Hi ha hagut resultats contraris a l'especificitat en la contingència estímulo-resposta. Tècniques cognitives reduïen el nivell d'activació somàtica i al revés (Bogart, 1991; Smith, 1992a; Lehrer & Woolfolk, 1993).
2. Es va trobar *l'efecte terra*, segons el qual, hi ha individus que amb poca relaxació es relaxen molt (Lehrer & Woolfolk, 1993) i *l'efecte sostre* que, segons Delmonte (1985), observa una manca de correlació entre decreixement de l'ansietat i freqüència de pràctiques.
3. És molt poca la gent que s'atreveix a comprometre's a seguir o seguir de fet fins el final aquest tipus d'entrenament.
4. Es va trobar que de vegades hi havia individus molt relaxats però que en canvi, presentaven poca desactivació fisiològica (Lazarus & Folkman, 1986; West, 1987; Smith, 1992a).
5. S'observà el fenomen d'una certa ansietat provocada per la mateixa relaxació, fins en el 40% dels practicants, segons Heide & Borkovec (1984).

Amutio (1998) es fa ressò de la polèmica suscitada pels articles de Homes (1984) i Roberts (1985) en la revista americana *American Psychologist* segons els quals ni la meditació era més efectiva per reduir l'activació somàtica que llegir o descansar. És clar que aquests autors concebien la relaxació com una desactivació fisiològica i des d'aquest punt de vista avaluaven totes les tècniques. Això va obrir una llarga polèmica a la comunitat científica. Hi van haver respostes diverses, com la de Goleman i Schwartz, (1976) que els criticaren d'ometre estudis importants. Mica en mica es va anar veient com l'esmentades afirmacions responien a una visió molt caduca i reduccionista de la relaxació. En aquest sentit, Lazarus i Folkman (1986) rebutjaren aquest model per no tenir en compte les diferències dels individus en la resposta a l'estrès. Bogart (1991) expressà, a la fi, els dos problemes amb què s'estava trobant la ciència de la relaxació: que és difícil definir-la, d'una banda, i que el fet de que la meditació sigui inclosa com a tècnica dificulta les coses, perquè la meditació no es pot prendre com a fenomen unitari, doncs les respostes dels individus són multivariades, des de que un mateix individu tingui respostes diferents per a una mateixa meditació, feta en moments diferents, a que diverses meditacions tenen la mateixa resposta en el mateix o diferents individus.

En aquesta línia, West (1985) va suggerir a la comunitat científica que es comencés a fixar en els factors cognitius i motivacionals associats a les pràctiques de relaxació. D'aquesta manera, Amutio (1998) diu que Smith (1986: 1008) va començar a dir que estar relaxat era estar *enfocat, passiu i receptiu*. El trànsit envers un nou model s'estava forjant. Així va néixer l'ABC de relaxació d'Smith (attentional, behavioral and cognitive).

### **2.3.3. El model cognitiu-conductual d'Smith**

Tot el treball Smith descansa sobre tres postulats:

1. Les diferents tècniques de relaxació tenen diversitat d'efectes i funcionen de diferent manera a cada persona.
2. La millor manera d'ensenyar la relaxació és ensenyar diverses tècniques i desenvolupar una seqüència individualitzada d'acord a les necessitats i fites del client.
3. El fracàs de moltes investigacions a l'hora de cercar diferències entre els afectes fisiològics que produïen diferents tècniques de relaxació, juntament a l'emergència del model transaccional d'estrès presentat per Lazarus i Folkman (1986), va ajudar a Smith a definir la relaxació, a més de com a resposta fisiològica, com un **procés de renovació dels recursos interns personals** (cognitiu-emocionals i filosòfics) (Amutio, 199:51).

Per a Smith, la relaxació també té com a objectius el creixement personal, l'autoestima i altres. D'aquesta manera van anar trobant noves línies de recerca. En 1989 va suggerir una jerarquia de les tècniques més tradicionals que vindria determinada pel nivell d'habilitat cognitiva que implica cada pràctica:

- 9) Meditació no concentrativa (Vipassana, Zen,...).
- 8) Meditació Concentrativa.
- 7) Contemplació.
- 6) Imagineria o Visualització Creativa.
- 5) Enfocament Somàtic avançat (Mètode Autògen,...).
- 4) Tècniques d'enfocament somàtic: iniciació.
- 3) Tècniques respiratòries.
- 2) Estiraments de Ioga (Hatha Yoga).
- 1) Relaxació muscular Progressiva (Jacobson).

Segons Smith (1989), les tècniques del principi requereixen menys habilitat cognitiva i poden servir com a preparació de les superiors.

Però, com diu Amutio (1999), sens dubte l'aportació d'Smith i llurs col·laboradors en l'Institut d'Estrès de la Roosevelt University of Chicago, és haver capgirat el sentit de la recerca, és a dir, si tradicionalment s'aplicava una tècnica suposadament vàlida de manera vertical (de dalt a baix), de l'expert al client, ara, segons Smith (1989), s'haurà de partir de les beneficis i necessitats del client per tal de dissenyar-li el seu programa personal. Així es van fer estudis durant una dècada a milers de participants per tal de aparellar les tècniques i llurs efectes. A continuació exposem els elements nuclears que determinen el model cognitiu-conductual d'Smith.

Relaxació ABC = HABILITATS "R" + CREENCES "R" + ESTATS "R"
--

### Habilitats "R"

El **Cicle de Renovació** segons el qual, la relaxació evoca un procés fonamental per a la curació i per al creixement, procés durant el qual om elimina els seus esforços del dia, es recupera i s'obre al món<sup>11</sup>.

Identificació de les **HABILITATS "R"** (Amutio, 1998):

*Enfocament:* Habilitat d'identificar, diferenciar, mantenir i reordenar l'atenció envers estímuls simples per un període de temps perllongat.

*Passivitat:* Habilitat de d'aturar tota activitat analítica innecessària i dirigida envers una fita. També se la coneix per "soltar".

*Receptivitat:* Habilitat de tolerar i acceptar experiències incertes, poc familiars, o paradoxals.

### Creences "R"

El **Procés de restructuració cognitiva**, segons el qual les **CREENCES "R"**, VALORS "R" i COMPROMISSOS "R", influeixen en el desenvolupament de les Habilitats "R" i, per tant, en l'èxit i beneficis de la relaxació. Per a Smith, l'estructura cognitiva juga un paper principal en l'entrenament de relaxació. Segons Smith (1999:46) hi ha vuit creences fonamentals per fer relaxació les quals fomenten i aprofundeixen els estats "R".

1. Optimisme
2. Acceptació
3. Honestedat
4. Prendre's les coses amb tranquil·litat
5. Amor i compassió
6. Saviesa interna
7. Déu o una força/ésser suprem
8. Perspectiva profunda de les preocupacions

### Estats "R"

Identificació del nou **ESTATS "R"**. Una sèrie d'investigacions (Alexander, 1991; Smith, Amutio i Col., 1996, Holmes, Rychie i Allen, en premsa) va portar Smith a determinar tres grans grups d'efectes de la relaxació: 1) *Replegament*, 2) *Recuperació* i 3) *Obertura*, dels quals se'n derivaren els coneguts nou Estats "R" principals:

1. Adormit.
2. Desconnexió.
3. Silència mental.
4. Relaxació física.
5. Relaxació mental.
6. Fortalesa i consciència.
7. Goig.
8. Amor i agraïment.
9. Devoció, espiritualitat, transcendència.

---

<sup>11</sup> Smith, J. (1999) ABC Relaxation Training. A Practical Guide for Health Professionals., Springer Publishing Company, Inc. Traduït del castellà (Ed. Cast) (2001) *Entrenamiento A,B,C en relajación*. Desclée De Brouwer. Biblioteca de psicología. , p. 17

## Els processos implícits

Els quatre **processos implícits**, segons Amutio (1999:92,93) són:

a) *Habituació*: El cervell tendeix a desconnectar-se, adaptar-se o deixar de reaccionar davant d'estímuls constants adversos, i alhora accepta i automatitza favorablement altres estímuls, per exemple els propis de la relaxació: solitud, desconexió, silenci, fosc, etcètera.

b) *Desensibilització*: Procés mitjançant el qual es va canviant una resposta negativa davant d'un estímul envers una resposta positiva. És a dir, un estímul que pot distraure o espantar, en un principi, pot esdevenir un estímul discriminatiu per a una relaxació més profunda (Carrington, 1993; Smith, 1999a), la qual cosa explica l'efectivitat de la meditació (Amutio, 1998). Cal dir que de Wolpe (1958) feia servir la desensibilització per el tractament de les fòbies.

c) *Extinció*: Les respostes que no es veuen reforçades tendeixen a desaparèixer. Si no fem cas a les "veus" de l'inconscient, aquestes perden força i àdhuc poden desaparèixer.

d) *Efecte "ganzfeld"*. Es coneix com a *black-out*, o ceguesa temporal, l'estat de la ment sense cap pensament i desconnectada de l'ambient, degut a que aquelles parts del cervell que s'encarreguen de relacionar informació romanen en baixa activitat, però, en canvi, se li associen esclats d'activitat *alfa* sincronitzada<sup>12</sup>. L'*efecte ganzfeld*, anomenat així per Ornstein (1972), és molt conegut en l'àmbit de la meditació i la contemplació. D'aquesta manera, Delmonte (1987) l'explica com la desautomatització de les percepcions. Com a fruit d'aquest efecte, s'aconsegueixen estat privilegiats de consciència: *samadhi*, *satori*, *il·luminació* (Johnston, 1974; Amutio, 1998).

Aquests quatre processos són inherents a la pràctica de la relaxació i expliquen l'augment o el desenvolupament de les habilitats "R" d'enfocament, passivitat i receptivitat.

## L'entrenament ABC de relaxació d'Smith

Smith va un crear procés similar en la seva formació en relaxació del que feia Lazarus (1976, 1997) en els seus objectius individuals i fluïts de la psicoteràpia i el *counselling*, especialment en la teràpia multimodal. D'aquí es desprèn una exercitació estructurada en tres fases

*Entrenament preliminar*: El client aprèn cinc o sis tècniques tradicionals el més fidels possible a la tradició.

*Selecció d'exercicis*: L'expert selecciona amb el client els exercicis.

*Desenvolupament del programa*: Dissenyar exercicis, paraules suggerents dels estats de relaxació i afirmacions de creences i integrar-les en un programa personal.

---

<sup>12</sup> Veure l'apartat de *Relaxació i atenció* en què s'expliquen amb detall les diferents estats i ones cerebrals

Segons Smith (1999), el 95% dels clients prefereixen una combinació de al menys 5 tècniques.

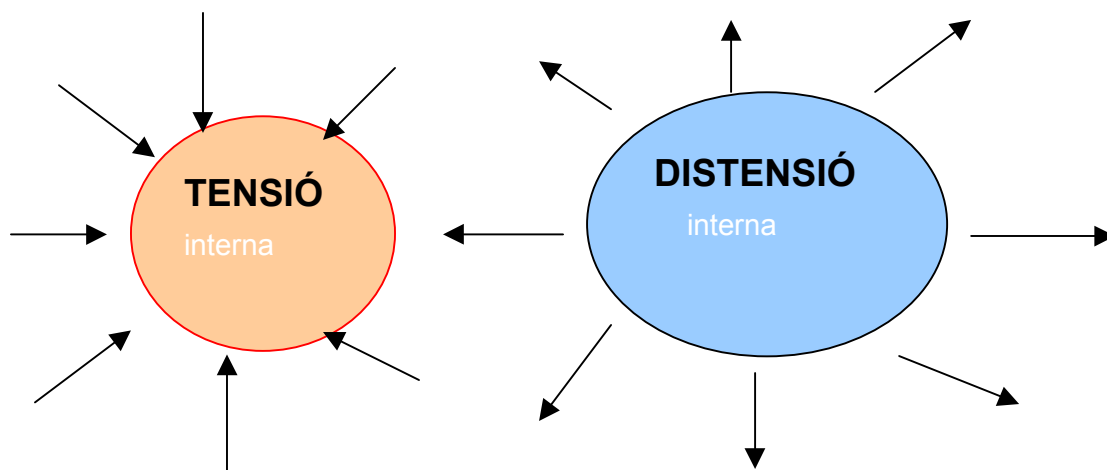
## 2.4 BASES PSICOLÒGIQUES DE LA RELAXACIÓ

### 2.4.1 Psicofisiologia de la relaxació

#### Les polaritats tensió-distensió i intern extern

Si observem en la naturalesa, un dels patrons del seu comportament, juntament amb altres com ara el ritme, la ciclicitat, i altres, és la successió de tensions i distensions, per exemple: batecs del cor, processos atmosfèrics, excitació i copulació sexual, electromagnetisme, dinàmica de forces, etcètera.

A l'igual que Stokvis i Wiesenhütter (1979) fan en la introducció de la seva obra, *Técnicas Relajadoras y de sugestión*, nosaltres considerem bàsic abordar aquests dos binomis conceptuals, doncs de la consciència que d'ells tinguem i de com es fan presents en la vida humana des dels seus orígens fins l'actualitat dependrà la nostra anàlisi del que vol dir relaxar-se.



Tensió i distensió tenen significats diferents segons els apliquem a la física, a la societat, a la família, al múscul o a l'interior de la persona. En el nostre cas ens centrarem en la persona. Tot i així, volem incidir en el paper amb què la física es fa present en l'estudi dels fenòmens de tensió i distensió. L'espai, el temps i l'energia seran variables familiars a l'hora de parlar de relaxació. Sembla obvi, però cal pensar-hi, que no podem existir sense una certa tensió. En paraules de Theilard de Chardin (1959), recollides per aquests autors, *un ésser sense tensió no seria un ésser*. Est pot dir, doncs, que una total distensió només es produirà amb la mort (Wiesenhütter, 1974) i d'altra banda, constatem com la tensió i distensió han acompanyat l'home des dels seus orígens, i si filem més prim, gosarem advertir com les revolucions socials i industrials són reflexos d'aquesta polaritat entre tensió i distensió, ara bé, ¿podem afirmar que l'emergència de la relaxació es deu a la tecnificació i conseqüent tensió generada en el nostre món? Potser sí, però serà difícil esbrinar si l'excés de tensió de la nostra societat és el reflex d'una tensió interna de l'home o, al revés, la tensió interna de l'home és la conseqüència de l'excessiva tensió externa. D'aquí se'n deriva la segona gran polaritat, la resultant entre *interior i exterior* de la persona. Així doncs,



segons Stokvis i Wiesenhutter, (1979:38), Weizsäcker (1947) diu que un somriure és el resultat d'una distensió interna que esdevé tensió dels músculs responsables de somriure. Un altre exemple que se'ns acut seria el fet que resulta paradoxal observar la contradicció existent entre els nivells de tensió/distensió interna i externa en una persona presa d'una gran sensació de por, doncs la sensació física de por, fruit de la vivència psicològica, provoca pot provocar una tensió interior que esdevingui, en canvi amb una resposta externa de relaxació d'esfínters. Aquestes dualitats justificaran, més tard, l'aparició d'abordatges menys o més dualistes en el món de la relaxació.

Tota aquesta reflexió ens ha de dur a entendre la *dualitat psico-somàtica* amb què apareixen els fenòmens de la conducta humana i l'escenari dinàmic en què es desenvolupa la seva vida. Aquest dinamisme es veu configurat per un seguit de tensions i distensions internes i externes que es determinen en *actituds i accions*, amb la qual cosa no podrem limitar el problema de la tensió-distensió, i per tant de la relaxació, a un problema de coordinació de músculs o de funcionament d'òrgans, la relaxació és el problema d'un ésser viu en el món (Stokvis i Wiesenhutter, (1979:38). La distinció entre fisiologia i psicologia, així com la seva relació, constituirà un dels fonaments teòrics al voltant del qual s'investigarà en temes de relaxació.

D'aquesta manera, segons aquests investigadors en psicossomàtica, per Goethe, la tensió és *l'estat d'aspecte indiferent d'un ésser carregat d'energia plenament disposat a manifestar-se, i allò intern esdevé extern i l'extern esdevé intern*. Algunes expressions d'aquesta visió es fan paleses en l'obra d'Alfred Adler, per exemple, en la tensió existent entre inferioritat i afany de poder, o per a C.G. Jung les integracions de les tensions entre el món conscient i l'inconscient. Segons també Stokvis i Wiesenhutter, tota la psicologia profunda està dominada per conceptes com: estancament, inhibició, desinhibició, repressió, corrent afectiva, descàrrega, entre altres. Però aquest dinamisme i configuració no es veu només en la psicologia profunda sinó que arriba a altres corrents de la psicologia, la psicossomàtica i la terapèutica en general, a més d'altres ciències com ara la sociologia, l'economia i la política.

### **Tonicitat i to muscular. Eutonia**

La *tonicitat* segons Lúria (Fonseca, 1998:109) s'entén com la funció d'alertar i vigilar. És la tensió activa muscular quan la inervació i vascularitzacions són intactes. Aquesta tensió ens assegura que els reflexos *intrasegmentals*, *inter* i *supra*, facin al seva feina, garantir les acomodacions posturals. Se sol anomenar to muscular al grau de contracció involuntària que presenta un múscul en un moment concret.

La funció tònica s'encarrega de garantir les postures, actituds, mímiques, gestos i emocions, en llurs components neurofisiològic i conductual. D'igual manera, la tonicitat constitueix, segons Bergès (1974) el camp de fluctuació entre els estats de tensió i distensió des dels inicis de la vida els quals estan directament relacionats amb les necessitats i satisfaccions afavorides per l'*altre* (Boscaini (2000:19).

La tonicitat té els següents subfactors en la BPM, bateria psicomotriu, (Fonseca, 1998):

*Extensibilitat:* Major extensió longitudinal possible que podem donar a un múscul.

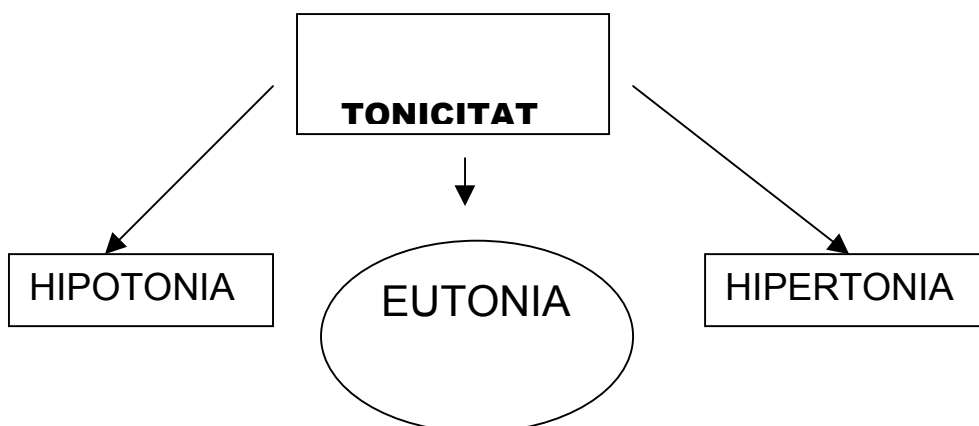
*Passivitat:* Capacitat de relaxació passiva dels membres i llurs extremitats distals (mans i peus) mitjançant mobilitzacions, oscil·lacions i gronxades, actives i fortes introduïdes exteriorment per l'observador (Ajuriaguerra i Stambak, 1995, citat per Fonseca 1998:138). La manca de passivitat es manifesta en els moviments convulsius, irregulars, titubejants, moviments *coreiformes* (contraccions de petita amplitud), *coreics* o *coreàtics* (explosió de moviments descoordinats), *atetotiformes* (lentes tensions irregulars), *atetoides* (moviments continuats de tensió més ampla): també s'inclouen la presència exagerada de gestos facials, expressivitat excessiva, caricaturització il·lògica, agitació, etcètera.

*Paratonia:* Incapacitat o impossibilitat de descontraure el múscul voluntàriament (Ajuriaguerra, 1974). Revela el grau de capacitat d'abandonament, autorrelaxació i desconstrucció completa.

*Diadococinesia:* Funció motora que permet la realització de moviments vius, simultanis i alternats de forma coordinada successiva i antagònica dels membres superiors; per exemple, l'alternança de pronació-supinació d'ambdues mans revela la integració inter-hemisfèrica. Hi cal verificar una correcta interrelació entre músculs *agonistes* i *antagonistes* (agonista és aquell que es contrau i antagonista el que fa de fre, després es canvien els papers, i aquell que ha fet d'antagonista farà d'agonista i viceversa), resistències tòniques proximals (a prop del tronc) i distals (del tronc), l'amplitud, el ritme i la velocitat, durada, crispacions dels dits, discrepàncies entre mans, sincinèsies, alternança adequada i altres factors.

*Sincinèsies:* Reaccions paràsits d'imitació dels moviments contralaterals, peribucals i linguals (Ajuriaguerra i Soubiran, 1959). Són moviments no intencionats involuntaris que es fan de manera "afegida" en realitzar qualsevol moviment intencionat sempre i quan perjudiqui la seva precisió i /o la seva eficàcia.

En termes globals, segons sigui correcta, insuficient o excessiva la tonicitat d'una persona, podem parlar de:



Direm *eutonia* al balanç òptim de tensió que s'obté mitjançant la compensació de tensions corporals (Stokvis i Wiesenhutter, (1979). Aquest concepte, gaudeix de molt renom a partir de que G. Alexander bategés el seu mètode, fruit del Mètode Dalcroze, amb ell.

#### 2.4.2 Estrès, ansietat i *burnout*

Tot i no ser el nostre un enfocament un enfocament terapèutic, si hem de dir que una de les variables mesurades en el nostre diagnòstic és el burnout/estrès per la qual cosa veiem necessari definir aquest conceptes. A més, cal parlar, ni que sigui sense aprofundir-ne doncs no és l'enfocament d'aquest treball, de les endorfines i la psicofisiologia de l'estrès.

##### Estrès

Pel que fa a l'estrès, segons Amutio (1998:20), prové de les paraules llatines *strictus*, que vol dir estretament i *stringere*, que significa prémer. Aquesta resposta de contracció davant qualsevol situació quotidiana te els seus orígens en la necessària supervivència de l'espècie animal i humana. Així, l'home primitiu, davant dels perills, utilitzava el seu estrès per *atacar* o *fugir*, és a dir per sobreviure, la qual cosa respon a l'equilibri natural i necessari entre *tensió-distensió* que hem vist en el darrer punt.

L'esmentat *homeostasi* (equilibri) es pot veure malmet per diversos obstacles i diversitat de problemes: orgànics, psicològics, socials, econòmics, etcètera. És llavors quan actualment diem que tenim estrès. Ara bé, no oblidem que la secreció de substàncies estressores no s'ha de veure com a negatiu sinó una mancança de la seva canalització. D'aquí és conegut que extrau Selye (1976) els dos tipus d'estrès, el *distrès* que seria aquell que perjudica la salut i l'*eustrès*, que és necessari per sobreviure i desenvolupar-se en el nostre hàbitat.

Abans de fer nostre alguna definició, la qual cosa no és gens fàcil vista l'amplària de literatura científica que hi ha sobre l'estrès, preferim veure les principals escoles i en què basen llurs postulats. Segons Calvete i Villa (1997) hi ha tres grans models teòrics

sobre l'estrès: el que te en compte l'estímul, el que té en compte la resposta i el que té en compte aquest dos components, a més d'altres processos. Vegem-los:

a) El model d'estrès basat en la resposta

Aquest paradigma obeeix a entendre l'estrès com a reacció/resposta de l'individu sotmès a tensió, del qual Hans Selye, n'és la figura més representativa. És per tots conegut que, per a ell, Selye (1956), l'estrès l'estrès és *la resposta no específica del cos a qualsevol demanda*. L'anomenada *Síndrome General d'Adaptació* que fonamenta la seva obra, d'altra banda molt estudiada al món de l'esport, tindria tres fases: a) *Fase d'alarma*; b) *fase de resistència* o adaptació, c) *Fase d'esgotament*. Per a Selye (1982, 1985) les dues primeres fases són molt freqüents en les nostres vides i la tercera es dona aïlladament i de manera incompleta. Altres autors com ara Quick (1984) i Summers (1995), segons Calvete i Villa, en fan definicions semblants des de la perspectiva laboral.

b) El model basat en l'estímul

Aquest marc teòric estudia l'estrès des del punt de vista dels estímuls estressors, és a dir, de les condicions o situacions estressants i de com es poden mesurar. Segons Calvete i Villa (1997) se n'han fet diversos estudis, entre els que destaquen els de Dohrenwend i Dohrenwend, (1981); Holmes i Rahe (1967) i la definició feta per a Feuerstein i Cols., (1986:124)<sup>13</sup>, segons la qual l'estrès es *defineix en els termes de les característiques de l'estímul ambiental que són perturbadores per a l'individu. L'estrès prové de l'ambient de l'individu i la reacció als estressors externs és la tensió*.

c) El model basat en la interacció individu-ambient.

Aquest tipus d'enfocament, propi de la psicologia cognitiva i anomenat *interaccional o mediacional* per Guerrero i Vicente (2001), va qüestionar els dos anteriors i se'n va proposar un tercer que tingués en compte, a més dels estímuls i les respostes, els diversos processos que hi intervenen. D'entre els autors que s'emmarquen en aquest model, destaca Richard Lazarus, del qual és conegut el seu enfocament transaccional de l'estrès. Per a Lazarus i Folkman (1984), l'estrès es pot definir com el conjunt de relacions particulars entre la persona i la situació, tot valorant i tenint en compte la situació com quelcom que posa en perill el benestar de la persona. Altres, també a cavall entremig de les tendències *psicosocial* i *mediacional*, com ara Peiró i Salvador (1993) afegeixen a l'anterior definició l'element de *responsabilitat*, doncs el fet de que l'individu conegui d'una banda les demandes ambientals i d'una altra la limitació dels seus recursos, li provoca estrès, doncs no respon com ell voldria.

---

<sup>13</sup> Traduït al català de Calvete i Villa (1997). *Programa Deusto 14-16. II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos, 18 Ediciones Mensajero, p. 17

## Ansietat

Alguns autors els consideren casi idèntics, altres diuen que l'ansietat és un sentiment subjectiu que acompanya l'estrès. D'entre els models de definicions que se'n poden trobar, Guerrero i Vicente (2001:39) les agrupen de la següent manera:

1. Causa o explicació de la conducta.
2. Conducta emocional-fisiològica passatgera.
3. Tendència disposicional.
4. Pauta complexa de conducta expressable mitjançant els tres sistemes de respostes: cognitives, fisiològiques i motriu-conductuals.

L'ansietat s'ha de distingir de la por, només tenim por quan coneixem allò que la provoca, en canvi, diem que tenim ansietat quan l'objecte que l'ha creada no és del tot o gens evident. Així doncs, es pot considerar l'ansietat com l'anticipació, o alarma, d'un procés estressant. Per a Endler i Edwards, segons Rollo May (1982:39;, citat per Amutio 1998:21) l'ansietat és la manera com l'individu es relaciona amb l'estrès, l'accepta i l'interpreta.

## Burnout

Avui dia és un dels constructes més investigats en la psicologia de l'estrès i la psicopedagogia. Tot i així, molts autors han advertit de la confusió que això està generant. Segons diu Guerrero i Vicente (2001:41), Davidoff (1980) critica el fet de que probablement s'estigui fent servir aquest nom per a estudiar quelcom ja conegut i estudiat. Altres estudis (Pines i Kafry, 1978; Pines, Aronson i Kafry, 1981) assenyalen la correlació d'aquest terme amb *tedium*, *estrès*, *insatisfacció*, *avorriment* o altres conceptes. Hi ha alguns, com Faber (1983) que proposen restringir l'ús d'aquest terme als professionals de l'àmbit assistencial.

Tot i haver encara polèmica, s'accepta que el *burnout* és una resposta a l'estrès laboral crònic, es tracta d'una experiència subjectiva que inclou sentiments i actituds amb implicacions nocives per a la persona i l'organització (Guerrero i Vicente, 2001:43).

És molt conegut el ressò dels estudis realitzats per Malasch i Jackson (1980, 1981, 1985, i 1986), els quals concreten tres dimensions que configuren la complexitat del burnout: 1) Despersonalització, 2) Esgotament emocional i 3) Realització professional. El model de Malasch i Jackson, segons expliquen amb Guerrero i Vicente (2001:46-50), ha estat tingut en compte i d'ell se n'han derivat altres enfocaments en la recent investigació sobre el tema (Gol, 1984; Farber, 1991; Leiter, 1993; Lee i Ansforth, 1993, Gil-Monte, Peiró i Valcárcel, 1995).

Ara bé, es pot parlar de burnout a l'escola? Es podria dir que no, doncs se'n parla més de *fracàs escolar* o *estrès*. Tot i així, nosaltres, dins l'estudi diagnòstic de la nostra recerca el qual ja hem comentat que no serà tractat en aquest ocasió, hem dissenyat una escala per mesurar el *burnout escolar*, distingint-lo del fracàs i de l'estrès, doncs pot haver-hi estrès sense fracàs i fracàs sense estrès, en canvi, el significat que nosaltres donem a burnout, (basat justificadament per cert en els estudis de burnout docent perquè creiem que així s'estudia un mateix entorn) pot respondre molt bé a un tipus de vivència per part de molts alumnes de l'escola actual.

### 2.4.3 Suggestió i autogènia

En l'àmbit de la relaxació ens interessa conèixer els llinars entre relaxació, suggestió i hipnosi. D'altra banda, més endavant veurem com una de les eines en què es fonamenten la *conscienciació psicofísica*, la relaxació i el Programa TREVA, és *l'autogènia*, (acció controlada d'autosuggestionar-se) pròpia de mètodes com ara el conegut Mètode Autògen de Schultz.

La suggestió és un dels elements temàtics amb què la psicossomàtica<sup>14</sup> fonamenta els seus postulats. Segons Stokvis i Wiesenhutter, (1979), entre els primers grans estudis sobre la suggestió cal destacar el realitzat per Stokvis & Pflanz (1961). En ell s'entén per suggestió l'acte d'exercir influència sobre l'estat d'ànim d'una persona, les seves percepcions i la seva consciència; es tracta d'una *ressonància afectiva* en una *dinàmica interpersonal*. Altres autors, com ara fa temps Bechterew (1890), parlen d'un "envolvement de la voluntat, del jo i de la consciència". Kretschmer (1948), en canvi, qualifica la suggestió com a "transferència de sensacions, representacions i impulsos particulars de la voluntat". Hi van haver d'altres que s'interessaren sobre el poder suggestiu de les imatges, i alguns, com Hofstätter (1957) el qual posà tot l'accent en la dimensió social de la suggestió fins el punt de fer-la casi sinònim amb la dinàmica de grups.

Segons indica Stokvis i Wiesenhutter, (1979:54), l'estudi de la suggestió va tenir les seves arrels en algunes teories psicoanalítiques com les d'Abraham I & Jones (1923) en què l'autosuggestió es referia al narcisisme del nen i l'heterosuggestió a la imatge paterna. Altres figures de l'entrenament suggestiu van admetre el principi o *criteri d'autonomia del pacient* en el qual es feia responsable al propi pacient, com ara Coué, nom amb el qual s'anomenà el seu mètode d'entrenament i a qui se l'atribueix gran part de l'èxit de la suggestió, tot i haver estat molt criticat per la ciència en el seu moment, Aquest element d'autonomia del pacient havia estat altrament admès ja per Birnbaum (1925), Adler (1947), o el mateix J.H.Shultz des del principi de la seva obra.

Així doncs, s'anomenaria *heterosuggestió* a *autosuggestió* a la delimitació dels components personal i interpersonal de la suggestió. Si bé hi va haver polèmica sobre aquests termes, doncs primerament s'admetia la teoria de que tot efecte de suggestió era degut a l'autosuggestió (Bernheimer) a la qual s'adherí l'escola psicoanalítica (Férenczi; Freud; Jones ), segons Stokvis i Wiesenhutter, (1979:52) i després alguns com per exemple McDougall (seguit de prop per Décsi, Gould, Schilder entre molts altres), s'ahvia de capgirar l'esmentada teoria tot negant l'existència de l'efecte específic d'autosuggestió. Avui dia es conceben ambdós conceptes en una unitat inseparable.

Segons Stokvis i Pflanz, en l'autosuggestió es donen les mateixes tres fases que en l'heterosuggestió:

1. *Stadium de l'acceptació* . El "jo" i el "sí mateix" es troben en una autorressonància, es donen pas l'un a l'altre per la voluntat. Algun contingut perceptiu o sensorial serà proposat (subgerit= posar per sota la raó) pel jo al si mateix.

2. *Stadium suggestionis*: És la fase on aquest contingut haurà de ser transmès al si mateix mitjançant la voluntat i l'exercitació repetitiva.

---

<sup>14</sup> La *psicossomàtica* és l'especialitat científica mèdica que estudia les relacions entre la *psique* i el *soma* i llurs possibles influències bidireccionals en diversitat de patologies

3. *Stadium effectiois*: És el procés mateix de l'autosuggestió el qual només podrà ésser comprovat pels resultats.

Pel que fa a la l'exercitació, diuen Stokvis i Wiesenhutter, (1979:53), aquesta rebrà diversos noms, els quals apareixen en la següent taula. En totes es fa palesa la relació existent entre relaxació i autosuggestió. Cal dir que es distingirà, finalment, entre *suggestió passiva*, quan la fórmula ocupi un lloc central i el pacient estigui totalment passiu, i *suggestió activa*, per indicar que l'activitat de respiració o relaxació és acompanyada activament de la fórmula suggestiva. Una altra distinció que se'n farà serà intencional i no intencional, segons el subjecte tingui o no consciència de l'objectiu de la suggestió.

En la suggestió juguen un paper important les representacions mentals i les formules verbals. Ja veurem com la tècnica de *visualització*, amb totes les seves diversitats respondrà a les representació mentals i *les afirmacions positives o la pròpia parla* jugarà el paper e fórmula verbal. A continuació presentme una taula amb les diferents expressions suggestives usades

<b>Expressions suggestives utilitzades</b>	<b>Autors</b>
<i>Autohipnosi</i>	Bonnet (1910); Salter (1941)
<i>Concentració sense esforç</i>	Brown (1938)
<i>Twilight zone</i>	Morton-Prince
<i>Relaxació</i>	Jacobson (1925); Adler & Secunda (1947); Schneck (1947), Padovani & Bachet (1948); Conn (1949); Lindberg (1950)
<i>Recolliment</i>	P. É. Lévy (1898)
<i>Reflexió meditativa</i>	Payot
<i>Autorrelaxació concentrativa</i>	Schultz (1950)
<i>Relaxació activa</i>	Stokvis (1965)
<i>Atenció concentrada amb tensió mínima</i>	Badouin

#### 2.4.4 Ones cerebrals i atenció

Perquè l'organisme presti atenció, el nivell de vigilància és fonamental, la qual cosa implica un elevat grau de activitat neurològica. En l'ésser humà es poden donar diversitat d'estats d'activació nerviosa mesurats per l'EEG el quals corresponen a diferents estats d'atenció i provoquen un tipus determinat d'ones. L'atenció requereix de l'activació de la cortesa cerebral en unes estructures preparades anomenades formació reticular, hipocamp i amígdala (en el còrtex límbic ) i en els lòbuls frontals.

A continuació exposem juntament a altre aspectes cerebrals, alguns detalls sobre aquests nivells d'activació.

NIVELL	ESTAT EMOCIONAL	ONA /FREQUÈNCIA	AMPLITUD,II RITME	VIGILÀNCIA	CONDUCTA
I	Fort	<b>BETA</b> (13 cicles/seg)	Mitjana-baixa, ràpides i mal sincronitzades	Excessiva	Poc eficaç i mal controlada
II	Activitat normal		Petites, ràpides i bastant sincronitzades	Atenta	Pensament actiu i atenció selectiva
III	Relaxat	<b>ALFA</b> (8-12 cicles/seg)	Poca, lentes i ben sincronitzades	Flotant i no focalitzada	Estat meditatiu o consciència oberta
IV	Somnolència	<b>ZETA</b> (4-7 cicles/seg.)	Poc amples amb ràfegues d'ones en pic, lentes i desincronitzades	Escassa consciència mon exterior	
V	Son lleugera	<b>DELTA</b> (0-4 cicles/seg)	Grans, lentes i irregulars	Casi sense consciència mon exterior	
VI	Son profunda		Més amplitud, més lentes i irregulars	Total pèrdua consciència exterior	
VII	Estat de coma	Cap	Cap	Cap resposta a estímuls exteriors	

### 3. LA RELAXACIÓ ESCOLAR

#### 3.1.RELAXACIÓ ESCOLAR I RELAXACIÓ INFANTIL

Volem començar aquest apartat tot dient que cal distingir entre *relaxació infantil* i *relaxació escolar*. La relaxació infantil inclou totes aquelles intervencions que de la relaxació es fa amb nois i noies en el camp de l'educació especial i la teràpia, és clar que un dels seus àmbits sigui l'escola, però per relaxació escolar hem d'entendre, segons el nostre punt de vista, totes aquelles intervencions que es facin a l'escola a qualsevol etapa educativa amb objectius educatius i no estrictament terapèutics. Som conscients de que uns i altres, de vegades van de la ma.

Podem afirmar que a l'escola la pràctica de la relaxació ha arribat de la ma de quatre camins: 1) L'Educació física i la psicomotricitat, 2) L'art; 3) Mitjançant alguns professors que han aplicat ioga, o altre tipus de meditació; 4) Disciplines emmarcades en la neurociència o degudes als avenços psicopedagògics (Montessori, sofrologia, kinesiologia, educació emocional,...). D'aquesta manera, trobem des d'adaptacions

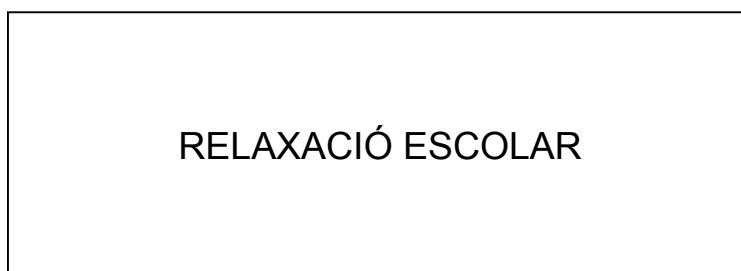


infantils o reeducatives del mètode Schultz (Hemmler, 1983; Bergés i Bounes, 1983) o els fonaments de Jacobson en alguns autors (Cautela i Groden, 1989), fins a sistemes de relaxació muscular com l'streching, passant per escoles de conscienciació psicocorporal com els Mètodes Alexander, Feldenkrais, Eutonia, etcètera. Tot i així, pesem, amb Lázaro (2002:15), que no existeix una comprensió global del fenomen de la relaxació ni es fa èmfasi en totes les seves aplicacions educatives.

La relaxació forma part dels currículums d'educació física de secundària. Concretament al batxillerat, hi ha una unitat que en parla, però es fa ressò únicament i exclusiva dels mètodes Jacobson i Schultz. Alguns professors d'educació física (cada cop en són més) amplien, però, llurs currículums envers activitats com ara els *massatges*, el *shiatsu* i el *tai-txí*. Entre ells cal destacar l'experiència de R. Cases en Consciència Corporal, Masatge i Relaxació de l'IES La Salzedra (Barcelona), de la qual va ser producte el disseny d'un crèdit variable<sup>15</sup>; o altres crèdits variables transversals i multidisciplinars en què s'estudien diverses tècniques de relaxació, com és el cas de *Vida Sana* (López González, 2000).

PSICOMOTRICITAT  
I EDUCACIÓ FÍSICA

IOGA/MEDITACIÓ



ART (teatre, música)

NEUROCIÈNCIA  
(AVENÇOS PSICOPEDAGÒGICS)

## 3.2 DE LA PSICOMOTRICITAT A L'EDUCACIÓ FÍSICA

Hem de dir, amb Lázaro (2002) que la psicomotricitat ha tingut en compte la relaxació des de fa temps (Lagrange, 1984; Vayer, 1985; Le Boulch, 1983), però, pensem, en canvi que s'ha enfocat, casi bé sempre, des del punt de vista de l'educació especial. En la nostra opinió cal treure la relaxació d'aquest reduccionisme, doncs, hauria de tenir el seu lloc en el currículums escolars. En aquesta línia reeducativa, són coneguts els treballs i adaptacions infantils de la relaxació psicossomàtica de Soubiran i Coste (1989), o l'enfocament infantil que de la relaxació fan Bergés i Bounes (1983). Veiem, a continuació, una síntesi d'aquests:

### 3.2.1 La relaxació psicossomàtica de G.B. Soubiran

La doctora Soubiran, formada en l'entorn del professor de Ajuriaguerra, segons Lázaro (1993), va transcendir el mètode de Schultz del qual n'era seguidora, sobretot perquè

<sup>15</sup> Canalda, A. i Cases: "Créditos variables de educación física, bloque de expresión corporal. Iniciación a la expresión corporal/ Conciencia corporal, masaje y relajación en la escuela". Paidotribo. Barcelona 2000

la metodologia directiva del mètode beneficiava a pocs individus. Cinc trets caracteritzen el seu mètode:

1. La importància de l'**observació del procés**. Proposa dos tipus de fitxa, una de personalitat i una altra de relaxació.
2. Dona rellevància a les **manifestacions respiratòries**, permetent l'autocontrol tàctil posant les mans en el plexe solar i no només cognitiu.
3. Es fixa en les modificacions de l'**esquema postural** i el marge de **seguretat** que n'ha de tenir el subjectes.
4. Emfatitza la fase de **verbalització** en acabar la sessió.
5. Concep el **paper pedagògic del terapeuta** doncs creu que aquest ha d'ensenyar-li a auto-relaxar-se sense la presència d'ell.

Per a Soubiran, són necessàries dues o tres sessions setmanals i afirma que els subjectes necessiten entre 4 i 6 sessions per integrar estats i noves vivències.

### 3.2.2. La relaxació terapèutica de J. Bergès

Aquest mètode ha begut de les fonts de Schultz i De Ajuriaguerra. Els trets específics d'aquest sistema els observem en l'estructuració de la sessió de relaxació, aquesta consta de tres fases (Lázaro, 2002):

1. **Concentració mental** i mobilització de l'atenció sobre una imatge.
2. **Distensió muscular** induïda segmentària ment i per palpació per part del terapeuta.
3. La **fase de tornada** composta de tres subfases: abandonament de la imatge de calma, contraccions musculars dels membres treballats i tres respiracions fortes amb l'obertura dels ulls.

El mètode de Bergès va ser objecte d'investigació (Lázaro, 1988) d'un treball subvencionat per l'Institut de Ciències de l'Educació Física en què s'aplicà l'esmentat sistema a 6 subjectes durant un període de sis mesos, a raó de dues sessions setmanals amb terapeuta i 1 en solitari i a casa, per part del subjecte. Va suposar un èxit en el 70% dels casos.

### 3.3. DES DE L'ART I LA DANSA

Mitjançant l'art, la dansa, el teatre i la música, s'han anat introduint activitats diverses que inclouen exercitacions de relaxació i conscienciació psicofísiques, són famosos, per exemple, els mètodes Dalcroze, sorgit en l'educació rítmica i musical i portat després a les escoles, del qual n'és fruit la famosa Eutonia de Gerda Alexander; el de l'argentina pianista Fedora Aberastury, el conegut Mètode Alexander, del qual n'hi ha escoles arreu del món, que fou creat per l'actor Matthias Alexander que investigà perquè es quedava afònic.

En l'actualitat, que l'art s'està obrint pas entre en els àmbits terapèutics: *art-teràpia*, *dansa-teràpia*, *músicoteràpia*, *psicodrama*, podem esperar una conseqüent emergència d'aquest tipus de continguts en els currículums, potser, de moment, de manera transversal.

### 3.4 DES DEL IOGA I LA MEDITACIÓ

Tot i les objeccions que nosaltres fem amb aquest tipus de pràctica en l'àmbit escolar, les quals exposarem en propers apartats, val la pena tenir en compte que la majoria d'experiències escolars amb relaxació han vingut de la ma del ioga i la TM (Meditació Transcendental)<sup>16</sup>.

Segons el *Yoga Research and Education Center de Santa Rosa* (California, EEUU), són nombroses les investigacions dutes a terme sobre l'aplicació de la Meditació Transcendental i el ioga amb escolars. Pel que fa a la TM, en l'actualitat cal destacar la tasca que R. Bern i E. Gillespie estan fent en un estudi pilot entre la *University of Michigan Complementary* i l'*Alternative Medicine Research Center*, sobre la influència d'aquest tipus de meditació en el benestar subjectiu, l'estrès i les principals competències socio-emocionals. Pocs anys després de la introducció d'aquesta meditació a occident, ja es va sotmetre a ser investigada. Així doncs, des de la dècada dels setenta, han estat estudiats els efectes positius cognitius-afectius que la meditació transcendental provoca en els escolars (Abrams, 1976, 1977; Dillbeck i col., 1979; Aron i col., 1981).

Pel que fa al ioga, hi ha força estudis sobre els efectes de tranquil·litat i millora de la concentració que la seva pràctica provoca en els escolars (Alexander, 2002; Brown, 2002). Paral·lelament, el ioga ha estat objecte d'estudi des de la classe d'educació física (Gharote, 1971, 1976, 1987; Romanowski i col. 1970). Altres s'han interessat sobre aspectes docents del ioga i programes pilot (Badger, 2000; Brown, 2002), o la importància i/o viabilitat de portar la meditació a les aules (Hassanagas, 1997, Burack, 1999; Duggal, 2001). També hem de destacar la rellevància dels treballs que han analitzat la controvèrsia legal i religiosa d'incloure el ioga en els currículums escolars (Laselle i col., 1993; Hill, 2001).

---

<sup>16</sup> La Meditació Transcedental (TM) és un tipus d'execitació psicofísica provinent de la tradició Veda i Vedanta del ioga i que fou intrduïda a Occident de la ma de Maharishi Mahesh Yogi. Avui dia té milers de practicants i ha estat objecte d'estudi científic

## 3.5. DES DE LA INNOVACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

### 3.5.1 La neurociència

La integració de la sensibilitat perceptiva ha estat objecte d'estudi de pedagogs i psicòlegs de l'alçada de Piaget, Wallon, De Ajuriaguerra, Vayer, i molts altres. Aquests es van mostrar molt interessats pel desenvolupament sensorial i neurològic del nen i el paper del cos en l'aprenentatge. En aquesta línia, des d'una perspectiva pedagògica, evidentment, la integració sensorial en l'aprenentatge ja havia cobrat en la figura de Maria Montessori un autèntic paradigma. Montessori proposà un tipus d'aula, materials i currículums en què la sensorialitat de l'alumne tingués un paper important. Tot i haver començat en l'àmbit especial, ràpidament es van traslladar els seus postulats a experiències escolars d'arreu del món. Avui dia encara se segueix el seu mètode.

Pel que fa a l'actualitat, sens dubte que la neurociència és considerada en la pedagogia moderna com un dels grans àmbits d'innovació. L'estudi del cervell humà, de la mà d'alguns neurocientífics com ara A. Damasio, J. Le Douarin o F. Crick està aportant no poques evidències a la recerca de nous models d'aprenentatge, doncs el paper del cervell humà és determinant en l'aprenentatge i en l'educació (Sanvisens, 1993; Acarín, 2000; Bruer, 2000).

Alguns moviments, sistemes o mètodes, el fons científics dels quals es basa en aspectes neurocientífics s'estan fent-se cabuda en el marc de l'ensenyament, ens referim a la *Suggestopedia*, la *kinesiologia*, la *sofrològia* i l'*educació emocional*.

### 3.5.2 La Suggestopedia

Un altre model d'ensenyament que inclou la relaxació i autoconscienciació psicofísica és la *Suggestopedia* amb llurs variants de super-learning, els quals s'han aplicat sobretot a l'ensenyament de les llengües. Als anys 60 el doctor Georgi Lozanov, metge psicoterapeuta molt interessat en l'educació i en concret en l'estudi de la memòria, funda l'Institut de Suggestopedia a Sofia. Més tard, en 1976 es dona a conèixer el superlearnig. Per a Lozanov la manera d'accelerar o millorar qualsevol procés d'aprenentatge és destruint, o perllongar els que són per a ell, els tres límits o barreres psicològiques que afecten l'aprenentatge. Aquestes són:

1. La barrera *lògico-crítica* creada per l'ambient escolar: hàbits, exàmens.
2. La *emocional-intuïtiva*, que ve determinada per patrons familiars crítics ("no serveixes per la música", "ets tonto",...).
3. L'ètica-moral, la qual casi mai es té en compte.

El mètode suggestopèdic es basa en cinc grans factors que cal tenir en compte a l'hora de dissenyar les activitats d'ensenyament-aprenentatge:

1. La percepció multisensorial.
2. El paper de la música.
3. Els factors suggestius.
4. L'harmonia rítmica.
5. El propi procés del grup.

### 3.5.3 La sofrologia

La *sofrologia* (veure quadre de mètodes) es fa servir individualment amb nois i noies per potenciar llurs habilitats i competències d'estudi i rendiment acadèmic.

### 3.5.4 La kinesiologia aplicada

La *kinesiologia aplicada* a l'aprenentatge prové de la kinesiologia, disciplina terapèutica basada en l'alineament muscular i articular. La consciència de la pròpia tonicitat és un factor determinant en l'aprenentatge. Segons els kinesiòlegs (Dujany, 1995), la resposta de resistència muscular o absència d'aquesta està molt relacionada amb la fisiologia i metabolisme en general i es pot fer una certa bio-comunicació amb el propi cos. El kinesiòleg, mitjançant el test muscular va "tocant" els diversos músculs per veure el seu estat de resposta. Ara bé, tot i ser, en un principi una disciplina terapèutica basada en el test muscular, mica en mica, i gràcies als avenços de la neurociència, s'ha dedicat cada cop més a l'estudi de les respostes cerebrals en l'aprenentatge. Així és com la kinesiologia s'interessa per l'harmonització inter-hemisfèrica, procurant que l'hemisferi dret, responsable del llenguatge i la lògica, deixi pas a l'hemisferi esquerre, on es generen els impulsos responsables de les emocions i coneixement abstracte i intuïtiu. Una harmonització inter-hemisfèrica ajudarà als nois (es en llur aprenentatge. Avui dia està tenint molt èxit tot i que la nostra postura és crítica per la poca concreció teòrica que se'n fa, de fet hi ha certa confusió perquè s'ha allunyat dels seus orígens entrant en marcs teòrics com els de la psicomotricitat, la psicossomàtica, la psicofísica, l'educació emocional, o la mateixa relaxació.

## 3.6 LA RELAXACIÓ EN ELS ADOLESCENTS

Tal i com diu Boscaini (2000), la relaxació pot fer de mitjancera en el reconeixement, control i autoafirmació de la personalitat. Segons aquest autor, Bergés i Bounes (1974) defineixen la relaxació, entre altres maneres, com una *experiència de confirmació de parts corporals diferents, de la unitat i solidesa corporal, amb el corresponent reconeixement per part de l'adolescent*.

Pel que fa al *reconeixement*, cada experiència de relaxació mobilitza la imatge corporal de l'adolescent, doncs el cos és un receptacle en el qual s'inscriuen totes les nostres experiències. El reconeixement, en primera instància topogràfic esdevé significatiu i constitueix un camí d'interiorització i creixement. Podríem dir que s'efectua un treball de fora cap a dintre. D'altra banda, es produeix una millora del *control tònic i motriu*, doncs l'experiència relaxadora "toca el jo-emoció" de l'adolescent i el fa ajustar de nou les seves conductes, sent molt positiu en conductes agressives. A més, l'elaboració

cognitiva del procés permet que l'adolescent faci canvis en el seu llenguatge i pensament. Finalment, seguint a Boscaini, les activitats de relaxació són activitats de relació, en el nostre cas, entre professor-adults i adolescents, que juguen un paper molt important en *autoafirmació de la personalitat*. El paper del guia/professor obre nous camins de relació amb els nois i noies i possibilitat relacions més humanes i profundes on el respecte envers l'altre es fa rellevant. D'alguna manera, en ser la relaxació una experiència regressiva, el professor, en sentit psicoanalític ara, fa de guia materno/paternal en l'elaboració del *Jo corporal* i el *Jo psíquic* i l'ajuda a establir relacions sanes entre l'un i l'altre "jo", d'allò viscut corporalment a allò pensat, d'allò sentit a allò representat.

### 3.7 PROGRAMES DE RELAXACIÓ ESCOLAR

Paral·lelament, dins de la comunitat científica però fora de l'àmbit de la meditació transcendental i el ioga, s'han estudiat els efectes que la pràctica de la relaxació o la meditació, entesa de manera psicofisiològica, poden tenir en els escolars (Tloczynski, 1994). En aquesta línia, Peerbolte (1967) recomanava ja, fa temps, qualsevol pràctica de relaxació o meditació a l'escola. Per la seva banda Harlem (1976) es va interessar pels efectes que la relaxació psicofisiològica va tenir en una selecció d'alumnes d'escola primària. En la perspectiva del rendiment acadèmic, Benson i col.(2000), van realitzar un estudi sobre com la pràctica de la relaxació podia influir sobre els aspectes acadèmics dels alumnes d'ensenyament secundari. Uns quants professor van ser entrenats en tècniques de relaxació i auto-control, a més de rebre classes de com transmetre-les als alumnes en llurs aules. S'hi van mesurar quatre variables: hàbits de treball, cooperació, atenció i millora de qualificacions. Els resultats deien que aquells alumnes que havien practicat la relaxació en més de dues ocasions al semestre, presentaven millors nivells en aquestes quatre variables que aquells que n'havien fet dues o més pràctiques de relaxació.

També s'han realitzat diverses experiències a Catalunya, per part de professors de diverses àrees, i a les quals sumem la nostra proposta, en què, un cop havent integrat en si mateixos pràctiques de meditació i/o respiració, van fer programes pilot amb els alumnes a l'aula amb uns resultats molt positius (Martínez Villagrasa, 2000; De Pagès, 2001).

## 4. MÈTODES I ESCOLES DE RELAXACIÓ

---

Davant la diversitat de possibilitats de sistematització de les diferents escoles i mètodes de relaxació, hem cregut adient i pràctic, de cara a la nostra presentació del Model TREVA, proposar un gran quadre com a síntesi de la informació. En ell, es presenten les dades dels principals mètodes. Tot i així, en coherència amb allò expressat en l'apartat on tractem els límits de la Relaxació Vivencial Aplicada a l'Aula, en aquest quadre no s'inclouen els mètodes dels àmbits relacionats amb l'espiritualitat (reeducació, rehabilitació, hipnosi...) si bé hi ha alguns en què alguna d'aquestes tendències no és del tot determinant, com per exemple el *Do-in*. En el quadre podem trobar en primer lloc el **nom** que rep el mètode/escola i a continuació el nom del **precursor** amb la **data** en què es fundà o començà a practicar.

Nom	Fundador/a (any)
-----	---------------------

Seguidament, es concreten l'**àmbit** d'actuació i/o procedència i els **antecedents i evolució**, doncs ho creiem bàsic de cara a abordar possibles anàlisis o realitzar-ne sistematitzacions.

Àmbit	Antecedents i evolució
-------	---------------------------

De cara a la concreció del nostre model TREVA hem definit tres dimensions: *mental, corporal i emocional*, és per això que a cada escola/mètode la circumscriuim en una (o més) d'aquestes **dimensions**. Un cop fet això hem volgut especificar quins són els fonaments teòrics de cada mètode, els nuclis essencials.

Dimensió	Fonaments teòrics
----------	----------------------

A continuació hem definit cada escola segons les 12 eines psicofísiques que fonamentaran el model TREVA. Aquest criteri és bàsic en la nostra recerca, doncs pensem que quantes més eines psicofísiques apareguin en un mètode o exercici, més complet serà. Així mateix, mirant les diferents tradicions i formes de relaxació des d'aquesta perspectiva ens assegurem de que no deixem a fora cap qualitat o habilitat psicofísica.

Eines psicofísiques
------------------------

Finalment, ens hem interessat per dos aspectes, el rigor científic i nivell de publicacions de cada mètode i com era d'esperar llurs possibles aplicacions a l'àmbit educatiu.

Rigor científic Formació Publicacions	Aplicació a l'aula
---	-----------------------

## 4.1. QUADRE RESUM DE LES ESCOLES I MÈTODES DE RELAXACIÓ

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍSQUES	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
<b>FOCUSING</b>	Eugène Gendlin, deixeble de C. Rogers als anys 70)	Psicoteràpia corporal, humanista	Experiencing Psicoteràpia centrada en el client, experiencial	Emocional i corporal	Experiencing Felt-sense Els 6 passos Cos emocional	Atenció, Enfocament emocional, consciència sensorial	Molta investigació: Llibres, articles, tesis doctorals, congressos anuals Formació trainer (The focusing Institute of New York)	Experiència amb nois/es a nivell educatiu a diversos països
<b>SISTEMA ROLFING</b>	Ida Rolf (1896-1979) als anys 50. En 1971 es funda l'Institut Rolf	Teràpia corporal i reeducació postural	Pròpia experiència en reeducació corporal	Bàsicament corporal (emocional)	Memòria corporal: els traumes resten als músculs i teixits conjuntius Integració estructural: alineació amb l'eix del centre de gravetat. Massatge	Relaxació Postura	Institut Rolf (1971) Més de 100 terapeutes al mon. Llibres, audiovisuals, articles.	Desconeixem
<b>TÈCNICA HELLER</b>	Joseph Heller (anys 70)	Teràpia corporal Reeducació postural	Tècnica Rolfing i adaptació de Judith Aston (Bioenergètica i Gestalt) Per Heller el massatge Rolfing és insuficient	Psico Corporal	1) Massatge, 2) Educació del moviment i 3) Diàleg verbal	Relaxació Postura Moviment conscient	400 terapeutes Heller al mon	Desconeixem
<b>MÈTODE FELDEN KRAIS</b>	Moshe Feldenkrais (1904-1984) (dècada dels 40)	Teràpia corporal i preventiva. Reeducació postural	El judo, Tècnica Alexander, Biomecànica i pròpia rehabilitació del genoll	Psico Corporal Corporal	Reprogramació neuromuscular mitjançant: a) Treball grupal (presa de consciència de moviments naturals seus); b) Treball individual (exercicis passius)	Relaxació Postura Moviment conscient	Poca investigació clínica. Institut Feldenkrais de Tel Aviv	



NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍSQUES	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'ÀULA
<b>TÈCNICA ALEXANDER</b>	Frederick Matthias Alexander (1869-1955)	Teràpia corporal i preventiva. Reeducació postural	auto-observació i pròpia auto-curació d'una afonia	Corporal psico corporal	Retracció del cap provoca disfuncions Ús corporal (erroni i correcte) Control primari( relació entre cap, coll, i esquena) Fórmula essencial (Inhibició del moviment- pensament correcte-moviment correcte)	Respiració Postura Moviment Visualització corporal	Acceptat per comunitat científica mèdica. Estudis a Anglaterra i EEUU. Formació especialitzada i regulada per Associacions de trainers	Estudis d'aplicació a l'aprenentatge artístic. Diverses escoles d'Anglaterra el fan servir
<b>EUTONIA DE G. ALEXANDER</b>	Gerda Alexander (1930)	Psicomotricitat, Reeducació postural, Terapèutic, Artístic, Dansa	Educació Rítmica Dalcroze ( Feia falta un mètode d'ensenyament del moviment) Malabarisme (Rastelli); Feldenkrais;. Chaladek, gimnàstica d'A. Hermann	Corporal emocional	<i>Eutonia</i> (tonicitat harmoniosa) Relació entre <i>vivència</i> i <i>tonicitat</i> . La percepció corporal és la clau de la motricitat. 1) Inventari; 2) Posicions control; 3) Moviments alternats de contracció-relaxació; 4) Manipulacions i contacte (amb verbalització)	auto-observació Cons. sensorial Relaxació Moviment Postura	Tesis doctorals, llibres, articles	Aplicat a classe d'Educació Física, música i dansa
<b>MÈTODE VITTOZ</b>	Roger Vittoz (1863-1925)	Psicoterapèutic	Psicoanàlisi	Corporal emocional mental	Receptivitat perceptiva Reeducació pacient del control Recepció sensorial Receptivitat interna Marxa conscient Capacitat d'emissió (Imatges mentals i estats)	Cosnc. corporal Cons. sensorial Respiració Empaquetament Visualització Relaxació Energia Centrament Moviment consc	Acceptat a l'època.  Poca literatura científica Desconeixem formació i manuals	No

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍSQUES	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
<b>MÈTODE DE RELAXACIÓ DE LA GIMNÀSTICA ALEMANA</b>	M Forstreuter (al voltant del 1936)	Entrenament esportiu	Entrenament esportiu. S'anirà aplicant en àmbits de psicologia i psiquiatria fins derivar en diversos mètodes de <i>relaxació dinàmica</i>	Corporal Emocional Mental	1) Regulació del to muscular per alleugerir tensions caracterials. Entrenament segmentari. Exercicis passius. Respiració conscient. 2) Control del propi psiquisme, tractant d'eliminar pensaments paràsits i resistències. (D'aplicació esportiva)	Empaquetament Respiració Relaxació Postura Moviment	Acceptat a l'època.  Desconeixem literatura científica, formació i manuals	NO
<b>RELAXACIÓ D'IDELETTE CRETEGNY CONSCIÈNCIA CORPORAL DE ROSALIA CHALADEK</b>	Idelette Cretegny Rosalia Chaladek	Dansa	Dansa. Estudi psicoanalític de la dansa moderna de Rosalia Chladfek a l'Acadèmia Nacional de Viena. Pràctica teatral rebuda en la Salpêtrière. Psicomotricitat	Corporal	1) Desenvolupament psicomotriu i psicoafectiu del nen fins la maduresa. 2) Coneixement Psicoanalític; 3) Coneixement biomecànic i fisiològic: Observació de l'aparat passiu (esquelet): <i>base primària del moviment i</i> de l'aparat actiu (musculatura): <i>base secundària</i> . Relació amb somestèsia <sup>17</sup> , kinestèsia, to i pesadesa	Relaxació Postura Moviment	Base científica. Desconeixem literatura. Formació de terapeutes propis	NO

<sup>17</sup>Segons Cretegny i Chaledk, és el conjunt de sensibilitats superficials i profundes entre les quals es troben les exteroceptives i propio i les teleceptores i nociptores, les quals formen la consciència corporal, citat per Masson (1983: 73)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍSQUES	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
<b>EDUCACIÓ GESTUAL DE MARIE-LOU ORLIC</b>	Marie-Lou Orlic	Psicomotricitat	Dansa clàssica i art dramàtic	Corporal Emocional	Educació respiratòria, Relaxatòria i sentit artístic del moviment. Unitat del cos per expressar personalitat. Tres parts del mètode: 1) Consciència de si mateix; 2) Estructuració i integració de si mateix; 3) Expressió de si mateix i integració social	auto-observació Cons. sensorial Respiració Relaxació Centrament Moviment consc	René De Lubersac, alumna d'Orlic ensenya el mètode a estudiants psicorreeducadors de París VIé	Aplicat a classes de psicomotricitat
<b>MÈTODE PSICODINÀMIC DE RAOUL DUPONT</b>	Raoul Dupont	Psicomotricitat	Educació física Mètode Feldenkrais i Eutonia de Gerda Alexander	Corporal	Redescobrimet de la consciència corporal i el moviment, a partir de la ma dominant. Reorganització dinàmica de l'espai corporal i l'extra corporal: Dibuix i comentaris post-sessió	Auto-observació Cons. sensorial Respiració Moviment conscient	Bases científiques. Desconeixem formació i literatura	Aplicat a classes de psicomotricitat a França
<b>SOFROLOGIA RELAXACIÓ DINÀMICA DE CAYCEDO (RDC)</b>	Alfonso Caycedo (1960)	Neuropsiquiatria	Fenomenologia Binswanger loga, Budisme i Budisme Zen Altres mètodes de relaxació (Vittoz, Ajurriaguerra, Schultz, Jacobson)	Sobretot mental, També corporal. Es té en compte la dimensió emocional	12 graus de relaxació caycedana i tècniques derivades. Exercicis de control mental, relaxació i meditació aplicats a la medecina, esport, prevenció i estudi	Auto-observació Respiració Relaxació Pròpia parla Empaquetament Consciència sensorial Visualització	Molta investigació en psiquiatria, medecina i esport: llibres, articles i tesis doctorals. "Institut internacional de sofrologia caycediana" a Andorra. Moltes seus i formadors arreu del mon. Formació fins master	S'aplica al reforç en l'aprenentatge i millora d'habilitats com la memòria i l'atenció (a nivell individual)

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍSQUES	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
<b>MÈTODE SILVA</b>	José Silva (anys 70)	Neurociència Vida quotidiana	Electrònica Estudis indeterminats de Neurociència	Mental	Similitud entre cervell i ordinador. Aconseguir ones alfa al cervell amb compte endarrerat i visualitzacions diverses Pensament positiu Respiració conscient	Respiració Relaxació Empaquetament Visualització	Investigació científica indeterminada. Molt estès al planeta (llibres i articles)	Desconeixem aplicacions a l'aula
<b>SUGGES TOPEDIA</b>	Georgi Lozanov (anys 70)	Pedagogia i Psicopedagogia	Neurociència Aprentatge lingüístic	Mental i Corporal	Desprogramació de patrons psicossocials negatius que bloquegen l'aprenentatge Estimulació sensorial (música, jocs, escenificació) Estat de psicorrelaxació per aprendre	Respiració Relaxació Visualització Consciència sensorial	Certa investigació científica. Alguns llibres i articles Han proliferat moltes variants: <i>superlearning</i> , <i>accelerate learning</i> , <i>NPL learning</i> .	S'aplica molt en l'aprenentatge de llengües i també en formació d'adults
<b>MÈTODE SHICHIDA</b>	Makoto Shichida	Pedagogia i Psicopedagogia	Suggestopedia	Mental	Aplicació dels fonaments de Suggestopedia als nadons	Consciència sensorial	Treball i servei professional personal	No
<b>TOMATIS</b>	Alfred Tomatis (1920-...) des de 1957	Psicologia, psicopedagogia i àmbit musical	Investigacions pròpies	Corporal	Estimulació sensorial. Importància del pont ossi martell/yunque/estribo. Conversió fenòmens aeris en ossis. Efecte Tomatis: la veu només reproduceix els sons que hem escoltat. Diferència entre escolta i sentir. Relació entre oïda, llenguatge i imatge corporal. Sons de càrrega amb l'oïda electrònic. Tres etapes: Càrrega, equilibri i escolta. S'hi afegeix música i altres sons	Consciència sensorial	Totalment acceptat per l'Acadèmia Francesa de les Ciències des de 1957. Sorgeix l'audio-Psico-fonologia Aprentatge, atenció, memòria, ADD. 236 centres reconeguts al món,	Aplicació individual amb nois/es

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍSQUES	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
<b>TAI-XI</b>	Tradicció xinesa. Chang San-Feng (s XIII) Yang Lu Chan desenvolupa el Tai-txi Chuan	Defensa personal	<i>Taoisme Shaolin</i> modificat per Chang San-Feng. Hi ha diferents estils: Chen, Yang, Sun, Wu i Woo	Corporal Mental	Síntesi de defensa personal i observació moviments animals. La <i>Forma</i> és el conjunt de postures/moviments que es fan amb lentitud, harmonia, respiració i globalitat. Tres principis: Taoisme, ying/yang i el <i>ki</i>	Respiració Postura Energia Moviment Centrament	Investigacions a França, Atlanta i Geòrgia, Canadà, Regne Unit i Illinois. Tesis doctorals	Hi ha escoles que ho fan a classe d'Educació Física
<b>MODEL CINÈTIC-INTEGRADOR GESTÀLTIC</b>	H. Petzold (1974 aprox.)	Psicoterapèutic	Concepció humanista. Escola Gestalt (Perls); Eutonia de G. Alexander i Relaxació progressiva de Jacobson	Emocional Corporal Mental	<i>Relaxació activa</i> i amb moviments i representacions mental; <i>Relaxació passiva</i> (suggestiva) Quatre fases: 1) Diagnòstic i anamnesi; 2) Fase d'acció amb objectiu catàrtic (veu, respiració, moviment,...); 3) Integració d'un objectiu analític-comunicatiu; 4) Nova conducta;; Tres punts fonamentals: 1) Teràpia funcional: moviment, actitud i respiració; 2); Rigideses i bloqueigs; 3) Configuració del propi cos	Aquí/ara Pròpia parla Auto-observació Respiració Relaxació Visualització Postura Visualització	L'escola Gestalt és indubtablement reconeguda a tot el món. Rigor científic, escoles, formació, tesis doctorals, articles,...	S'aplica a dinàmiques de grup i tutoria

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍSQUES	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
<b>EL MÈTODE ABERASTURY</b>	Fedora Aberastury	Artístic Psicomotriu	Pròpia experiència pianística	Corporal Mental Emocional	Energia i moviment conscient Relació entre càpsules dels dits i parts del cos. Control conscient de la llengua. Força i obertura del cervell Circuits d'energia corporal	Pròpia parla Visualització Moviment Postura Empaquetament Consciència sensorial	Reconegut en l'àmbit artístic. Algun article. Pocs llibres. Formació.	Conservatoris. Altres experiències concretes
<b>MÈTODE MONTESSORI</b>	Maria Montessori (1870-1953); en 1913 es celebra el 1r congrés internacional	psicopedagogia	Preocupació pels "anormals: Juan Marco Gaspar Itard (1774-1838); Belhome (1824) Seguin (1812-1880) Andrés Verga. S'estengué a Alemanya, Àustria, França i Escandinavia. Més tard a tots els continents. Actualment hi ha més e 200 associacions	Corporal Mental Emocional	1.-Respecte a l'espontaneïtat del nen amb finalitat útil; 2.- Respecte al patró individual de cada nen; 3.-Llibertat perquè el nen faci l'activat que desitgi; 4.-Disposar un ambient propici per al desenvolupament  Inventà un material psicopedagògic d'estimulació sensorial Importància del silenci i treballs amb animals i la terra	Consciència sensorial Pròpia parla Moviment Postura Empaquetament	Màxim rigor científic psicopedagògic. Amplia bibliografia. Associacions arreu del mon. Congressos	Reconeguda Amplia Amb alumnes amb mancances

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍSQUES	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'ÀULA
<b>ESFERODINAMIA</b>	Silvia mamana i Anabella Lozano l'han desenvolupat a Argentina	Psicomotricitat Rehabilitació Kinesiologia	Kinesiologia Psicomotricitat Educació física loga	Corporal Mental	Integra diversos elements: Reorganització patrons motrius, mobilitat articular, postures de loga, tonificació muscular i equilibri	Postura Moviment Consciència sensorial	Algun article	Desconeixem
<b>INTEGRACIÓ SOMÀTICA BMC (BODY-MIND CENTERING)</b>	Bonnie Bainbridge Cohen (EEUU)	Psicomotricitat Rehabilitació Kinesiologia	Es fa servir a la dansa, psicoteràpia, meditació, ioga i altres disciplines	Corporal Mental	Exploració del moviment mitjançant sistemes fisiològics i patrons neurològics bàsics a través del <i>contacte</i> , (hands-on) la <i>visualització</i> <sup>18</sup> i materials diversos i del cos humà	Consciència sensorial Postura Moviment	Reconegut a EEUU Formació a Argentina i EEUU	Desconeixem

<sup>18</sup>Aquesta tècnica parla de *somatització* quan es referiex a imaginèria (visualització); <http://www.delcuerpo.com/articulo.asp?codart=58>

NOM	FUNDADOR/A (ANY)	ÀMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIÓ	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍSQUES	RIGOR CIENTÍFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'ÀULA
<b>ACUPUNTURA</b>	Anònim Tradició xinesa des del segle II abans de Crist	Terapèutic	L' <i>acupressió</i> l'antecedeix. Forma part de la Medicina Tradicional Xinesa a partir de textos (II- I a.C.). Es reinterpreta des de l'època medieval. A partir de 1972 prolifera a Occident per viatge de Richard Nixon a Xina. Es coneixen moltes variants però a Occident es parla d'acupuntura <i>tradicional i moderna</i>	Corporal	ACUPUNTURA TRADICIONAL: Dues qualitats ying/yang. Activació de la circulació del "ki" pels vasos sanguinis i pels 14 meridians fonamentals d'energia o força vital, ACUPUNTURA MODERNA: Reinterpretació i substitució de l'efecte sobre els meridians pel sistema nerviós, immunitari i endocrí	Energia corporal Consciència sensorial	Acceptat científicament, l'OMS identifica 100 trastorns per ser tractats amb acupuntura. Molt acceptada a Canadà, França i Nova Zelanda. Hi ha països que només la poden usar els metges. Llibres, articles. Formació regulada	NO
<b>ACUPRESSIÓ</b>	Anònim Tradició xinesa des del segle II abans de Crist	Terapèutic	L' <i>acupressió</i> antecedeix l'acupuntura. Forma part de la Medicina Tradicional Xinesa a partir de textos (II- I a.C.). Es reinterpreta des de l'època medieval	Corporal	Es fa servir el polze, qualsevol dit, la mà sencer o un objecte per estimular els <i>acupunts</i> o els "punts gatillo". És més ineficaç que la acupuntura	Energia corporal Consciència sensorial	ES considera una forma auxiliar o paral·lela d'acupuntura. Menys acceptació mèdica i científica	NO

i una agulla<sup>21</sup> Val la pena dir que els conceptes *atenció*, *passivitat* i *receptivitat* formen part de la àmplia literatura que sobre la mística cristiana existeix.



NOM	FUNDADOR/A (ANY)	AMBIT	ANTECEDENTS I EVOLUCIÓ	DIMENSIO	FONAMENTS TEÒRICS	EINES PSICOFÍSQUES	RIGOR CIENTIFIC FORMACIÓ PUBLICACIONS	APLICACIÓ A L'AULA
<b>SHIAT-SU</b>	Origen a medecina xinesa fa 1500 anys. <i>Tamai Tempaku</i> combinà amb psicologia i anatomia occidental (principis sXX)	Medecina oriental	<i>Anma</i> (massatge terapèutic oriental) Medecina xinesa Al Japó s'oficialitza el 1955 i es reconeix entre teràpies el 1964. Tres deixebles de Tempaku desenvoluparen tres variants: <i>Zen Shiatsu</i> , <i>Namikoshi Shiatsui</i> , <i>Teràpia Tsubo</i> . <i>Hi ha més variants en l'actualitat</i>	Corporal	Contacte i pressió digital per estimular el flux d'energia. Tres variants: 1) <i>Zen Shiatsu</i> (anna, ying-yang, "ki", meridians complementaris i Teoria delc Cinc elements); 2) <i>Namikoshi Shiatsui</i> (minimitza ying/yang i meridians, enfatitza massatge); 3) <i>Teràpia Tsubo</i> (estimulació dels acupunts amb massatge, agulles, electricitat i moxa <sup>1</sup> )	Consciència sensorial Energia corporal	Reconegut en el sector de medecina orientalista. Molts terapeutes i variants. Llibres, articles. Associacions internacionals ( <i>The Shiatsu Society of Great Britain</i> ; <i>Shiatsu Therapy of Australia</i> ; <i>American, Shiatsu Association</i> )	No directament però si es fan servir elements de shiatsu en massatge. Alguna experiència aïllada
<b>DO-IN</b>	Michio Kushi (pare de l'alimentació macrobiòtica) va introduir el Do-in a EEUU	Medecina i espiritual litat-oriental	Origens al shiatsu i a les cultures xinesa i japonesa	Corporal emocional	És un tipus d'auto shiatsu que incorpora a l'acupressió exercicis de respiració, els 6 estiraments Makko-Ho meditació i alimentació. Té una visió més espiritual	Respiració Consciència sensorial Energia corporal Postura/Moviment	Es reconeix que no és perjudicial però falten proves científiques fiables del ying/yang i del "ki"	NO
<b>SHAOLIN</b>	S'origina al monestir Shaolín de la província d'Hennan (Xina), fundat el 495 d.C	Espiritual	Origens monàstics budistes. El shaolí és el tronc comú d'arts marciais dures (kung-fu) i toves (tai-txí)	Corporal emocional mental	Tres objectius: 1) desenvolupar el nivell de "ki"(força vital); 2) Desenvolupar el cos per la lluita; 3) Desenvolupar l'equilibri emocional, mental i espiritual Quatre components:1) Exercicis bàsics per regenerar el "ki";2) Postures per desplaçar internament el "ki"; 3) Exercicis de respiració i 4) Meditació mental	Respiració Consciència sensorial Energia corporal Postura Moviment Centrament	Falta consistència en proves sobre el "ki" i els meridians. S'admet que un art marcial autèntica millora l'autocontrol i la vitalitat	NO

## 5. EL PROGRAMA TREVA (TÈCNiques DE RELAXACIÓ VIVENCIAL APLICADES A L'AULA)

---

En aquest apartat del nostre marc teòric ens proposem desenvolupar les bases pedagògiques, psicològiques i psicopedagògiques que donen suport al nostre Programa TREVA de relaxació, així com analitzar els principals fonaments i principis didàctico-metodològics del mateix.

### **Relaxació Vivenciada** **Itinerari de Conscienciació psicocorporal** **(12 treballs)**

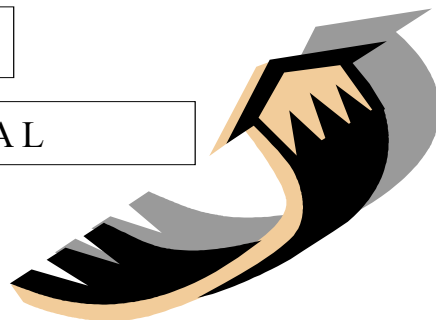
RELAXACIÓ ABC (J. SMITH)

PSICOLOGIA EXPERIENCIAL

EDUCACIÓ EMOCIONAL

MULTIDIMENSIONALITAT  
INTELIGENCIA

LOGSE I INFORME DELORS



### 5.1 ENVERS UN MODEL DE RELAXACIÓ VIVENCIAL

Durant els anys que hem dedicat a l'estudi de la relaxació hem anat constatant la dificultat de molta gent a l'hora de seguir els mètodes sistemàtics de relaxació. Una de les principals causes sembla ser, al menys és la nostra opinió, la llargària dels processos així com la complexitat dels mateixos. Si a aquestes objeccions se li sumen les adversitats pròpies de l'àmbit escolar: edat dels alumnes, massificació de les aules, especialització dels programes, etcètera, podem veure i acceptar el perquè de l'absència de la relaxació al mon escolar.

En aquí només pretenem encetar el camí envers un nou model de relaxació, tot partint, això si, dels que ara mateix volten pels àmbits de la psicologia i la pedagogia, sense altre fi que facilitar, amb ulls i tracte pedagògic les habilitats de relaxació i conscienciació psicocorporal.

Per començar se'ns fa necessari, primer, fer una crítica del Model de Relaxació d'Smith, si bé hem de dir que ens serveix de guia en molts aspectes però pensem necessita d'alguns canvis.

### 5.1.1. Més enllà del Model Cognitiu-Conductual d'Smith

A continuació presentem una sèrie d'aspectes a tenir en compte en el que seria una crítica al model de *Jonathan C. Smith*. Volem advertir però que per nosaltres, parlar i criticar Smith és fer-ho amb els models antecessors, doncs Smith, el que fa és anar una mica més enllà dels altres:

1 - En la jerarquia i classificacions fetes per Smith (2001) no hi són algunes disciplines que impliquen moviment i constitueixen una de les pràctiques amb més èxit en l'actualitat, ens referim al *tai-txí* o el *txi-kung*.

2 - Smith i els seus antecessors no acaben de delimitar llurs marcs teòrics de relaxació del tot, en part, suposem per la dificultat que comporta. Així, és freqüent en llurs escrits veure barrejades les pràctiques religioses amb les mèdiques o esportives, entre altres. Concretament, pensem que si decideixen incloure les pràctiques religioses haurien d'incloure moltes altres, com ara la dansa contemplativa dels derviches suffies. Per a nosaltres, en l'àmbit escolar que és on volem incidir, l'espiritualitat, tot i ser una futura reivindicació de la pràctica de la relaxació, ha de restar fora del marc teòric. D'altra banda, com hem indicat, en el cas que hi tinguéssim en compte les meditacions a la manera d'Smith i altres, hauríem d'obrir la porta a moltes altres activitats contemplatives que molt bé formarien part de les pràctiques científicament mostrades com relaxadores o conductores a estats alterats de consciència.

3 - En aquest sentit, el fet d'incloure la meditació com a forma o tècnica de relaxació és una errada que ha allunyat els investigadors del nucli essencial. La meditació no és una tècnica de relaxació sinó un nivell determinat de profunditat que posa en marxa de les mateixes, o similars habilitats d'enfocament, passivitat i receptivitat proposades per Smith<sup>21</sup>. L'origen de la meditació no ha estat la relaxació, ni al revés, en tot cas, els meditadors o contemplatius els qui han narrat sempre les qualitats de serenitat que els aportava realitzar la meditació. Per a nosaltres el dilema relaxació-meditació és estèril, doncs estem parlant de nivells de profunditat d'identiques.

4 - Elogiem la tasca d'Smith i col·laboradors en haver girat el sentit de la recerca i partir dels estats dels clients cap a la construcció de la tècnica, però creiem que no s'han tingut prou en compte les diferents habilitats que entren en joc en la relaxació. Nosaltres partim de la base de que no tot és relaxació i que cal investigar d'una altra manera. En comptes de partir de les tècniques existents, s'ha de sistematitzar i fer taxonomies, en la direcció de les habilitats "R", d'aquelles diferents qualitats, habilitats i funcions psicocociobiològiques que entren en joc en les tècniques tradicionals.

5 - Smith parla de tècniques establertes, àdhuc les proposa per una tria conscient del client (Smith, 2001). El nostre camí va envers investigar què qualitats i habilitats hi ha darrera les tècniques conegudes sense acceptar-les com a compartiments estant i inamobibles. Per usar una comparació amb el món de l'esport, que és un dels que més en tenim coneixement de la mateixa manera que s'estudien els elements tècnics i tàctics dels esports en general, així com aquelles qualitats físiques bàsiques i psicomotrius que hi ha latents en la pràctica dels esports, quines són les qualitats, funcions, habilitats i capacitats que possibiliten i posen en marxa les formes de

relaxació. Cada tècnica relaxadora seria com un esport ja definit i nosaltres, lluny de voler inventar un nou esport, el que ens preocupa és estudiar-los a fons, per la qual cosa cal una mirada analítica més profunda.

6 - Tot i estar basat en el model transaccional de Lazarus, i malgrat que Amutio (1998) faci una certa comparació amb el Focusing de Gendlin, Smith no té prou en compte la dimensió emocional de la persona en el sentit del *Felt-sense*. No queda prou explícit en els seus treballs la dimensió emocional de la persona, és a dir, el nucli vivencial i existencial que fa que un individu necessiti relaxar-se. Per a nosaltres, com ja veurem, resulta cabdal l'espai afectiu del "jo", el lloc on s'expressa. En importa el *Felt-sense* que roman en el cos profund de la persona i dona raons sentides del que l'allunya d'un estat òptim (Gendlin, 1988). En aquest sentit, la concepció fisiològica del cos semblar imperar encara en Smith, més que no pas una concepció fenomenològica del mateix, com ara el *cos viscut* (Merleau-Ponty, 1975).

7 - Compartim amb Smith la necessitat de dissenyar individualment els programes tot tenint en compte les *necessitats i fites* del client, per la qual cosa se l'indueix als estats preferits de relaxació. Però pensem que no es tenen prou en compte les *característiques psicofísiques* de cada persona, ens referim a l'estructura psicofísica que determina que una o altra tècnica desenvolupi certs estats als individus i perquè a uns els va millor que a altres. En aquest sentit creiem que està pràcticament per investigar perquè hi ha persones més visuals, altres més cinestèsics i altres més auditius, feina a la qual està contribuint la recent apareguda de la Programació Neurolingüística. Aquest coneixement sobre l'estructura psicofísica de la persona ens ajudaria a personalitzar més la relaxació.

8 - Estem d'acord amb Smith en què les tècniques requereixen diferents nivells d'habilitat però no compartim el tipus de jerarquia de tècniques que proposa pels següents motius:

Les tècniques no són diferents totalment entre si, per exemple, el Zen proposat per Smith en el novè esglaió, es pot concebre com a contemplació (7) segons l'etapa del practicant i també és una tècnica respiratòria en si mateixa. A més, segons quina secta Zen que fa servir els *koan*,<sup>22</sup> es podria també ubicar en la meditació concentrativa.

Per a nosaltres la contemplació, situada per Smith en setena posició en la seva jerarquia de tècniques tradicionals, seria el darrer nivell d'habilitat, en el qual hi ha una cessió absoluta de la voluntat. La contemplació és el cim de la meditació cristiana profunda i del mateix Zen o qualsevol altra branca budista de meditació.

## 5.1.2 Fronteres de la Relaxació Vivencial a l'Aula

---

<sup>22</sup> Problema d'aparença absurda plantejat pel metre *zen* als seus deixebles perquè aquest, un cop experimentada la impossibilitat de resoldre'l des de la raó, desvetlli una altra tipus de consciència i el porti envers el coneixement directe, intuïtiu i aconceptual de la realitat

Volem deixar molt clar els límits de la Relaxació escolar, i concretament del Model TREVA. Per nosaltres la relaxació tindrà les següents fronteres: *hipnosi, relaxació muscular, espiritualitat, entrenament mental*.

Les TREVA no són hipnosi. Nosaltres deixem de banda els estats coneguts com *hipnòtics*. Tot i que hi hagi un fons comú, ni els objectius ni la metodologia se semblen. En la Relaxació TREVA, l'alumne és conscient en tot moment del què i com ho fa, de tal manera que pot deixar de treballar en el moment que ell/ha estimi oportú.

El concepte de Relaxació TREVA o Conscienciació psicofísica, com estem dient aquí, deixa també a fora els vincles que pugui haver amb la religió. D'aquesta manera, no creiem que en el nostre model d'ensenyament sigui legítim parlar ni fer *loga o Zen*, com tampoc cap altre pràctica anomenada o coneguda com a religiosa, almenys fins que es faci un debat seriós, a l'estil dels que s'han fet a altres països d'Europa i Estats Units.

L'Educació física ja té com objectiu propi treballar la relaxació, però TREVA no cau en el reduccionisme de la relaxació muscular o *l'stretching*, si bé són formes preliminars d'una relaxació o treball més profund. El que TREVA pretén és que no només la vessant muscular de l'individu hi participi sinó tota la seva unitat psicossomàtico-emocional.

Així mateix, TREVA, tot i considerar la ment com un dels camps propis de treball *no és ben bé un mètode d'entrenament mental*, malgrat que algunes d'elles eines i treballs que proposem ho puguin semblar, com l'empaquetament mental o la visualització.

### 5.1.3 La necessitat d'un model integral, vivencial i aplicat

Mai s'ha allunyat l'escola tan de la vida real com en els darrers anys. L'escola està deixant de ser paradigma de saviesa i iniciació a la vida per fer-se esclava del món econòmic i tecnocràtic. Així, cada cop més, són els avenços tecnològics els que defineixen les matèries, les llengües-consum, les informacions diverses. Ara bé, la persona, en la seva globalitat no és objecte d'estudi, perquè en l'escola l'experiència individual sembla no tenir cabuda. Tot gira al voltant d'uns continguts establerts objectivament i no des de les vivències dels alumnes. En l'escola és difícil parlar de la vida i una escola en que no es pugui parlar de la vida: de què serveix? A tot això, el sistema d'avaluació i el model basat en el títol hi contribueixen sens dubte, una altra cosa és trobar-ne alternatives.

No és objecte del nostre estudi dissertar sobre l'escola, ni tan sols volem definir cap model en concret, però sí se'ns fa necessari afirmar que el Programa TREVA porta implícites una sèrie de característiques de les quals no voldríem fer silenci.

Lluny de proposar-ho com a model, l'emergent Educació Integral u Holística (Yus 2001) de la que són pioners les Escoles Waldorf, ens pot ajudar a esbossar l'escola que volem en aquí. Per començar, no es tracta d'una discussió e continguts sinó de mètode. Així, si partim de la base que l'escola ha de ser el lloc on els individus d'un grup social concret aprenen a viure, ràpidament trobem el consens necessari per determinar que es tracta d'un lloc fet per a persones, subjectes que viuen. Haurà per tant, de ser una escola amb una *visió integradora* (no sumativa), que vetlli per la

*democràcia*, per la comunitat i per la *justícia social*, on la vida emocional i creativa dels nois/es sigui el nucli vital de les intervencions, una escola en què l'espiritualitat sigui entesa com a riquesa humana i no com a símbol merament religiós. El Programa TREVA es fa ressò de la urgència de retrobar l'experiència com a base de l'aprenentatge, la qual haurà de ser origen i final del recorregut acadèmic i curricular dels alumnes.

En aquesta línia, dissenyar un programa per desenvolupar la *concentració* és insuficient per nosaltres, de la mateixa manera que ho seria reduir-la a la *relaxació muscular*. Així mateix, no podríem circumscriure-ho tot a l'*emoció*, passant per alt la complexitat psicofísica de l'alumne. En qualsevol cas es podria caure en reduccionismes, és per això que se'ns fa necessari trobar els límits del nostre model de relaxació, perquè no hi hagi confusió amb el que, tot i tenir-hi relació, no ho és. De tot el que estem veient es dedueixen tres relacions, les quals haurem de tenir en compte per no caure en reduccionismes, val a dir la que hi ha entre el *factor mental i l'atenció*, entre el *factor corporal* i el que anomenem *tensió* i finalment entre el *factor emocional i l'emoció* (sentiment).

FACTOR	PLA	ELEMENT	LÍMITS I PERILL DE REDUCCIONISME
FACTOR MENTAL	ATENCIÓ	PENSAMENT	Control mental (mentalisme)
FACTOR CORPORAL	TENSIÓ	SENSACIÓ,	Relaxació muscular (materialisme)
FACTOR EMOCIONAL	EMOCIÓ	SENTIMENT	Educació Emocional (Sentimentalisme)

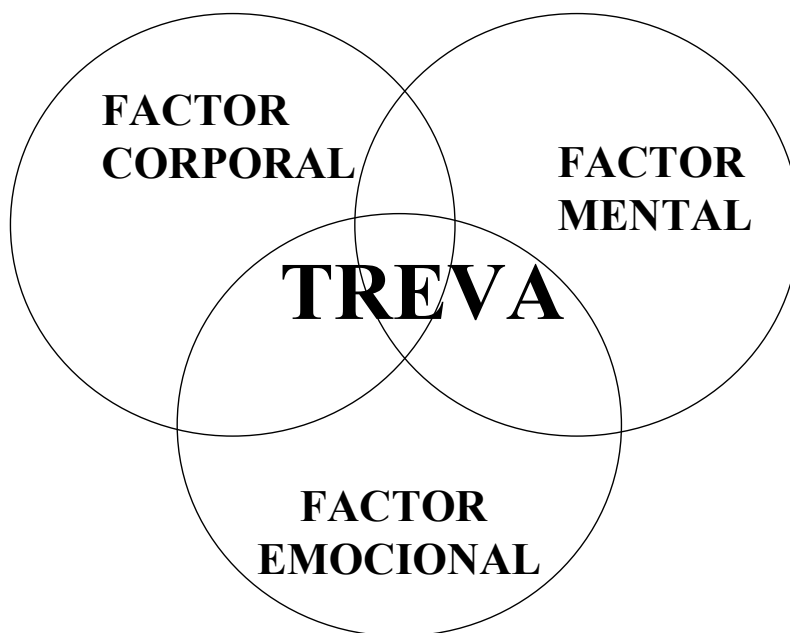
#### 5.1.4 Un model basat en un *cos-persona*

Quan definíem la relaxació ja dèiem que qualsevol mètode de relaxació porta implícit amb si mateix una idea de cos i per tant una idea de persona. Així si parlem de ioga, hi és inherent una idea transcendent de la persona, i per tant hi ha latent la idea d'un *cos còsmic*. En canvi, si ens apropem al mètode de Schultz, ens trobarem amb una concepte psiquiàtric de persona i de cos: el *cos-ment*, o si volem esbrinar quin és el concepte de cos que hi ha en el Mètode de Relaxació progressiva de Jacobson hi trobarem una idea musculo-esquelètica de cos.

Si ens fem la pregunta sobre *quin cos es relaxa quan volem que es relaxi un alumne*, la nostra resposta és breu, és relaxa un *cos-persona*. En aquest sentit, si prenem la **vivència** i la pròpia experiència de l'alumne com a camp de treball, ens adonem que parlar i/o fer relaxació és parlar de quelcom més que de "fer-los callar". És, fins i tot i lluny de complexos, parlar **d'interioritat**, doncs no perdem de vista que les lleis d'educació promulguen que l'educació ha de ser integral.

#### 5.1.5 Integració de la tridimensionalitat de la relaxació

El Programa TREVA parteix de la base de que les 12 eines que més endavant presentem participen d'una o altra manera de l'entramat tridimensional, ja comentat, de la consciència humana: **pensament, sentiment i sensació**, els quals defineixen tres grans factors que caldrà sempre tenir presents tan pel que farà al disseny d'activitats com a la metodologia d'aplicació



D'aquesta manera, l'alumne és concebut com un tot que pensa, sent i es mou, però sobretot és un individu que sent, que viu, és un organisme en constant relació i canvi amb si mateix i amb l'entorn, d'aquí que es tracta d'un ésser amb *intel·ligència intrapersonal i interpersonal*. (Gardner, 1995).

### 5.1.6 Un model basat en la vivència i l'emoció

La majoria de literatura que hem trobat sobre la relaxació a aula deixa de banda el paper de l'**emoció** en el camí de relaxació. Així, ens resulta molt familiar escoltar parlar de relaxació física i mental (Benítez, 2001), però no de relaxació emocional. Potser perquè se la cataloga com d'una o altra dimensió. De fet és de tots coneguda la influència mútua entre el cos i la ment, d'aquesta manera la relaxació se sol treballar en dos sentits:

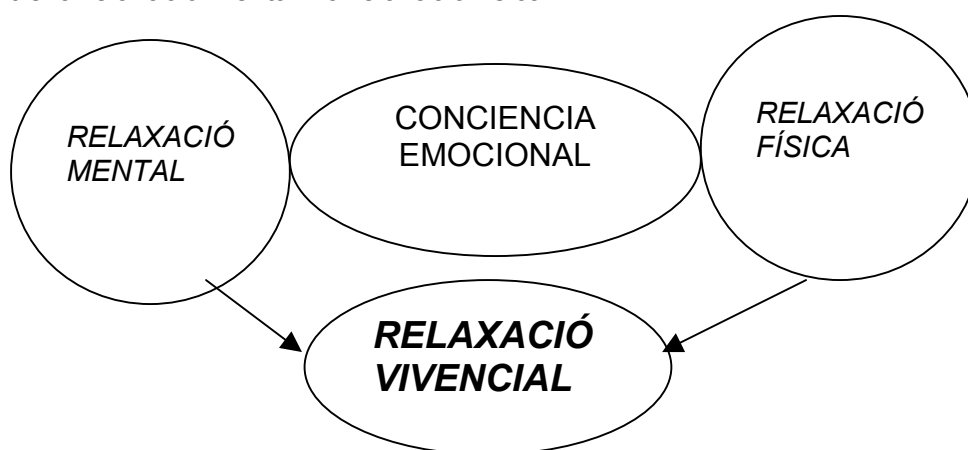
1. Del cos a la ment
2. De la ment al cos

Normalment, en els tractats de relaxació s'alternen els exercicis mentals amb els físics, de la relaxació física es passa a l'altra i al revés, però s'acostuma a saltar la part del pit, una de les zones més importants de la nostra estructura psicocorporal (Keleman, 1997) . Per a nosaltres, en canvi, la part del tronc del cos,(amb el cor inclòs) esdevé una zona molt determinant el procés de relaxació, perquè pesem en l'**emoció (vivència) com a nucli del treball de relaxació**. És per això que volem insistir en la necessitat que té l'Educació Emocional d'obrir-se envers una perspectiva més psicocorporal que integri (de fet s'està fent) la conscienciació psicofísica i la relaxació com a conceptes d'aquest àmbit, doncs, fins fa poc, la relaxació estava en mans

d'àmbits mèdics o esportius. En aquest sentit, potser seria més correcte parlar de *relaxació emocional*, però ens estimem més dir **Relaxació Vivencial**. Per què volem anomenar-la **Relaxació vivencial**? Per diverses raons:

- a) La vida emocional és dinàmica i relaxar una emoció no té sentit, per nosaltres, doncs l'emoció és només l'etiqueta d'un instant d'aquest mon interior de la persona.
- b) L'emoció participa de les dues dimensions bàsiques: mental i corporal, d'alguna manera les aplega, és per això que un enfocament vivencial de la relaxació ens resulta més integral, en canvi, parlar de relaxació mental i/o relaxació física se'ns fa més mecanicista, a la qual cosa contribuiria si parléssim de relaxació emocional.
- c) En el fons de la nostra idea del que ha de ser la relaxació hi ha la idea d'un *cos-persona*, un concepte humanista del *cos vivenciat*, que intenta integrar els diferents nivells i visions psicocorporals de l'ésser humà sense caure ne cap reduccionisme fiscalista, instrumentalista o espiritualista.
- d) Ens sembla que, al cap i a la fi l'emoció és molt més sincrètica i holística que la sensació (cos) o el pensament (ment).
- e) Perquè en el nostre enfocament, l'auto-observació d'ela pròpia vivència auto-observació de la pròpia vivència supera, segons el nostre entendre l'anàlisi mental tot donant cabuda a la pròpia saviesa interna del cos. És en aquest sentit que les aportacions que sobre la *sensació-sentida* n'ha fet la psicologia experiencial, de la ma de Gendlin sobretot, adquireixen el rang de fonament en els nostres postulats i també en la nostra metodologia.

Així doncs, pensem que resulta correcte parlar de **Relaxació vivencial**. En la següent figura es pot veure com la Consciència Emocional, segons la nostra opinió, està a cavall entre la relaxació mental i la relaxació física.





Pensem que la vivència aplega aquest quatre elements bàsics:

1. Interioritat
2. Atenció
3. Corporalitat
4. Ment

Si concebem en el cos d'un alumne com el suport del seu cap estarem traint qualsevol model integral de la persona però si el tractem com un *cos emocionat*, estarem obrint les portes a l'Educació Emocional i a la interioritat. D'aquesta manera podem afirmar que l'Educació Emocional ha de donar prioritat a la vivència. Només "a posteriori" és fàcil expressar les emocions, doncs l'autoconsciència passa, sens dubte, per l'observació de la pròpia vivència. I aquesta vivència no només està en els caps dels alumnes, en els *jo-idea*, està en els *jo-sentiment*, els *jo-emoció*, per tant en el *jo corporal*.

### 5.1.7 Un model creatiu

El model en espiral que presentem en el Programa TREVA deixa la porta oberta a la creativitat. Les 12 TREVA són "ingredients" psicofísics per ser combinats segons l'Aplicació que calgui. Concretant, la creativitat esdevindrà en funció d'aquests tres grans elements: *qui dirigeix la relaxació, a qui la dirigim i per a què la dirigim*.

DESTINATARI DE LA RELAXACIÓ	<i>Estructura psicofísica. Nivell acadèmic, edat, sexe,</i>
FINALITAT	<i>Àmbit (tutoria, classe, resolució conflictives) Objectiu psicofísic (energetitzar, silenciar, centrar-se, etcètera)</i>
INDUCTOR-GUIA	<i>Nivell d'habilitats psicocorporals, coneixements, hàbits i actituds "R"</i>

### 5.1.8 Una relaxació aplicada i significativa

La majoria dels models de relaxació proposats pels científics es basa en l'evolució del concepte d'estrès i relaxació dels darrers 40 anys, des de Selye (1976), Lazarus i Folkman (1986), el model de resposta de relaxació de Benson (1975), fins arribar al model cognitiu-conductual Smith (1999), tot passant pel model d'especificitat Somàtico-Cognitiva de Davidson i Schwartz (1976). En els marcs teòrics d'aquests corrents, només en Amutio (1998) col·laborador d'Smith, trobem al·lusions al món emocional, a més, com hem comentat, des de la perspectiva del Focusing d'Eugène Gendlin. En canvi, el nivell cognitiu sí que és defensat i tingut en compte, sobretot a partir de l'èxit obtingut pel ja esmentat *model transaccional d'estrès Lazarus i Folkman (1986)*.

Per nosaltres, per sobre del nivell cognitiu de la relaxació, no pas al marge, destaquem el *paper significatiu* que aquesta activitat ha de tenir. És per aquest motiu la persona, segons la nostra opinió, no es desconnectarà durant la relaxació com una màquina que necessita repòs, sense més, com aquell que desitja una estona per oblidar-se de si mateix, com aquell que voldria sortir-se'n de si mateix per no "sentir" el que sent. No,

en el nostre concepte de relaxació roman la idea que qui ho practica és des d'algun sentiment, des d'alguna **raó sentida** amb alguna **finalitat significativa**.

Com podem veure, desitgem treure la relaxació de la simple gestió o mercantilisme de l'estrès, i portar-la o redreçar-la envers la seva direcció original: l'auto-coneixement, el creixement personal, la interioritat i la transcendència. Volem que la relaxació vivencial es faci en primera persona, des del nucli de *l'ésser-persona*, des del centre del subjecte que diu i que sent "jo". D'aquesta manera, si el que ens importa realment és el nucli existencial i vivencial de la persona, d'entrada encertarem en no abordar-la des d'un entrenament predeterminat. Serà la mateixa persona qui susciti una autorreflexió sobre la pròpia vida, del què necessita i per a què. Així, en contacte amb el propi mon interior, la relaxació esdevé un mitjà de *creixement personal*, es converteix en una actitud, una manera interactiva de reaprendre a viure amb una significació constant del que fa, des del més senzill dels exercicis.

Per posar un exemple, és molt diferent atendre una persona que diu que està tensa tot ensenyant-la alguna tècnica, sense més, que fer de mediador amb aquesta persona perquè entri en contacte amb si mateixa, amb el món emocional que hi ha dins seu i prengui la seva vida amb les pròpies mans, tot acceptant el que en ella hi ha de dolor, de desencertada, de dubte, és a dir, d'humanitat. En un primer sentit, en el de la relaxació utilitària, aquella relaxació *prêt a porté* que està tan de moda, la concepció del cos i de la persona és instrumentalista, simplement es tracta de trobar-se millor. Per a nosaltres, trobar-se millor és sempre *trobar-se millor amb si mateix*. Per la *relaxació vivencial* les tensions són més un ajut que un destorb, són viscudes com oportunitat i no com a obstacle.

### 5.1.9 Beneficis generals de les Tècniques de Relaxació Vivencial a l'Aula

1. Reconèixer les pròpies característiques antropomòrfiques com a seu de la pròpia vida i recuperar la globalitat corporal per aprendre a viure en el cos i no en el cap.
2. Millorar l'atenció.
3. Afavorir la gestió emocional.
4. Millorar els nivells d'energetització i flux vital.
5. Millorar els nivells fisiològics.
6. Disminuir i la tensió física i assolir un estat d'eutonia.
7. Descobrir la diversitat de funcions, capacitats, habilitats i eines de què disposa la nostra corporalitat i desenvolupar-les per a fer créixer l'espai interior, lloc on el "jo profund" resideix i constatar els fruits que això aporta a la vida quotidiana.
8. Portar una vida més conscient tot desenvolupant els diferents nivells de consciència (sensorial, corporal, energètica, ...) que ens permeti viure en *l'Aquí-Ara*.
9. Usar el propi cos com a eina de discerniment en la resolució de conflictes.
10. Aprendre a viure amb serenitat.

## 5.2 BASES PSICOLÒGIQUES

### 5.2.1 Aportacions de la psicologia experiencial

El nostre model es diu vivencial perquè vol centrar l'atenció de la relaxació en l'individu en tant que *ésser vivent*. En aquest sentit, la psicologia humanista té una més ampla concepció de la persona que no pas altres models conductuals i/o cognitius. Així doncs, es fa necessari una adaptació del que se'n diu relaxació a l'experiència purament humana, doncs la relaxació ha estat sempre entesa des de la perspectiva de l'estrès però molt poc des d'un vessant de creixement personal, i per nosaltres, com que *cos i persona* són casi sinònims necessitem que la relaxació respongui, sobretot, al món de les emocions, a la vivència directa de l'individu. En aquesta línia, les aportacions realitzades per l'escola experiencial de psicologia humanista, primer de la mà de Carl Rogers i després per un dels seus deixebles, Eugéne Gendlin, ens semblen fonamentals i ens faciliten l'enmarcació del nostre model.

### 5.2.2. Vivència i experiència

Segons Aguilar (2002), per a alguns pensadors com ara Dilthey (1839-1911), l'ésser humà és quelcom més que la suma de les dimensions mental i corporal, doncs l'individu té una certa capacitat d'experiència directa de si mateix i de l'entorn, a la qual Dilthey anomenà *erleben* i de la que altres com Stern (citada per Wolman, 1968:488) destacaren la seva dimensió corporal. Així, en els anys 50, moment en que Rogers prenia conceptes existencialistes per enriquir la seva visió terapèutica, es va acceptar el terme *Experiencing* per designar aquesta dimensió profunda de la unitat psicocorporal de la persona que és capaç d'experimentar.

Gendlin (1962) usà el concepte *Experiencing* en els seus treballs com la capacitat que tenim de vivenciar les situacions. Per aquest, tota situació deixa una petjada en el nostre ésser en una dimensió més profunda que la del pensament, la de l'ésser encarnat. En els escrits de Gendlin, el cos hi cobra un paper important, però no en un sentit cartesià sinó en la línia d'un "jo corporal" com reivindica Laín Entralgo (1989), per exemple. L'home és un ser que fa experiència, que construeix la seva vida i és la corporalitat la que li permet aquesta experiència.<sup>23</sup>

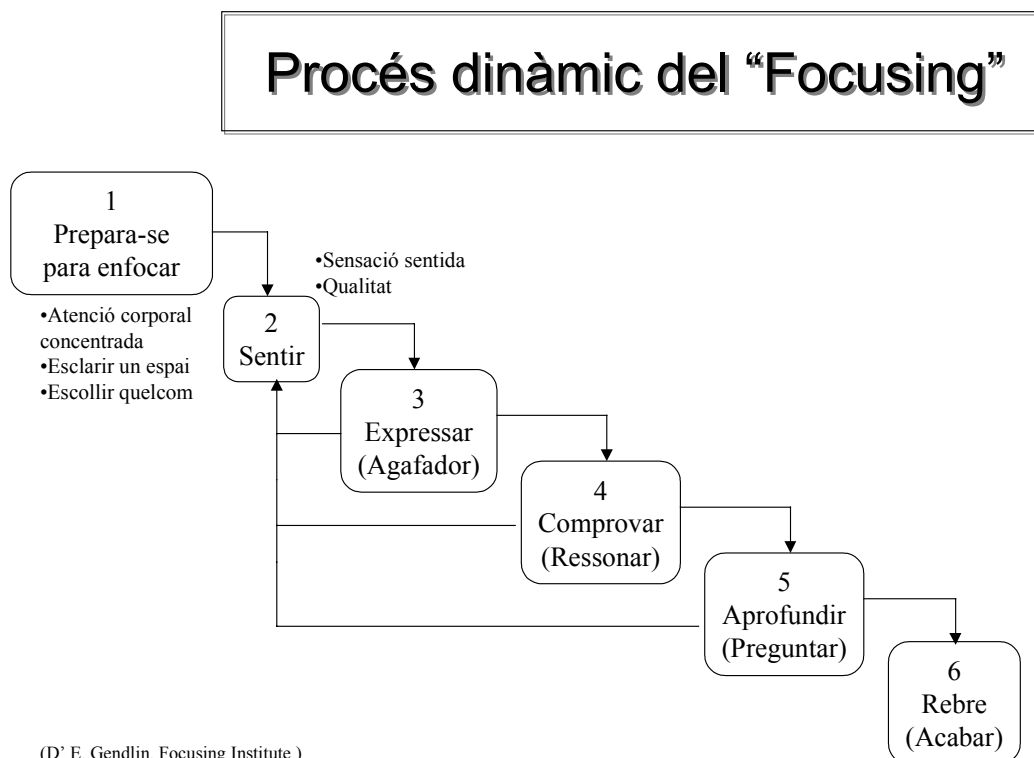
---

<sup>23</sup> Laín Entralgo, P. El cuerpo humano, Espasa Universidad, Madrid 1989, pp 247-277.

### 5.2.3 El Focusing d'Eugène Gendlin

Eugène Gendlin, filòsof i psicoterapeuta nord-americà d'origen alemany, deixeble de Carl Rogers, com hem dit fonamenta la seva psicologia i el seu pensament en un enfocament integral de l'individu en tant que organisme viu.

Eugène Gendlin<sup>24</sup> ha demostrat com les persones que escolten el seu cos a l'hora de resoldre conflictes avancen més en llurs creixements personals que no pas aquelles que es dediquen a donar-li voltes amb en el cap. Així doncs, proposa un nou model d'apropament a la realitat, un abordatge d'allò que ell anomena *Felt-sense* (la traducció seria sensació-sentida) amb el qual es desvetllen noves i integradores energies amagades en l'ésser humà. Gendlin diu que qualsevol interacció deixa en nosaltres una sensació corporal, una empremta global i significativa de la situació concreta en que estem vivint. Si hi mirem i enfoquem la profunditat del nostre cos, hi veurem com a dintre queda com un aura de com *jo visc allò*. És quelcom més profund que la sensació o l'emoció. Per a realitzar aquest abordatge proposa un model de sis passos, al qual anomena *Focusing*.



És suficient donar una ullada al procés per veure que es tracta de quelcom on no hi cap el raonament, només cal decidir amb què volem treballar, fer un petit espai i enfocar com ens hi sentim fins que es creï la sensació-sentida, llavors busquem una expressió (hi tenen cabuda les onomatopeies, els sons i gestos), després, aquell que guia (es pot treballar també tot sol) comprova amb preguntes si s'ajusta allò expressat a allò viscut, s'hi aprofundeix i s'acaba amb actitud d'agraïment. Està donant molt bons

<sup>24</sup> Gendlin, E. Focusing. Proceso y técnica del enfoque corporal. Mensajero, Bilbao 1988, p 13

resultats en els camps de l'educació, l'art, la sanitat i la psicoteràpia. L'any 2001, per exemple, es va celebrar a Toronto (Canadà) la tercera conferència de Focusing aplicat a l'educació.<sup>25</sup> Hi ha importants conclusions fruit de l'experiència docent amb focusing.

## 5.2.4 Un model basat en l'Autoconscienciació psicofísica

En la direcció que ja apuntava Bogart (1991), i els treballs d'Amutio i Smith, nosaltres ja hem expressat la dificultat que existeix a l'hora de definir què és relaxació. És per això que un dels camins ja esbossats seria sistematitzar (tenint en compte els treballs d'Amutio i Smith en el camp dels estats "R") les diferents **qualitats psicofísiques**, algunes de les quals ja ocupen com a nom algun conegut mètode de conscienciació psicocorporal: *eutonia, energetització, visualització, meditació, observació, dissociació, centrament, flux, consciència corporal, consciència psicofísica, etcètera*.

Segons Deshimaru i Chauchard (1976), es pot pensar que la consciència és corporal, però en comptes d'afirmar la consciència de la corporeïtat, és precís, segons ells, proclamar la corporeïtat de la consciència. Així, ens adonem que no és cert que hagi tres tipus de consciència, el que si que hi ha són tres camins de la seva expressió.

### Tres camins envers l'interior de la consciència

A la *consciència innata*, o estat de màxima consciència desperta (anomenada de moltes maneres i mesurada fa temps amb l'El.lectro-Encefalograma, (Deshimaru i Chauchard, 1976; Johnston, 1974) s'hi pot accedir des de tres camins: la ment, l'emoció i el cos. Tard o d'hora si aprofundim en un d'aquest tres camps, descobrirem la concomitància que entre ells, però si encara hi entrem més endins, els tres camins s'ajuntaran en un nivell ulterior, de consciència unitària.

### El poder de l'ATENCIÓ

Qualsevol d'aquest tres camins usa el mateix *focus relaxador*: : **l'atenció**. D'aquesta manera, jo puc prestar atenció amb la meva voluntat, en un principi, com qui presta un llibre a diversitat d'objectius, en el nostre cas psicocorporals: *postura, respiració, pensaments, etcètera*.



<sup>25</sup> Bowers, L. (traducció de Obarrio, M) "Los viajes en ascensor ayudan a los niños a aprender focusing". Revista del Focusing Institute de Nova York

En una primera fase (relaxació), la voluntat d'una persona pot fer relaxar els seus músculs, gràcies al que podem anomenar *focus d'atenció voluntària* però si vol continuar en el camí de l'autoconscienciació psicofísica, haurà de deixar pas a un altre tipus d'atenció més fina i passiva, el d'una **actitud de testimoni**, com molt bé recollirà Benítez (2001:43) de la saviesa mística oriental. Nosaltres l'anomenarem *focus d'atenció passiva i focus d'atenció receptiva*, en funció de la profunditat de consciència, *tal i com referim a continuació en els tres nivells de conscienciació psicofísica*. D'aquesta manera, l'individu se n'adona que relaxar-se vol dir *deixar-se anar, soltar*, és a dir, es tracta de deixar-se relaxar, com diria Dürckheim (1989): relaxar-se és no oposar-se a l'univers. L'atenció tensa envers el seu propi cos s'anirà suavitzant i l'aprofitarà amb una qualitat més rica.

### Un camí es espiral de fora a dintre

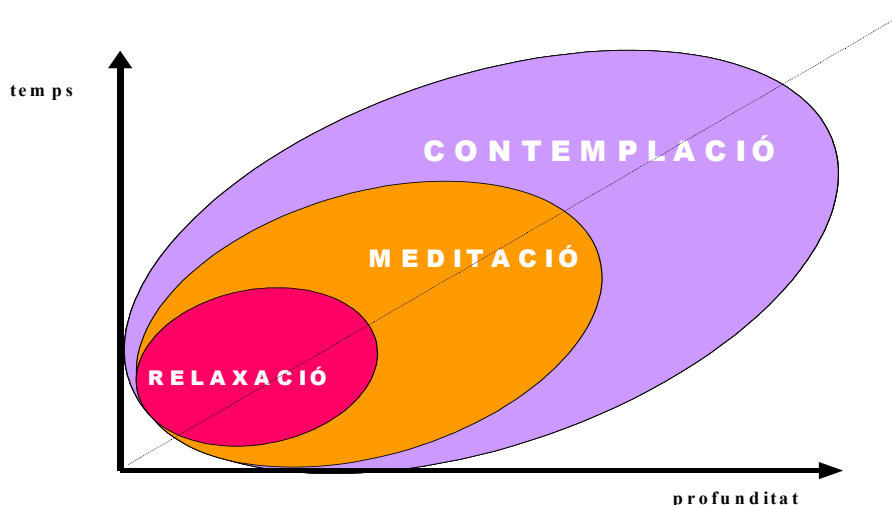
El camí de conscienciació psicofísica que proposem descriu una trajectòria en *espiral de fora a dintre*. L'espiral indica que totes les eines estan relacionades entre sí, que hi ha certa progressió però que a la vegada, sempre es torna a començar. Així, qualsevol moment deixa l'**empremta** de *l'aquí/ara* en la persona que focalitza el seu cos profund.

Per a nosaltres, les *qualitats psicofísiques* permeten desenvolupar la consciència de la persona i per tant la seva autoconsciència. Així la pròpia observació, *auto-observació*, present en quasi totes les activitats psicocorporals de totes les tradicions (tai-txí, art, arts marcials, meditació, esport, filosofia, espiritualitat, ...).

D'aquesta manera salvaríem, al menys de moment, els dilemes sobre les fronteres de la relaxació, sobretot el que hi ha entre relaxació i meditació. Ens volem permetre, però, de mostrar la nostra idea en aquí sobre aquest problema.

### 5.2.5 Els tres nivells de conscienciació psicofísica

El model TREVA parteix de la base de que la consciència humana és un camí a recórrer i q que la relaxació és el primer dels tres grans estadis d'aquesta. Així, en comptes de parlar de tècniques parlarem de profunditat de l'autoconsciència i de qualitats psicofísiques.



Nosaltres concebem **tres nivells psicofísics d'autoconscienciació** a cada un dels a quals es pot fer servir qualsevol eina. Dit d'una altra manera, més que existir tècniques en si, el que hi ha són qualitats que es desenvolupen en un o altre nivell. D'aquesta manera, podem trobar que estar pendent de la pròpia postura pot esdevenir un exercici de *relaxació, de meditació o de contemplació*.

A continuació passarem a definir cada nivell:

El primer nivell, la **relaxació**, seria el desenvolupament conscient de les qualitats psicofísiques, en que la voluntat n'és molt important. En aquest estat l'individu inicia un camí d'auto-reconeixement i detecció de les possibilitats de l'atenció envers si mateix i l'entorn. És en aquesta etapa, fase d'introspecció, la persona aprèn a usar les 12 eines psicofísiques. És ara on es troba amb noves sensacions. I es posen a prova les Habilitats "R" (enfocament, passivitat i receptivitat). El Programa TREVA està dissenyat bàsicament per treballar aquest nivell. En aquest estadi s'arriba a profunditats de la consciència sense perill (excepte els casos contraindicats) però sempre des de la voluntat del qui ho fa. L'objectiu, de moment és prendre consciència. Es podria dir que es tracta d'un treball de quantitat i més endavant de qualitat.

La **Meditació** és l'etapa on la voluntat ja ha trobat un aliat, l'atenció axial, que és un nivell més fi d'atenció que requereix menys esforç. Meditar, paraula d'origen sànscrit, vol dir *deixar-se portar al centre*. És per això que la consciència de l'individu roman en vigília però amb un nivell d'ones cerebrals més lent. En la meditació, les 12 eines psicofísiques no són sinó "crosses" que ajuden la persona a "centrar-se". En aquesta fase l'*enfocament* és la qualitat més treballada.

Finalment, la **contemplació**, per nosaltres és un estat totalment despert (obert) de la consciència on la voluntat de l'individu no hi entra en lloc. És no fer absolutament res, a la qual cosa, que sembla tan senzill no arriba més que un escàs percentatge de practicants. En aquest àrea de la *conscienciació psicofísica*, les qualitats de *passivitat* i *receptivitat* ja estan molt desenvolupades.

No volem donar a entendre que aquest nivells són compartiments ni molt menys etapes cronològiques. Hom pot tenir un nivell molt elevat de contemplació però realitzar activitats al nivell relaxació, o meditació. El que sí que creiem és que no és pot desenvolupar un nivell sense que l'anterior estigui recorregut suficientment.

## 5.3 BASES PEDAGÒGIQUES

### 5.3.1 El marc de la LOGSE

Per començar, hem volgut ubicar el Programa TREVA en el marc de referència de la LOGSE, doncs, vol fer-se ressò d'allò que es diu en el preàmbul de la Llei quan es refereix al seu objectiu primer i fonamental: *proporcionar als nois i noies, als joves d'un i altre sexe, una formació plena que els possibiliti conformar llur pròpia i essencial identitat.*<sup>26</sup>

Aquest Projecte vol contribuir a que els alumnes assoleixin els valors que fan possible la vida en societat<sup>27</sup> alhora que adquireixen els hàbits de convivència democràtica i de respecte mutu fent possible que cada ciutadà sigui capaç d'adaptar-se a les noves situacions.<sup>28</sup>

D'entre les finalitats que es proposa la Llei, les següents engloben els trets anteriors i faran de guiatge fonamental en la nostra proposta.<sup>29</sup>

- *Ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne.*
- *La formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dins dels principis democràtics de convivència.*
- *La preparació per participar activament en la vida social i cultural.*
- *La formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.*

*Tècniques de Relaxació Vivencial a l'Aula* contempla els principis vertebradors que preveia la LOGSE com ara la formació personalitzada i igual per a tots, la participació i col·laboració dels pares o tutors, el desenvolupament de l'esperit crític i de les capacitats creatives, els hàbits de comportament democràtic, la metodologia activa, l'avaluació com a procés, la relació amb l'entorn social i el respecte envers el medi ambient.<sup>30</sup>

Amb aquests principis i finalitats, el projecte es proposa, en una darrera concreció interdisciplinària, desenvolupar les capacitats que diu la LOGSE, d'entre elles destaquem en el nostra proposta.<sup>31</sup>

- *Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.*
- *Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.*
- *Conocer las creencias, actitudes y valores históricos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.*
- *Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.*

---

<sup>26</sup> L:O.G.S.E. Ley 1/1990 de 3 de octubre (B.O.E.) de 4 de octubre de 1990, preàmbulo.

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid

<sup>29</sup> Ibid., art. 1

<sup>30</sup> Ibid., art. 2,3

<sup>31</sup> Ibid., art 19



### 5.3.2 L'educació al segle XXI: *L'Informe Delors*

Una altra referència a la qual ens hem vist obligats a orientar el Programa ha estat *l'Informe Delors* tan per la seva difusió com alt nivell de consens a nivell mundial. *L'Informe Delors* (anomenat així perquè el va presidir Jacques Delors), va ser elaborat per una comissió internacional per a la UNESCO amb la finalitat d'enfocar l'educació del segle XXI. S'hi va posar l'èmfasi en trobar solucions i alternatives educatives, més que no pas projectar cap el futur. Per a mi són molt indicatius els tres elements característics amb què es va perfilar l'educació del segle XXI:

1. L'educació és un factor indispensable per aconseguir la pau.
2. És fonamental en el desenvolupament més humà de les persones i de la societat.
3. L'educació és el mitjà més important per fer viable aquest desenvolupament.

El Programa TREVA combrega de ple amb la filosofia d'aquest informe. En ell s'analitzen les principals tensions o divergències de la nostra societat: En primer lloc, defensa que cada persona ha de ser ella mateixa per tal de superar les tensions entre *globalització-localització*, i *universalització-individualització*. En segon lloc, avisa de la possibilitat de perdre els aspectes humanitzadors de la cultura davant la tensió entre *tradició i modernitat*, degut en gran part a la influència negativa dels mitjans de comunicació. Un tercer aspecte seria la planificació de resultats. Defensa les solucions a llarg termini i defugir de tota pressa alhora que destaca la *igualtat d'oportunitats* enfront de tanta *competitivitat*. Un quart punt, i per nosaltres capdal, és *l'excés d'informació* i coneixement contra la *capacitat d'assimilar*. En cinquè lloc (aquest és potser l'aspecte més important per a mi) reivindica la dimensió espiritual de la persona, doncs considera que s'ha exagerat el consum material la qual cosa fa trontollar els recursos naturals.

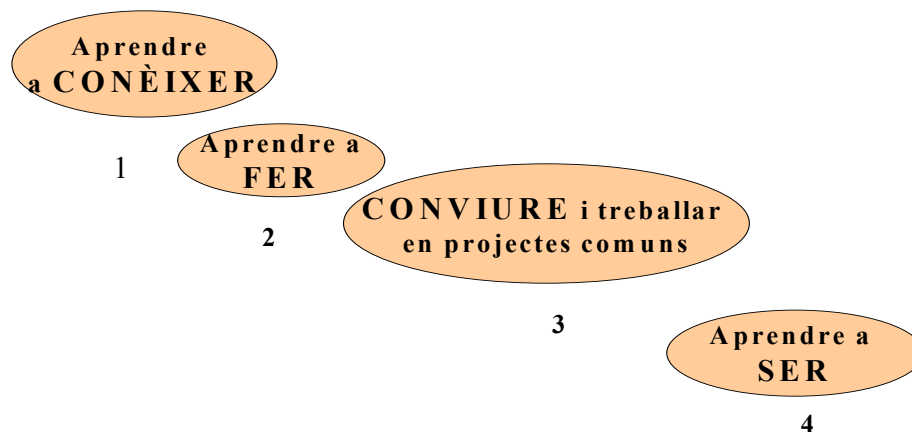
L'Informe és atrevit i ens encomana un fort alè a aquells que creiem en projectes humanitzadors com és el cas de *Tècniques de Relaxació a l'Aula*. Fixem-nos amb la claredat que parla, diu textualment: "*Això que proposem suposa transcendir la visió purament instrumental de l'educació considerada com la via necessària per obtenir resultats (diners, carreres, etc.) i suposa canviar per considerar la funció que té en la seva globalitat l'educació, la realització de la persona, que tota sencera ha d'aprendre a ser.*"<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Informe Delors, cap.4, p. 76

De la mà d'aquest esperit estableix els quatre pilars de l'educació. Fixem-nos-hi:

## L'EDUCACIÓ AL SEGLE XXI (Informe Delors)



En darrer terme, volem esmentar la importància que la comissió va donar al paper de les emocions. Hem d'avaluar críticament la prioritat desmesurada que s'ha donat a les dimensions cognitives i s'han arraconat les afectives. No seria molt agosarat afirmar, en la línia de Gardner (1995), que hi ha una hegemonia de la intel·ligència lingüística i lògico-matemàtica sobre la resta. D'això ens ocuparem degudament quan parlem de la Teoria sobre les Intel·ligències Múltiples.

### 5.3.3 L'adquisició de les competències bàsiques per part de l'alumnat en els diferents nivells educatius

El nostre Programa també ha volgut ser emmarcat dins les Competències bàsiques que segons l'Informe d'Avaluació iniciada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, nº5, ha de tenir els estudis de l'Ensenyament Obligatori, sobretot en aquells apartats que tracta la salut de forma directa:

- Conèixer mètodes de prevenció de malalties.
- Conèixer els **processos interns i externs del propi cos**.
- Formar-se hàbits higiènics positius per a **millorar la salut**.
- Saber **preveure l'estrès**.
- **Valorar el propi cos** i respectar-lo.

### 5.3.4 Adaptació a les necessitats educatives específiques

Així mateix TREVA vol respondre a la reorientació urgent de les necessitats educatives fonamentals per això ha estat dissenyat i experimentat des dels següents punts de vista.

#### Enfocament constructivista<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Ibid., p 11

Una de les característiques del material que ara presento és *l'orientació constructivista* del mateix. Està enfocat envers el ple desenvolupament de la pròpia personalitat. Vol treballar amb el potencial de cada alumne, de vegades ocult, i amb la realitat de llurs pròpies vides. Això comporta tenir en compte:

- Que l'alumnat és el responsable últim del seu procés d'aprenentatge.
- Que l'activitat mental constructiva de cada noi i de cada noia s'aplica sobre camps d'experiència -sobre continguts- ja elaborats a nivell social. Es tracta, doncs, d'una reconstrucció del coneixement.
- Que la tasca del professorat ha d'orientar-se a estimular l'activitat constructiva de l'alumnat, tot facilitant-li els recursos perquè pugui establir lligams entre les seves estructures conceptuals i el saber col·lectiu culturalment organitzat.

La pràctica em demostra que allò que no s'aplica a la pròpia vida queda ràpidament el l'oblit. El projecte gaudeix d'un conreu "a priori" que ha estat el Programa d'Educació per la Salut (PESE), desplegat i desenvolupat en el nostre IES durant quatre anys i en el qual s'hi van implicar la majoria de professors.

### **Educació integral i interdisciplinarietat**

És hora d'anar canviant els models vells d'assignatura per passar a la interdisciplinarietat de tot aprenentatge. Amb el programa de *Tècniques de Relaxació* volem col·laborar en obrir vies de relacions interdepartamentals, tot tenint en compte la necessitat **de proporcionar a l'alumnat una formació integral i global.**<sup>34</sup>

### **Transversalitat**

La transversalitat és el mòbil d'aquesta proposta didàctica. He volgut emmarcar la meva tasca entre altres, amb la referència de la LOGSE en què es fan paleses les necessitats transversals de tot currículum educatiu, de tot currículum departamental i de tota intervenció pedagògica, des de la més senzilla activitat d'ensenyament-aprenentatge fins arribar, sens dubte, a les activitats d'avaluació.

Els objectius i continguts del Projecte estan dissenyats des d'una òptica cooperativista i coeducativa on els valors de convivència, llibertat i respecte mutu siguin cabdals.

### **Adaptabilitat, contextualització i implicació**

El nostre Treball es pot emmarcar en qualsevol projecte de centre, ja sigui educatiu, curricular o planificació tutorial (PEC, PCC, PAT RRI), a més estarà íntimament relacionat amb el Reglament de Règim intern de l'IES i ajudarà a relacionar tots els continguts curriculars que fan referència als valors i l'educació emocional. A més, tal i com ja hem indicat, es podrà adaptar a les necessitats formatives de cada context.

Així mateix, tot i que els destinataris principals siguin els alumnes, ens preocuparem per implicar d'alguna manera a tots els estaments de l'IES, sobretot als pares.

### **Integració en els projectes del centre (PEC, PCC i RRI )**

---

<sup>34</sup> Ibid., p. 9

La proposta Tècniques de Relaxació a l'Aula també queda adscrita i justificada en la línia educativa que es perfila en els projectes de l'IES Mediterrània en els quals s'indiquen les orientacions transversals, les intencionalitats educatives i els valors que volem transmetre mitjançant els nostres ensenyaments, entre els que figuren la salut, l'autoconeixement, l'atenció, l'autocontrol, l'ordre, la responsabilitat, el sentit del treball i el valor de la convivència tolerant.

## **Coordinació i implementació**

Perquè un projecte vagi endavant ha d'estar ben coordinat. Nosaltres vàrem crear una Comissió de Salut en la qual hi havia els departaments d'Educació física, Experimentals, Tecnologia i Socials. Amb la recent sol·licitud de formar part de la **Xarxa Europea d'Escoles Promotores de la Salut** ens proposem coordinar-la un departament cada dos anys. L'objectiu d'aquesta comissió és crear i coordinar projectes referents a temes relacionats amb la salut, com és el cas de les Tècniques de Relaxació.

### **5.3.5 Aplicació pràctica als centres als centres d'ensenyament**

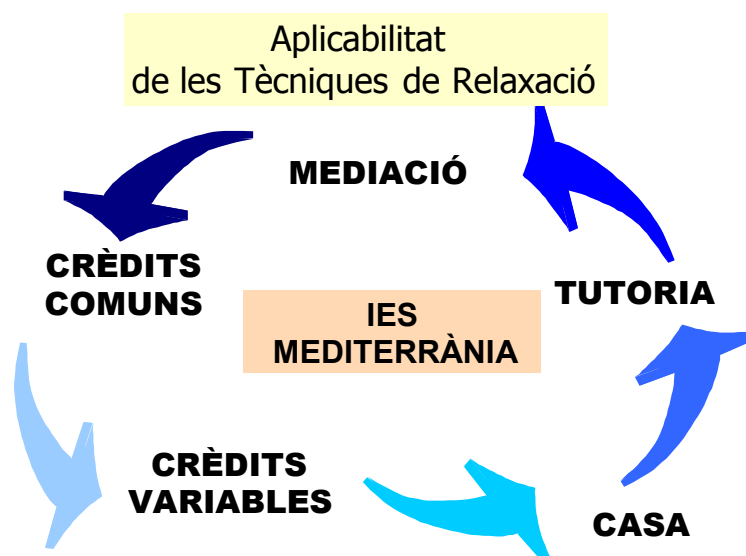
A l'hora de plantejar aquesta recerca hem tingut molt present que el treball a desenvolupar pogués tenir una directa incidència en la millora de la qualitat de l'ensenyament. Per això, ràpidament vàrem veure que per aconseguir aquesta fita havia d'assolir tres objectius bàsics:

1. Dissenyar el programa de forma que es pugui adaptar a les situacions de la realitat educativa.
2. Que sigui de fàcil i diversa aplicació als centres.
3. Que tingui un atractiu caràcter innovador.

De vegades es fan projectes a petita o gran escala i s'esclavitzava el treball a unes circumstàncies ideals i/o d'escassa flexibilitat, la qual cosa dificulta la seva aplicació a la realitat docent. D'altres, en ser massa ambiciosos, oblidem la petita actuació. En aquest cas tindrè en compte ambdues tendències en la meua proposta. L'articularé de manera horitzontal i vertical, pensant tan en els àmbits interns d'un centre, com en la possible intervenció piramidal de la formació del professorat, tot comptant amb les variables pròpies del nostre sistema i funcionament administratiu.

Amb aquesta intenció, i tenint presents els diferents treballs que es puguin haver fet a Catalunya al voltant del nostre tema (Tècniques de relaxació aplicades a l'aula) així com l'anterior treball desenvolupat en el nostre IES, s'ha dissenyat un Programa TREVA realista, del qual en tenim extensa informació en l'annex.

### 5.3.6 Orientacions en la seva diversa aplicabilitat en un centre de d'ensenyament secundari



Com dèiem fa uns instants, hauríem de donar pas, perquè és possible, a un tipus d'educació totalment nova que afectés tot el ventall d'activitats humanes, des de les fisiològiques fins les espirituals, passant per les intel·lectuals, les morals i les pràctiques; una educació que, tot ensenyant a joves i adults l'ús correcte de si mateixos, els evitaria la major part de malalties i mals hàbits que ara els confereixen, una educació que, per la pràctica de la conscienciació corporal, proporcionaria a homes i dones un mitjà psicofísic per a comportar-se racionalment i moral<sup>35</sup>.

Tot i que el Programa tingui com a principal àmbit d'aplicabilitat a l'aula durant qualsevol matèria comú o variable, hi hem contemplat la seva possible aplicació en altres moments i llocs de l'ensenyament, de la qual cosa en deixem constància i ens autoencoratgem per a properes recerques.

#### A l'aula en matèries comuns

Tots tenim al cap la imatge d'algun alumne encorbat a sobre de la taula de classe prenent apunts amb una postura dolenta i una tensió excessiva a la mà que escriu. Una altra imatge pot ser algun professor/a cridant com un desesperat a algun alumne o durant tot una classe. El pitjor d'aquestes dues imatges és que les hem donat per normals, i no hauria de ser així.

Resulta molt senzill aplicar algun element de conscienciació corporal a l'aula i en canvi ho menyspreem com si es tractés de quelcom inútil o d'una pèrdua de temps. Aquells que ho fem servir ens adonem dels guanys que resulten de dedicar-hi uns quants minuts en començar la classe o entremig, per tornar-se a centrar. Així doncs, en un centre en què es fes ús de la consciència corporal a determinades hores del dia com

<sup>35</sup> Paraules casi textuales de Huxley, citat per Michael Gelb a *El cuerpo recobrado*, Ed. Urano, Barcelona 1987, p 123

per exemple després del pati, a la tarda o cada dues hores sense descans, el nivell d'atenció augmentaria, les relacions entre companys milloraria i l'índex d'estrès baixaria notablement.

### **Com a contingut del currículum variable**

L'experiència que he explicat a l'apartat de *treball previ* en assignatures del currículum variable em permet afirmar que és un gran encert el fet d'incloure-les i són molt bé acceptades pels alumnes. Vull explicar una anècdota. Casualment el trimestre passat vaig estar de baixa per intervencions quirúrgiques i no vaig poder donar les classes del crèdit variable *Vida Sana* a tercer d'ESO. Com que la professora substituïda no havia treballat mai amb aquestes tècniques de relaxació, no s'hi va atrevir a fer-les, cosa més que lògica. Doncs bé, ha estat un "escàndol agradable" la manera com els alumnes han respost davant la negativa de fer tècniques de relaxació. Tots els alumnes de tercer passen per aquestes tècniques i en parlen força entre ells.

Així doncs, si es materialitzen les Tècniques de relaxació en un crèdit variable o en un altre tipus d'optativa per la qual passin tots els alumnes d'un nivell, els resultats seran sorprenents. Una altra forma de tenir-les en compte seria distribuir-les entre dos o tres crèdits variables tipificats de centre el caràcter dels continguts dels quals permetria introduir-les. En el meu centre es pot fer amb alguns variables d'Experimentals, Música, Llengües estrangeres, Ètica, Religió i altres.

### **Tutoria**

Una altra manera d'introduir aquestes tècniques pot ser seqüenciar-les en el Pla d'Acció Tutorial. A cada nivell es desenvoluparien tècniques diferents, així, en arribar a quart d'ESO o Batxillerat, els alumnes en coneixerien diverses i sabrien com i quan usar-les. L'element clau per a l'èxit serà, sens dubte, que vegin els alumnes la utilitat de les Tècniques i comencin a fer-les **a casa**.

### **Mediació per a la resolució de conflictes**

Les tècniques de conscienciació corporal poden significar un ajut valuós per a la mediació en la resolució de conflictes. Concretament, el Focusing pot esdevenir una gran revelació com a eina educativa en aquest cas. Amb una breu formació del mediador en aquesta tècnica, els implicats en el conflicte entren en contacte directa amb les *pròpies emocions* i des d'allí fan el procés de resolució. Es dona freqüentment el cas de que després d'un enfocament corporal del conflicte, els nivells d'excitació disminueixen i les portes cap a la sortida del problema es multipliquen. Són molts els països que ja treballen amb Focusing aplicat a l'educació: Holanda, Alemanya, EEUU, França i Japó, per exemple.

## 5.4 BASES PSICOPEDAGÒGIQUES

### 5.4.1 Multidimensionalitat de la intel·ligència

#### TEORIA DE LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES

MUSICAL  
CINÈTIC-CORPORAL  
LÒGIC-MATEMÀTICA  
LINGÜÍSTICA  
ESPACIAL  
INTERPERSONAL  
INTRAPERSONAL

El camp on té lloc l'atenció és la *consciència* humana<sup>36</sup>, i aquesta, segons les darreres investigacions en neurociència i psicologia cognitiva, és una consciència integral, és a dir que concep el cos i el cervell com una sola cosa. Això suposa que la consciència corporal intervé en el procés de coneixement. Sovint oblidem la importància que hi té la consciència del propi cos en el desvetllament de l'atenció i l'adquisició d'un coneixement integral. En el cos s'hi veuen confluents totes les capacitats que permeten el nostre coneixement, doncs som un cos<sup>37</sup>. Es fa urgent el fet d'anar canviant els conceptes (la física i la neurobiologia ja ho estan fent) sobre la ment i el cos i per tant del coneixement. La teoria de les intel·ligències múltiples<sup>38</sup> (IM) va per aquest camí.

El tema de l'atenció relacionat amb el cos sempre m'ha apassionat doncs els nostres alumnes passen moltes hores asseguts intentant, més o menys, parar l'atenció en algun aprenentatge i el vehicle d'aquest procés és sens dubte l'*atenció* mateixa. Si davant d'aquest fet avaluem els elements inherents a la nostra època que afavoreixen la dispersió i dificulten l'atenció, veurem que són molts (televisió, telèfons mòbils, agitació, soroll, manca de valors,...). Es podria afirmar que molts alumnes tenen problemes greus d'atenció i que hi ha un excés d'agitació la qual cosa comença a ser una constant en les nostres escoles provocant no només una davallada del rendiment escolar sinó un augment dels nivells de conflictivitat.

---

<sup>36</sup> Les aportacions del neurobiòleg Antonio R. Damasio són molt decisives en aquest camp. Veure per exemple *La sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Editorial Debate, Madrid 2001

<sup>37</sup> Un dels autors espanyols que més ha col·laborat en aquesta concepció integrativa del cos és Pedro Laín Entralgo, veure per exemple *El cuerpo humano*, Espasa Universidad, Madrid 1989, p 253-338

<sup>38</sup> H. Gardner té una extensa obra al voltant d'aquest tema. Veure bibliografia.

Intel·ligència i coneixement són dos conceptes germans, l'un porta a l'altra inequívocament. Durant molt temps s'ha confós la intel·ligència amb la capacitat lògic-matemàtica i el coneixement amb la memòria. Per sort hi ha una ona d'autors procedents de diversitat de disciplines (Maturana, Damasio, Lakoff, Rosch, Gardner, Amutio, etc.) que neguen (o com a mínim hi veuen cert reduccionisme) aquesta concepció del coneixement i la intel·ligència.

El discurs de la Modernitat, diu l'epistemòloga Denise Najmanovich (2002), i el de la ciència clàssica en particular, prescindeix de la necessitat de deixar clar qui és qui parla, des d'on ho fa, amb quin propòsit i des de quina perspectiva. Aquesta simplificació del coneixement ha estat encomanada a l'educació doncs s'han volgut estandarditzar en base al famós *cogito ergo sum* tot un ventall de conceptes i procediments, àdhuc d'actituds, oblidant les dimensions més humanitzadores de la persona: la corporalitat, l'emotivitat i l'alteritat, entre altres. Però això ha tocat sostre, les anteriors indicacions de les divergències existents en el món del segle XXI fan necessària una revolta educativa que de veritat "torni a la persona". Com diria J. Krisnamurti (1985): qui educa als educadors?<sup>39</sup> Es fa complexa la resposta. De moment veiem en què consisteix el nou abordatge de la intel·ligència.

Jonhson, Lakoff i Rosch van donar importants passos envers la construcció d'un nou paradigma que trenqués el model imposat pel positivisme. L'enfocament complex de les categories proposat per aquest autors beuen de les fonts d'un Programa d'Investigació promogut per diversitat d'intel·lectuals entre els quals figura el filòsof Wittgenstein. Fruit llunyà d'aquest corrent complex i paral·lelament o prèvia al naixement de la Programació Neurolingüística<sup>40</sup>, un autor anomenat H. Gardner (no oblidem però la irrupció popular de D. Goleman amb el seu best seller *Intel·ligència emocional*<sup>41</sup> va aventurar a determinar set tipus d'intel·ligència: *musical, cinètic-corporal, lògica-matemàtica, lingüística, espacial, interpersonal i intrapersonal*.

Tal i com afirma Gardner (1995), el fet de concentrar-se en les capacitats lingüístiques i lògiques durant l'escolaritat formal pot suposar una estafa per als individus que tenen capacitat en altres intel·ligències. Concretament, el nostre projecte s'ubica en el que jo considero la base de la resta, la intel·ligència intrapersonal, tot i que és obvi que totes set estan relacionades entre si mateixes. Només l'autoestima per l'auto-coneixement i l'auto-acceptació pot portar l'ésser humà a desenvolupar la resta d'intel·ligències. D'aquí es derivarà l'anomenada intel·ligència emocional com a característica de la interpersonal. El treball Tècniques de Relaxació Aplicades a l'Aula està pensat en el marc de la relació de l'alumne amb si mateix. Si la relació personal amb un mateix és bona, per suposat que es donaran relacions més sanes entre els companys. Així doncs, creiem essencial una educació de la intel·ligència intrapersonal i pensem que les tècniques de conscienciació corporal són el mitjà més directe per a treballar-la.

---

<sup>39</sup> Veure *Krisnamurti y la educación*, Edhasa, Barcelona 1989

<sup>40</sup> O'Connor, J & Seymour, J., *Introducción a la P.N.L.*, Barcelona 1996 Ediciones Urano,

<sup>41</sup> Goleman, D. *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona 1996, 15ª edició



## 5.4.2 Educació emocional

No podem desenvolupar aquest capítol sense fer èmfasi en un dels elements referencials més importants del nostre Programa, l'Educació Emocional. A més, tenim la sort de poder estar assessorats per un expert en educació emocional, com és Rafael Bisquerra Alzina, professor titular del Departament de Diagnòstic i Investigació de la facultat de Ciències de l'Educació e la Universitat de Barcelona i responsable del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) d'aquesta universitat.

En el seu llibre *Educación emocional y bienestar*<sup>42</sup> es pot trobar una sistematització d'aquest tema que ens permet no buscar per més racons altres autors car ell en parla. Per ser breu, faré un quadre dels aspectes més rellevants de l'educació emocional<sup>43</sup>.

<b>DEFINICIÓ</b>	Procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constituint ambdós els elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Per allò es proposa el desenvolupament de coneixements i habilitats sobre les emocions amb l'objecte de capacitar l'individu per encarar millor els reptes que es plantegen en la vida quotidiana. Tot això té com a finalitat augmentar el benestar personal i social.
<b>OBJECTIUS GENERALS</b>	Assolir un millor coneixement de les pròpies emocions. Identificar les emocions dels altres. Desenvolupar l'habilitat de controlar les pròpies emocions. Prevenir els efectes perjudicials d'emocions negatives. Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives. Desenvolupar una més gran competència emocional. Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se. Adoptar una actitud positiva davant la vida. Aprendre a fluir.
<b>OBJECTIUS ESPECÍFICS</b>	Desenvolupar la capacitat per controlar l'estrès, l'ansietat i els estats depressius. Prendre consciència dels factors que indueixen al benestar subjectiu. Potenciar la capacitat per ser feliç. Desenvolupar el sentit de l'humor. Desenvolupar la capacitat de diferir les recompenses immediates per bé d'altres. de major nivell però a llarg termini. Desenvolupar la resistència a la frustració.
<b>RESULTATS</b>	Augment de les habilitats socials i de les relacions interpersonals satisfactòries. Disminució de pensaments autodestructius i millora de l'autoestima. Disminució de l'índex de violència i agressions. Menor conducta antisocial o desordenada. Menys expulsions de classe. Millora del rendiment acadèmic. Disminució en la iniciació en el consum de drogues (alcohol, tabac i il·legals). Millor adaptació escolar, social i familiar. Disminució de l'ansietat i l'estrès. Disminució dels desordres relacionats amb el menjar (anorexia, bulímia).

<sup>42</sup> Bisquerra, R. *Educación emocional y bienestar* Monografias Escuela Española, 2ª edició

<sup>43</sup> Ibid., pp 243-246

<b>COMPONENTS</b>	Dinàmica de grups. Negociació de solucions. Connexió personal. Anàlisi social.
<b>INGREDIENTS DE L'APRENTAGE RELACIONATS AMB L'EDUCACIÓ EMOCIONAL</b>	Auto-confiaça. Curiositat. Intencionalitat. Auto-control. Relacions. Capacitat de comunicar. Cooperació.

### 5.4.3 Educació en valors i convivència en els centres. Mediació escolar

Dins els objectius generals de l'etapa d'ensenyament secundari, el nostre treball s'emmarcaria en els següents: 1, 2, 3 i 12<sup>44</sup>:

*“Conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del **cos propi** i de les conseqüències dels actes i les decisions personals per a la **salut individual i col·lectiva**, i valorar els beneficis que comporten els hàbits d'exercici físic, d'higiene i d'una alimentació adequada”*

*Formar-se una **imatge ajustada d'ell mateix**, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'**autoestima** que permeti encarrilar d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al **benestar personal** i col·lectiu.*

***Relacionar-se amb altres persones** i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions per raons d'edat, de raça, de sexe i de diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals.*

*Conèixer les creences, les actituds i els **valors bàsics** de la nostra tradició i el nostre patrimoni cultural, valorar-los críticament i escollir aquelles opcions que afavoreixen més el desenvolupament integral com a persones.*

---

<sup>44</sup> Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, Currículum d'Educació Secundària Obligatòria. Àrea d'Educació física, p. 35

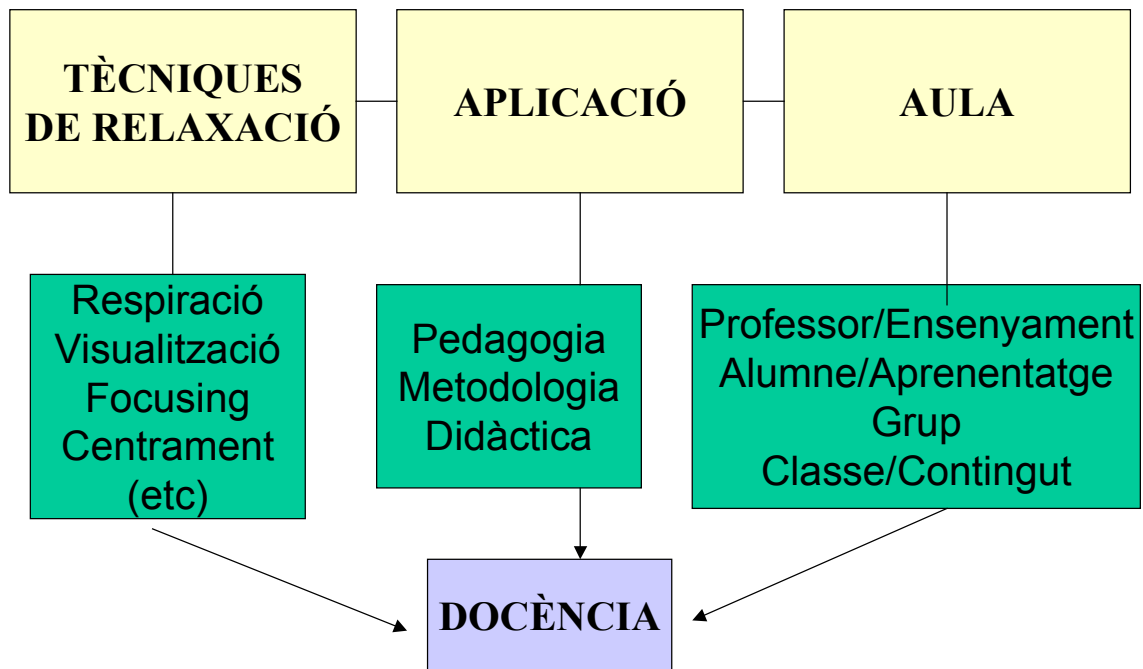
### 5.4.4. Consciència psicocorporal i docència

<p style="text-align: center;"><b>1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>DIMENSIÓ PSICOCORPORAL DE LA COMUNICACIÓ</b></p>	1.1. El factor consciència.	Consciència d'un mateix: mental, corporal i emocional Consciència dels altres. Consciència de l'entorn El cos de la comunicació.
	1.2. El factor empatia.	L'empatia "és filla de la consciència": Comunicació aconceptual.
	1.3. El factor "telepàtic.	Diferència entre comunicar-se i comunicar coses. La transcomunicació: els factors inconscients de la comunicació. Atenció a les funcions i capacitats corporals. La TRANSFERÈNCIA.
	1.4. El factor corporal.	El cos com a vehicle de transmissió. Comunicació no verbal, quelcom més que usar i llegir els gestos. Escoltar el propi cos i el des altres abans de parlar.
<p style="text-align: center;"><b>2</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ELEMENTS QUE DETERMINEN LA COMUNICACIÓ AMB EL GRUP-CLASSE</b></p>	2.1. Consciència de grup.	
	2.2. Energia del grup.	
	2.3. Tacte conscient directe i intuïtiu.	
	2.4. Clima i clímax.	
	2.5. Dinamismes.	
	2.6. Centre vital.	
	2.7. Aspectes externs.	

<p style="text-align: center;"><b>3</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EL PROPI COS COM A GUIA PER A LA TASCA DOCENT</b></p>	3.1. Relacions entre saber, sentir, conèixer i viure	Tenir en compte l'objectiu i el mitjà del contingut.
	3.2. La classe que tinc el cap i la classe real.	Aprendre a deixar-se fluir.
	3.3. El paper de la vivència. L'esdevenir i la sorpresa.	Cada classe és una aventura. Aprendre mentre ensenyo
	3.4. Els factors consciència, empatia, telepatia i corporal a l'aula.	Autoconsciència de com faig la classe
	3.5. El cos com a referència	El grup classe com un sol cos. El meu cos i el dels alumnes. El professor com a centre.
<p style="text-align: center;"><b>4</b></p> <p style="text-align: center;"><b>CLAUS PSICOCORPORALS I ACTITUDS POSITIVES A L'AULA</b></p>	4.1. Aprendre a "prendre el pols" al grup.	
	4.2. Equilibri entre individualitat i grup. No perdre el fil de connexió amb cada alumne i alhora tenir sensació de globalitat.	
	4.3. Controlar l'agitació dels alumnes.	El silenci que demano als alumnes "passa per mi mateix". Aprendre a escoltar el propi cos i mantenir-se en el centre. Saber encaixar el que ve de fora.
	4.4. Transformar les sensacions negatives en oportunitats i informació.	
	4.5. Mecanismes de percepció: Alumnes visuals, kinestèsics i auditius.	

## 5.5. DEFINICIÓ I CONCRECIÓ DEL PROGRAMA TREVA

El Programa TREVA consta de **12 unitats didàctiques**, precedides d'una llarga introducció amb indicacions metodològiques i didàctiques per al seu ús, en cada una de les quals es pretén conèixer a nivell conceptual i pràctic la tècnica en concret. En el Programa, **l'Aula** és l'únic camp de treball, l'única referència al voltant de la qual girarà tota la intervenció, per la qual cosa, criem que part de la tasca a desenvolupar és estudiar a fons la seva **Aplicació** específica, la **docència**.



### Tècniques de relaxació aplicades a l'aula

En aquest sentit, El Programa TREVA ofereix una **triple perspectiva d'aplicació**, doncs. Partim de la base de que la relaxació no és un contingut sinó una experiència, és una manera d'enfrontar-se amb les dificultats del dia a dia en l'escola: *estrès, expulsions, cansament, burnout*, etcétera. Nosaltres des d'un principi vàrem creure que *la relaxació havia de passar pels professors, i dels professors/es als alumne*. Per això es va decidir de realitzar aquest tipus d'abordatge de *recerca-acció* amb una fase intensa de formació. A més, a aquest efecte correspon un dels estudis quantitius de la investigació, el que fa referència a la millora de les anomenades, per nosaltres, *Habilitats Psicocorporals del Docent*. Una altra possibilitat, a la llarga és que els alumnes vagin integrant en si mateixos la relaxació per anar introduint petits canvis d'hàbits i actituds envers la relaxació. La tercera, a la qual li dediquem més espai en aquesta fase de la recerca, és l'aplicació dels docents a classe, directament amb els alumnes. Estem força convençuts, de fet forma part d'una de les Hipòtesis-acció, de que aquesta darrera aplicació dependrà de la manera amb què els professors/es integren la relaxació en i amb si mateixos.

## TÈCNIQUES DE RELAXACIÓ A L'AULA

- 1) PROFESSOR amb si mateix (TRAp)
- 2) ALUMNES amb si mateixos (TRAa)
- 3) PROFESSOR amb ALUMNES (TRApa)

$$\text{TRA} = (\text{TRAp}) + (\text{TRAa}) + (\text{TRApa})$$

### 5.5.1 Les 12 “eines” TREVA

Pensem que resulta molt important el desenvolupament de la propiocepció i la interocepció en el procés de relaxació, per la qual cosa cal una certa desintelectualització del mateix (Soubiran, 1989) i en serà de vital rellevància el desvetllament del tacte. D'aquí s'extrau la limitació de l'ús de la visualització.

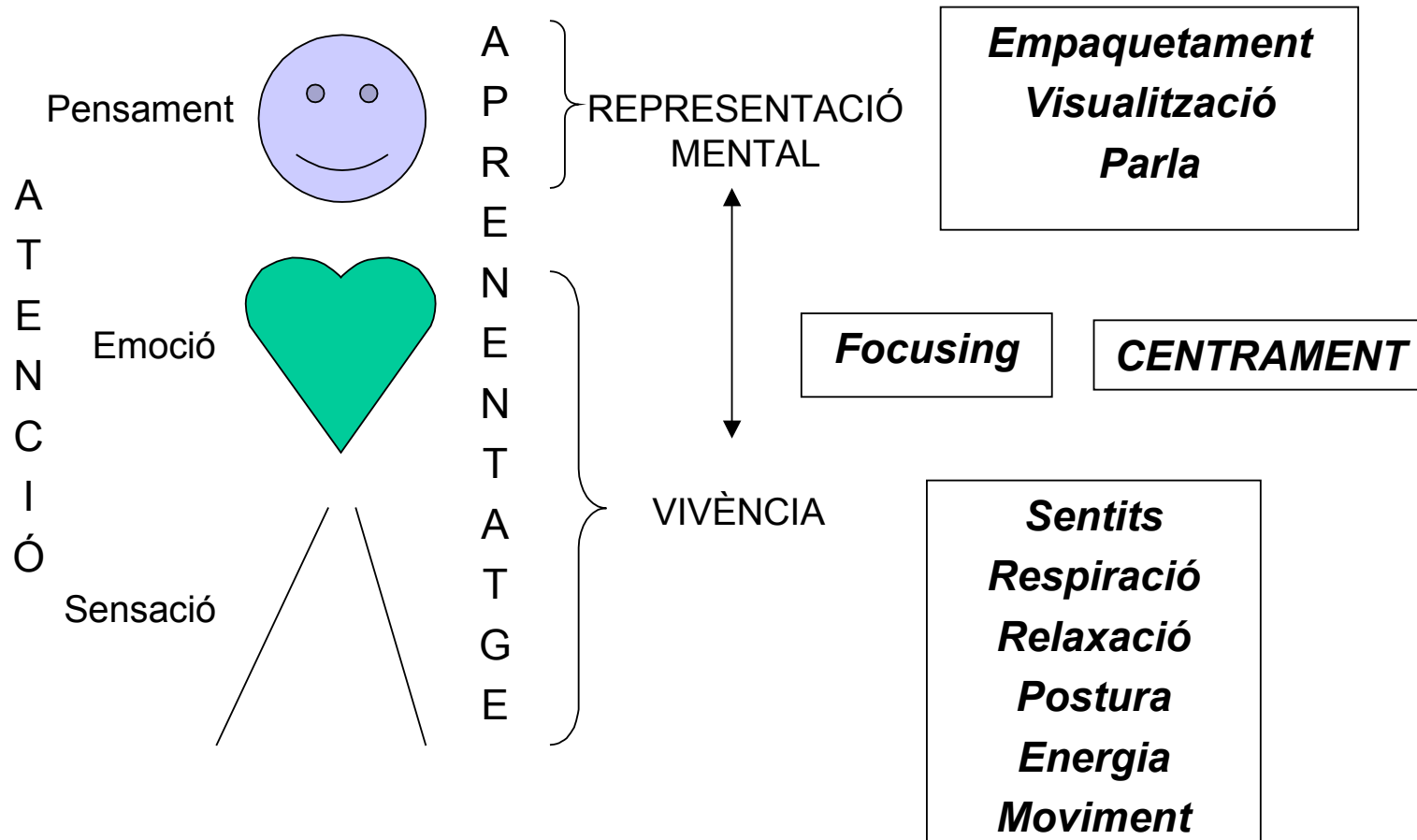
<i>Quan i on començar?</i>	<i>L'AQUI-ARA</i>
<i>Què em molesta?</i>	<i>EMPAQUETAR</i>
<i>Per on començar?</i>	<i>LA RESPIRACIÓ</i>
<i>Viure sabent el que volem</i>	<i>LA VISUALITZACIÓ</i>
<i>Què afegir?</i>	<i>LA PARLA</i>
<i>Respirar per a relaxar-se</i>	<i>LA RELAXACIÓ</i>
<i>Vibrar com a energia per a sentir</i>	<i>ELS SENTITS</i>
<i>Enfocar per a tenir bona postura</i>	<i>LA POSTURA</i>
<i>Centrar-se per a vibrar</i>	<i>L'ENERGIA CORPORAL</i>
<i>Sentir per a viure</i>	<i>MOVIMENT CONSCIENT</i>
<i>Relaxar-se per a enfocar</i>	<i>L'ENFOCAMENT</i>
<i>Bona postura per a estar centrats</i>	<i>EL CENTRAMENT</i>

## **DOTZE TREBALLS DE CONSCIENCIACIÓ**



# DOTZE EINES PER MILLORAR L'ATENCIÓ

(L.López, 2002)





Les 12 TREVA poden ser considerades des de diverses facetes: funció, qualitat, capacitat i habilitat. Així, n'hi ha eines més complertes o bàsiques que altres. Per exemple, la respiració és alhora funció biològica, capacitat, habilitat i esdevé qualitat psicocorporal per a la meditació, en canvi l'autoobservació no és cap funció en si mateix, sinó una capacitat psicològica, que esdevé habilitat, però tampoc és cap qualitat.

	<b>FUNCIÓ</b>	<b>QUALITAT</b>	<b>CAPACITAT</b>	<b>HABILITAT</b>
AUTO-OBSERVACIÓ			X	X
EMPAQUETAMENT			X	X
RESPIRACIÓ	X	X	X	X
VISUALITZACIÓ		X	X	X
LA PRÒPIA PARLA	X	X	X	X
RELAXACIÓ		X	X	X
CONSCIÈNCIA SENSORIAL	X	X	X	X
POSTURA	X	X	X	X
ENERGIA CORPORAL	X	X	X	X
MOVIMENT	X	X	X	X
ENFOCAMENT EMOCIONAL	X	X	X	X
CENTRAMENT		X	X	X



## **CAPÍTOL 3: METODOLOGIA**

# 1. ABORDATGE EPISTEMOLÒGIC

---

Nosaltres considerem que *l'abordatge epistemològic* i *l'abordatge metodològic*, juntament amb l'elecció del mètode i instruments, constitueixen aspectes essencials en la recerca psicopedagògica per la qual cosa mereixen la nostra especial atenció i és per això que creiem necessari la justificació del procés d'ambdós abordatges en aquesta memòria.

La nostra recerca és de caràcter *psicopedagògic*, del tipus *Tecnològic*, perquè vol **intervenir dins de l'aula**, per la qual cosa considerem necessari revisar en primer terme les peculiaritats de tota recerca curricular.

## 1.1 LA RECERCA A L'AULA, ÚNICA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT

Són conegudes les paraules de Thorndike (1962) quan afirmava que *la profesión de la enseñanza mejorará en la medida en que los miembros de la misma se guíen por el método científico en su tarea diaria*<sup>45</sup>.

D'elles es desprèn la necessitat de reflexió-acció de què té necessitat el nostre ensenyament. Un dels objectius de la nostra recerca és contribuir en aquesta línia com a fruit d'una actitud reflexiva en la qual els valors professionals, el coneixement i la pràctica estiguin lligats. Ara bé, en el clima intel·lectual, polític i social actual, això no és gens fàcil car la racionalitat tecnològica i tècnica s'ha convertit en l'epistemologia de la praxi dominant, i la predilecció dels responsables polítics a l'hora de governar en temes d'educació són les idees objectivistes i productivistes de l'ensenyament. Els alumnes, lluny de ser tractats com a subjectes, queden reduïts a mers objectes de qualitat de mercat (només cal veure la recent aprovació de la Llei de Qualitat de l'Ensenyament).

No serà així en el nostre cas, els professors que vulguin col·laborar i fer-se actors del Programa hauran de basar llur activitat en la *comunicació* (Freire 1988), en el *sentir comú* d'una realitat que mai es pot veure separada de manera mecanicista. L'autèntica qualitat de l'ensenyament no depèn de la tecnologia ni tan sols dels recursos, depèn de la capacitat del professorat de transformar l'aula en l'únic laboratori de recerca, alhora que la pròpia realitat i els àmbits docents (junta d'avaluació, reunions d'equip docents, etcètera) formen la única universitat.

Nosaltres partim de la base de que els professors han de fer de la *qualitat* llur problema principal. Aquesta qualitat passa per desvetllar algunes falses i rutinàries interpretacions i posar-hi en evidència els interessos, valors i supòsits que hi ha implícits en la pràctica docent.

L'element principal del Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula és la força del seu moviment en la millora de la pràctica, cosa la qual s'aixecarà com un dels pilars de la nostra *recerca-acció*. Creiem que la pràctica pot ser millorada mitjançant l'estudi sistemàtic i la reflexió. (Hopkins i Rudduck, 1985). A aquest efecte, i al fet ja esmentat

---

<sup>45</sup>Jonich, G. M compilador, *Psychology and the science of education: Selected writings of Edward L. Thorndike*, Teachers College Columbia University Press, Nova York, 1962, p 63

de contemplar l'aula com escenari de recerca, li donarem un caràcter de prioritat. A més, pensem com Stenhouse (1984) i altres (Delorme, 1982 i Goyette, 1988) que en la recerca educativa se n'ha de donar prioritat als docents doncs la recerca constitueix el nucli essencial de la seva formació.

## 1.2 POT LA RECERCA EDUCATIVA DETERMINAR ELS PARADIGMES?

Com diria Reid (1962), educar és actuar amb sentit d'orientació i proporció i això és tenir una pròpia filosofia. La recerca educativa posseeix unes característiques singulars que respon a la diversitat de fites, mètodes i fenòmens que estudia. El nucli de tota recerca educativa és la *persona*, la qual cosa definirà l'essència ontològica del nostre projecte cap a la *subjectivització* i no l'objectivització. Els individus que componen la nostra comunitat educativa són subjectes i com a tals hauran de ser tractats durant tot el procés. És per això que emprar una metodologia netament quantitativa per estudiar "l'aula", com és el nostre cas, seria caure en el parany reduccionista i contradir els principals trets que distingeixen la recerca educativa<sup>46</sup> d'altres tipus d'estudis. A continuació citarem part d'aquestes característiques de les quals ens hem fet càrrec a l'hora de dissenyar el Projecte:

- Els fenòmens educatius són més complexos que els de les ciències naturals o altres ciències socials.
- Plantegen major dificultat epistemològica.
- Tenen un caràcter pluri-paradigmàtic.
- Adopten un enfocament pluri-metodològic.
- Presenten pluri-disciplinarietat.
- La relació de l'investigador amb l'objecte investigat és diferent.
- Hi ha dificultat en aconseguir el rigor científic.
- És molt més limitada.

D'entre totes aquestes característiques la que sens dubte més determina els passos de l'investigador és la relació amb els objectes a investigar, els *subjectes*.

---

Arnal J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor, Barcelona 1992, pp 36-38

### 1.3 DE LA MA DE LA INTIMITAT, EL COMPROMÍS I LA PRUDÈNCIA

Volem començar aquest apartat dient que malgrat els intents de molts autors, l'autoritat de la ciència quantitativa *versus* la metodologia qualitativa és una de les característiques que encara imperen en el món científic i per tant en la cultura actual. Nosaltres pensem, amb Habermas (1987), que s'ha de afavorir la competència reflexiva de l'individu perquè el subjecte mani en si mateix, s'escolti, i sigui capaç de rebre i expressar influències i discuteixi.

De llurs teories sobre el coneixement i la societat extraïem la necessitat de fer reflexionar els individus. L'IES Mediterrània com a "*locus vivendi*" de l'ens social, cultural i de coneixement té el deure de nodrir les persones donant-les *capacitat d'acció i llenguatge*. El conjunt d'operacions o activitats que pretenem conèixer podran arribar a bon port bàsicament per la capacitat de "parlar" dels subjectes. Com diu Habermas (1997), hi haurà tesis si n'hi ha llenguatge. La nostra recerca, òbviament, no se n'escaparà de la mediatització del llenguatge.

Els alumnes i professors (subjectes en la nostra recerca) s'intervincularàn entre ells de tal manera que allò que la ciència positiva batejava com a objectivable hagi de passar per l'escenari de la inter-subjectivitat. Es fa palès, doncs, que el Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula partirà de la base (més enllà de les derivacions i justificacions metodològiques, més enllà dels dilemes entre models, tècniques i instrumentacions) de que *la relació interpersonal és un element bàsic propi d'una comunitat escolar*, i per tant serà determinant en l'orientació epistemològica i metodològica de la nostra recerca.

Abans d'entrar en l'abordatge paradigmàtic volem tenir molt en compte, de la ma de Gadamer (1977), que no hem de confondre els sabers *ètic, tècnic i fronèssic*. Gadamer diu que el coneixement ètic és aquell que te en compte les finalitats ontològica i epistemològica, mentre que el tècnic ens parla dels mitjans, de la metodologia del mètode i la tècnica. Però és el coneixement fronèssic el que ens interessa més en aquest treball, doncs en el cas de l'objecte del nostre estudi és el que ens ajudarà més a entendre els altres dos. El coneixement fronèssic procura un saber íntim mentre el positivisme ignora la intimitat. En el Programa que pretenem realitzar, allò que subjectes i observadors facin al voltant de la Relaxació Vivencial beurà de la font de la *intimitat*, plena de reflexió i d'una brollant autoconversació. Quan els nois i noies tanquin els ulls, els instruments objectius seran insuficients davant la profunditat de les experiències. Només en un sentit d'intimitat el coneixement d'allò que esdevingui serà vàlid. No investigarem "la relaxació" com si fos un ens que existeixi al marge de qui es relaxa. Observarem i parlarem amb individus que volen relaxar-se, que comenten amb si mateixos en la cambra de la pròpia consciència llurs experiències i que després, lluny dels desigs dels investigadors positivistes, posaran en comú la pròpia vivència deixant-la intacta.

Però és més, tal i com diu Gadamer (1997), la interpretació vindrà de la ma de tres elements: en primer lloc, la *experiència* professional dels professors i investigadors, experiència la qual sorgeix de la pròpia necessitat i te com a única finalitat l'experiència mateixa. D'aquí s'extrau el segon l'element, el *compromís*, tant important per a Gadamer. En tercer lloc la presa de decisions atindrà sempre a la *prudència*. La comprensió serà bàsica per anar endavant de la recerca. Podríem afirmar que

l'informa Delors del qual n'hem parlat, i també la LOGSE, es fan ressò directament o indirecta de la importància d'aquest coneixement fronèssic.

## 1.4 L'ELECCIÓ DE PARADIGMA

### 1.4.1 Quin paradigma triem?

De moment volem justificar una primera tria entre els dos paradigmes clàssics (terme popularitzat per Kuhn en 1983): *racionalista-quantitatiu* i *naturalista-qualitatiu*. Més endavant ampliarem la selecció d'entre els models *interpretatiu* i *crític*. D'entrada direm que apostem per la *mirada qualitativa*, si més no per l'enfocament, car hem de ser honestos i no parlar de rebuig sinó de transformació de la mirada quantitativa en qualitativa, doncs al final, tots fem servir instruments quantitativs. D'això en parlarem força en el següent apartat.

Tal i com hem vist en l'anterior capítol, la fisonomia ontològica de la recerca educativa aboca l'investigador envers el paradigma qualitatiu tot i deixar-li en llibertat per a decantar-se cap a una orientació interpretativa o sociocrítica, com és el nostre cas. Ara, si més no, en veiem obligats a justificar el "rebuig" pel paradigma quantitatiu.

Ens resulta suficient citar part dels autors treballats de la ma del Dr Serrado (Gadamer, 1997; Habermas, 1987; Ricoeur 1986; Vattimo 1995) per defensar la *concepció activa del subjecte* per sobre de l'objectivització que del mateix es volia fer en l'enfocament positivista. En ell, l'individu restava en les mans d'una mirada que pretenia l'anomenat *erklären*, explicar un fenomen per mitjà de fenòmens anteriors, la qual cosa obligava a fer, entre altres, les següents concessions (Pérez Serrano, 1994): a) comprovar, comparar i replicar, b) buscar eficàcia i corpus de coneixement; c) fer hipòtesis i deduccions, d) generalitzar. Com hi podem observar, l'individu queda totalment a fora del procés de recerca. En canvi per a nosaltres, els alumnes i professors són els actors principals de la investigació, són actors amb nom i cognoms, es comuniquen i comparteixen significats, entre tots aprofundim, com diu Pérez Serrano (1994), en els motius dels fets, els quals no són deduïts per cap llei. I tot això ubicat en una realitat concreta que és l'IES Mediterrània de la qual farem una acurada descripció i observació per atendre la realitat i no "ficar-la en el sac de la deducció i la generalització".

La nostra mirada qualitativa està interessada en el *verstehen*, en la comprensió de la conducta dels professors i alumnes des del propi marc de referència. Dins d'aquesta visió, la teoria sempre és una reflexió feta "des de" la pràctica i "en" ella (Sáez, 1988:27). El Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula es fa ressò d'aquest enfocament òbviament, en ell la trama és inductiva doncs el marc teòric no preexisteix, es va creant durant tot el procés (d'aquí el disseny per cicles i/o espirals típic de la recerca-acció, com veurem en propers apartats). En el Programa no n'hi ha cap sistema standard i les hipòtesis no tenen perquè estar formulades, la percepció de l'escenari és holística (personal/aula/centre/família/comunitat/població/...) i aquest no és un altre que l'entorn natural de la gent. Aquest entorn l'intentarem comprendre i fer-ho nostre. Cada circumstància de la recerca en les aules en què s'hagi implementar el Programa s'haurà de prendre com si fos la primera i darrera vegada que passa. (per això resultarà tant important el diari de camp), a més en el moment de l'observació, totes les perspectives són valuoses àdhuc aquelles que menys semblin interessar. El

planejament humanista del projecte exigeix per això un elevat nivell d' *implicació*<sup>47</sup> de tots els subjectes faran possible la recerca durant la pràctica educativa.

En la Relaxació Vivencial a l'Aula els investigadors guanyaran entitat perquè seran els mateixos professors. Qualitativament, l'observació serà fidel i els escenaris seran el més reals possible, la classe de cada dia. A més, lluny dels objectivisme i unificacions del positivisme, totes les persones mereixen ser estudiades de la mateixa manera, tant important serà la resposta general de l'alumnat com aquelles diferents en què ens hi trobem. Repetim que no estudiem la relaxació sinó persones que es relaxen i es vivencien a si mateixes, i en l'informe final de la recerca, lluny de generalitzar tot i òbviament extraure algunes conclusions generals, tindrem en compte, com l'artista ho fa del qualsevol dels detalls que componen la seva obra, totes les observacions particulars i personals dels individus donant-li la mateixa importància allò petit i allò gran a allò evident i allò subtil, a qui es relaxi i a qui no es relaxi.

### 1.4.2 Es poden conciliar els paradigmes qualitatiu i quantitatiu?

Hi ha autors (Denzin, 1979; Campbell, 1979; Cook, 1979; Stake, 1978, i altres) que defensen l'ús conjunt dels paradigmes quantitatiu i qualitatiu, no tant substituint-se l'un per l'altre sinó enriquint-se mútuament. D'aquí la possibilitat de realitzar l'anomenada "triangulació", instrument tècnic que farem en la nostra recerca. Així doncs, no podrem dir que la subjectivitat sigui monopoli del paradigma qualitatiu ni l'objectivitat sigui un reducte del quantitatiu.

En el cas de la Relaxació Vivencial a l'Aula farem servir instruments de medicació quantitativa a la llum de l'enfocament crític, la qual cosa demostra la possible convivència interparadigmàtica. Com diuen Cook i Reichardt (1986:31), l'enfocament no ve determinat pel nombre d'instruments que fem servir d'un o altre model. Així pot passar, tot i no ser el nostre cas, que un investigador amb un mètode quantitatiu no sigui necessàriament positivista lògic i al revés, un observador naturalista pot posar l'accent en una finalitat quantitativa. ¿És que la nostra experiència, tot i estar circumscrita a un centre, no pot col·laborar en la generalització i expansió d'altres programes de la Relaxació a l'Aula? (Campbell i Stanley, 1966) ¿És que algú ens podrà dir que la *validesa* i *fiabilitat* del nostre projecte, pel fet de gaudir d'un enfocament sociocrític, no seran suficients. D'altra banda ¿hem d'acceptar de la ma del model quantitatiu la pretensió de que la realitat a l'aula pot ser considerada com estable i no canviant? ¿Algú pot afirmar que els mètodes quantitativs són vàlids i no fiables mentre els qualitativs són fiables i no vàlids? Jo crec, com diu Pérez Serano (1990) que no.

En la mateixa línia, no podem qualificar el nostre plantejament qualitatiu exclusivament d'*holista*, doncs s'hi donaran certes *particularitats* gràcies a alguns instruments quantitativs com ara els diversos qüestionaris i les proves fisisològiques, de la mateixa manera que no gosarem afirmar categòricament que l'experiència del Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula que es desenvoluparà a l'IES Mediterrània serveixi només per mesurar el *procés* i no es preocupi dels *resultats*.

---

<sup>47</sup>Thirion, 1980, Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liege, Anné academique 1979-1980, p 122, citat per Goyette, G. I Lessard-Hebert, M. (1988) Investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación, Barcelona, p.37



Per a nosaltres és més convenient parlar de dicotomies (nomotètica-ideogràfica, psicomètrica-ethnometodològica, de laboratori de camp, experimental-naturalística, quantitativa-qualitativa, racional-naturalística) doncs a l'igual que Carr i Kemmis (1986:116), pensem que les experiències practiques contribueixen tant pel que fa a la temàtica de la indagació teòrica com al polígon de proves on es comprovarà si tenen fonament els resultats.

### 1.4.3 De la tensió teoria-pràctica a la posició crítica

Cal dir en primer lloc que no interpretar és impossible, una altra cosa serà caure en un reduccionisme fenomenològic. Hem de distingir doncs entre recollida de dades i interpretació de dades.

La recerca que preparem es fa ressò del fet de que la investigació curricular i la naturalesa de l'educació van haver de superar un cru debat ideològic, el de teoria i pràctica. Si bé per a alguns la teoria era la font dels principis en què s'havia d'aplicar a la pràctica i per altres la pràctica era el domini del discerniment professional, segons Carr (1986) hi ha hagut un tercer sector, entre els que ens volem situar, per als quals la teoria es desenvolupa i es posa a prova continuadament mitjançant la reflexió i la pràctica. Fruit d'aquest debat van néixer els tres posicionaments: positivista, interpretatiu i crític, anomenats per altres autors com ara Miller (1992) les tres indagacions paradigmàtiques.

### 1.4.4 Hi ha suficient amb interpretar? El paradigma sociocrític

Tot i tenir similituds els paradigmes interpretatiu i el sociocrític, en el nostre cas ha estat definitiva la reflexió de que de la mateixa manera que l'educació no s'escapa del posicionament ideològic, la recerca no pot ser del tot neutral Hall (1975).

El paradigma *sociocrític* ens permetrà en tot moment redefinir el problema inicial doncs presenta l'abordatge de la recerca des d'una doble vessant, d'una banda tenim en compte la *funcionalitat* de la recerca per al nostre Institut i d'altra, la *naturalesa* de la mateixa investigació. Així doncs, tal i com diu Langfort (1974) en el nostre Programa *farem coses*<sup>48</sup> mes aviat que no pas *ens passaran coses*. El nostre plantejament teòric, precisament perquè és crític amb el positivisme, rebutja, tal i com indica Carr (1986), tota noció positivista de racionalitat, objectivitat i veritat, alhora que intenta identificar aquells aspectes d'ordre social que frustren tal objectivitat per tal de donar-los resposta. Amb aquesta finalitat, tot tornant al marc de característiques que ha de tenir tota teoria educativa amb esperit crític, admitem la necessitat de fer servir les categories interpretatives dels docents que hi intervindran, les quals seran examinades amb rigor per tal de distingir aquelles interpretacions que puguin estar ideològicament distorsionades d'aquelles que no ho estan i finalment tindrem com a principal axioma la manera en què relacionem la recerca amb la pràctica educativa.

La nostra recerca, si tenim en compte la idea de Habermas (1987) dels *interessos constitutius del coneixement*, obeeix a un interès *alliberador* i *emancipador*, més que no pas *tècnic* o *pràctic*, doncs parteix de la reflexió en la comunitat educativa i acaba en ella mateixa. Ara bé, aquesta reflexió, feta amb *llibertat de discurs*, haurà de

---

<sup>48</sup>M'ha ajudat a entendre aquets dilema Carr, W. *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona 1988, p 119-139

concretar-se en conclusions *autèntiques* i *comunicables* que permetin complir la tercera funció que per Habermas és imprescindible si volem superar la tensió entre teoria i pràctica, es tracta de la funció de *l'organització de l'acció* (ja havíem vist la importància que en aquí tindrien el *compromís* i la *prudència*).

### 1.4.5 El “plus” del model sociocrític

La limitació d'aquest treball i el caràcter de la seva finalitat justifica que ens centrem només en els paradigmes interpretatiu i sociocrític. Creiem, però, que és òbvia la selecció.

Si repassem molt per sobre les característiques amb què Pérez Serrano (1994:32) descriu els models interpretatiu i sociocrític, ràpidament hi veiem certes semblances i diferències entre ambdós paradigmes. El nostre projecte de *Relaxació Vivencial a l'Aula*, tot i que sembli tenir la majoria de característiques interpretatives, necessita dels trets diferencials del segon model, als quals he volgut anomenar el *plus sociocrític*. Aquestes diferències significatives les destaquem en negreta en el següent gràfic i constitueixen els fonaments referencials de la recerca que ens proposem dur a terme.

MODEL INTERPRETATIU	MODEL SOCIOCRTIC
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La teoria constitueix una reflexió “en” i “des de” la praxi (Schon, 1987).</li> <li>2. Hi ha un intent de comprendre la realitat (Ruiz e Ispizcua, 1988).</li> <li>3. Descriu el fet en el qual es desenvolupa l'esdeveniment (Carr i Kemmis, 1988).</li> <li>4. Profunditza en els diferents motius dels fets (Carr i Kemmis, 1988).</li> <li>5. L'individu és un subjecte interactiu, comunicatiu que comparteix significats (Sáez, 1988; Cook i Reichardt 1986; Schutter, 1986).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visió global i <b>dialèctica</b>.</li> <li>2. Visió <b>democràtica</b>.</li> <li>3. Teoria del coneixement.</li> <li>4. Organització “en “ i “des de “ la praxi.</li> <li>5. Hi ha <b>compromís</b>.</li> <li>6. <b>L'alliberament</b>.</li> </ol>

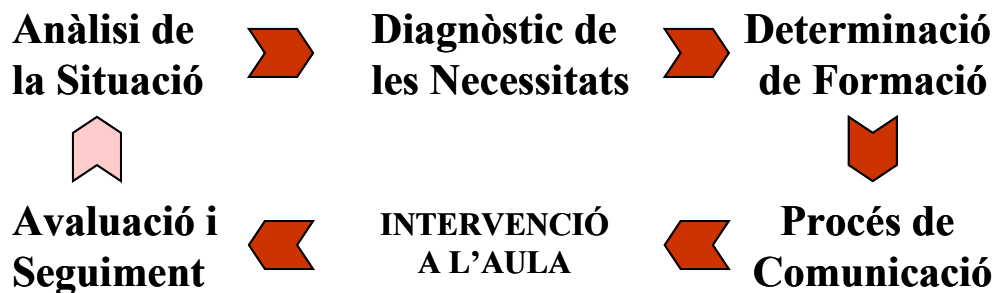
El model sociocrític, com hem dit ja, propugna un *saber phronèssic*, pretén un *saber íntim* immers en la realitat mitjançant un *compromís* que ve determinat per la pròpia experiència professional de qui investiga que és al mateix temps professor i investigador. Aquest compromís obligarà als nostres actors a tenir *prudència* en les seves decisions, més encara quan estem intervenint en la *vivència i clima d'aula*, els quals mereixen una actitud oberta a la dialèctica i la diversitat. No hi haurà una sola veritat, hi hauran tantes com vivències esdevinguin, és a dir, moltíssimes, la qual cosa suposarà la construcció directa, *in situ* de vies d'alliberament personal. Els professors, alumnes i resta de personal que participi en la recerca (centre de Recursos, tutors de la recerca, pares i mares) protagonitzaran un triple sentiment i acció d'alliberament (Ander-Egg, 1989): d'una banda s'expressaran *ideològicament* doncs no hi pot haver acció social políticament neutra, en segon lloc es farà palesa la necessitat de crear *categories pròpies d'anàlisi* amb què abordar la realitat, i en tercer lloc, a nivell operatiu, tindrà com a darrer objectiu el *procés d'alliberament* de persones.

### 1.4.6 Una epistemologia constructivista

Així doncs, es dedueix que el Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula es fonamenta en una *epistemologia constructivista* doncs:

*“Contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quiénes intervienen en ellas; que implica una teoría de la comunicación simétrica”<sup>49</sup>.*

Nosaltres com investigadors farem l'esforç demanat per Habermas (1974) de convertir-nos en participants tot sacrificant la superioritat vindicativa de ser professors. Amb compromís i prudència realitzarem l'autocorrecció constant. Això requerirà una participació activa, col.laborativa, en l'articulació i definició de les teories imminents en llurs pròpies pràctiques, així com el desenvolupament de les esmentades teories mitjançant l'acció i reflexió permanent (Carr & Kemmis 1986). L'emancipació que això produirà en els individus juntament amb la importància que se li donarà a l'organització de l'acció faran possible que la nostra recerca pugui ser anomenada *investigació activa*, lluny del plantejament *teorètic* o *pràctic* (Schwab 1969).



<sup>49</sup>Ibid, p.161

## 2. METODOLOGIA

---

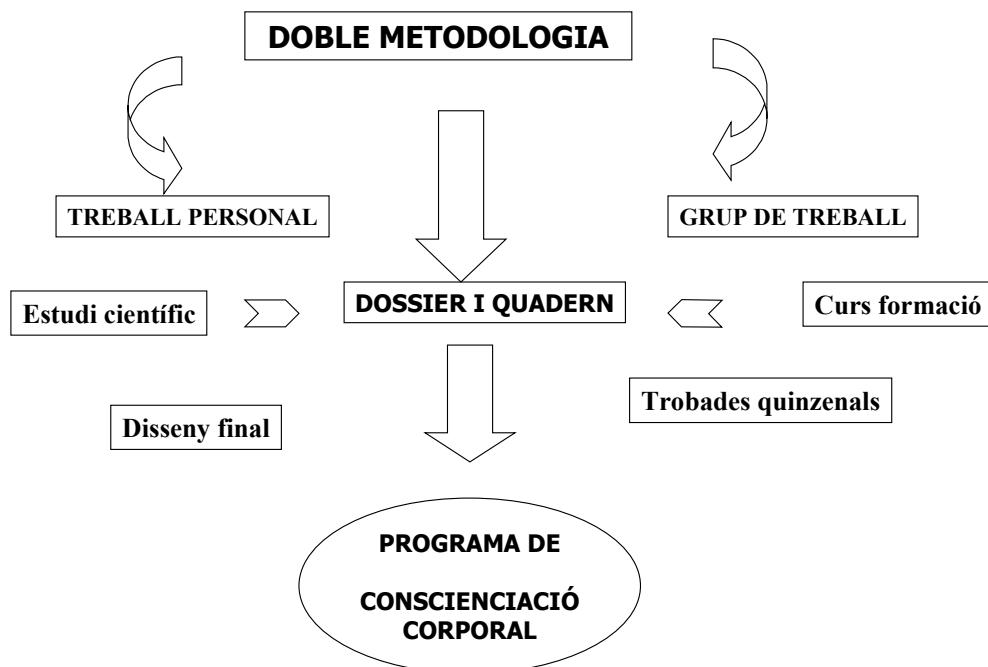
### 2.1 DUALITAT DEL TREBALL

Tot i que en aquest capítol explicarem bàsicament la metodologia de la part pràctica, pensem que en el nostre cas no està de més dir esmentar que la part teòrica, amb la posterior confecció del Programa i la Guia TREVA també formen part de la recerca.

Així, es pot dir que el conjunt de processos que componen la nostra metodologia serà abordat des d'una doble perspectiva general:

1. TREBALL PERSONAL DE RECERCA
2. GRUP DE TREBALL

Com es podrà observar, ambdues vies són alhora independents tot i estar relacionades entre si. Ho faig així perquè no sé quan temps em portarà fer les dues primeres parts del treball. És per això que començo a treballar amb els companys abans d'haver acabat la feina d'estudi.



### 2.1.1 Treball personal.

Pel que fa al treball personal, hem tingut l'oportunitat de disposar la jornada laboral a disposició de la recerca, gràcies, és clar al gaudiment de la llicència retribuïda. Ens vàrem proposar a distribuir la setmana de tal manera que al llarg del curs dediquéssim tres o quatre hores diàries a l'estudi. Aquest estudi contemplarà: **lectura i selecció d'informació de llibres, confecció de fitxes temàtiques, quadres resum, classificació de mètodes, anàlisi crític** i altres. Hem seguit l'ordre indicat a la Temporització.

D'altra banda, hem realitzat una o dues reunions mensuals (en total 10) de tutoria amb Rafael Bisquerra i a partir del mes de maig hem gaudit de l'ajut de Ruth Vilà en el processament de les dades informàtiques (5 reunions en total).

### 2.1.2 De la part pràctica

He fet servir els criteris seguits per Arnal, Del Rincón i De la Torre, (1992: 249), entre altres, per decidir el mètode que més complia les nostres expectatives. Al final d'aquest capítol en faig un breu quadre-resum. Per aquests autors cal preguntar-se: ¿Què investigar? Qui realitza la recerca?, Com es fa? Per a què es fa? ¿Quina és la naturalesa de l'objecte a investigar? Quines són les bases epistemològiques? ¿Quin serà el procés?.

## 2.2 PER QUÈ RECERCA-ACCIÓ?

A continuació ens dedicarem a justificar amb detall els diferents motius per els quals ens vàrem decidir per aquest mètode de recerca. Per a tal fi aniré argumentant la meva intenció amb l'ajut de diversitat d'autors.

Dintre del model sociocrític ens trobàvem amb dos estils que s'hi apropaven: la recerca-acció i la recerca avaluativa. Nosaltres hem triat el primer per les raons que seguidament exposarem.

### 2.2.1 Per la combinació qualitativa quantitativa

Es dona el cas, com indiquen De Miguel (1989), Guba (1981) i Tabson (1987), que si volem trobar un mètode de recerca que conciliï els paradigmes quantitatiu i qualitatiu, aquest pot ser el cas de la *recerca-acció*. En ella, la relació subjecte, investigador i objecte d'investigació es planteja com una interrelació mútua (Pérez Serano, 1990). Nosaltres abandonem l'obsessió per allò mesurable i observable en tant que el que volem és millorar la realitat concreta de l'aula i de l'escola, per tant de la societat. El Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula no es vol oposar a l'objectivitat i verificació del positivisme lògic però si vol tenir en compte aspectes que el positivisme deixa de banda com són els aspectes més purament humans. Així doncs, prenem partit d'entrada (ja ens hem declarat partidaris de compartir i parlar de dicotomies, més que no pas d'enfrontaments entre paradigmes). Tampoc ens fem ressò d'aquells ingenus intents de conciliació absoluta entre els diversos paradigmes.

## 2.2.2 Per l'acció

En primer lloc, l'acció és inherent a qualsevol programa, i aquest és el nostre cas.



- En un principi, va ser la triada *participació, democràcia i canvi*, propugnada per Lewin (1944), la que em va captivar l'atenció, doncs volia que la recerca fos eminentment participativa i generadora de canvi en el meu centre.
- La necessitat de que en el nostre Projecte *teoria i pràctica* havien d'anar lligades va trobar ressò en les idees de molts autors (Woods, 1987; Castillejo, 1987; Escudero 1987) a més de que la *pràctica i el procés de recerca* d'aquesta havien de ser casi bé la mateixa cosa (Lewin, 1944).
- Encaixava amb la idea d'Elliot (1986:23) el fet de que s'havia estudiat en anteriors cursos la necessitat de trobar camins perquè els nois/es disminuïssin el nivell d'estrès i poguessin mantenir l'atenció. Això va guiar algunes actuacions durant el Programa de Salut, la qual cosa passava per una formació del professorat (Goyette, 1988:108) que pogués *millorar l'acció* a l'aula, el problema sorgia doncs de la pràctica (Stenhouse, 1987), convertint-se en la nostra hipòtesi-acció, doncs es referia als problemes reals d'aquells que elaboren els currículums a l'escola (Taba i Noel, 1957), i permetria donar als pràctics el domini de llur pròpia recerca<sup>50</sup>. No hi lloc a l'especulació. La formació del professorat constituirà el primer dels *cicles espirals* de la nostra recerca, a més varem tenir l'oportunitat de que aquesta formació fos avalada i inclosa en el Pla de Zona del Baix Llobregat Anoia del CRP de Gavà del curs 2002-2003.

## 2.2.3 Per les exigències de la dinàmica de recerca

- El fet de que la Relaxació Vivencial hagi de ser aplicada pels professors a llurs alumnes fa que els docents es constitueixin com a investigadors amb la *curiositat, indagació i autocrítica* pròpies de qualsevol científic. Crearem coneixement al voltant de molts aspectes: temps adient s'ha de dedicar a la relaxació a l'aula, forma dels exercicis, ordre, seqüència, contraindicacions, efectes, diversificació d'aplicacions, etcètera.
- El fet de que els professors de diverses àrees estiguin investigant en el Programa amb alumnes de diferents grups/classe amb la periodicitat del calendari escolar del centre, permetrà una *amplitud i flexibilitat* adients a les necessitats de la recerca. Aquesta flexibilitat i amplitud són característiques del mètode recerca-acció (Pérez Serrano, 1994).

<sup>50</sup>Sobre aquest domini en són clarificadores les paraules de Delorme, J. (1982): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid, Narcea p 11 (citada per Pérez Serrano, G. A *Investigación –acción. Aplicaciones al campo educativo*, Dykinson 1990, p 89)

- Les principals recerques que hem trobat al voltant de la relaxació a l'escola, tret diversos treballs de la Tècnica Alexander (Holt, J 1974; Warrack, 1963, entre altres), són extrapolacions d'estudis de laboratori o d'estudis individuals en els camps de la sofrologia o el ioga. Hi ha molt poc estudiat a l'entorn natural de l'aula que impliqui al professor/mestre que directament educa als nois/noies. Aquesta *perspectiva ecològica* imposa la necessitat de cert estil *etnogràfic* o *naturalista*, si bé amb matisos. A més, aquesta virtut ecològica de l'aula es veu multiplica per l'enfocament *holístic* del nostre tipus de relaxació i de percepció del clima a l'aula. No n'hi ha prou amb parlar d'atenció o estrès o vivència, torno a repetir que parlarem "de" i amb "persones" concrets i d'una escola concreta.
- La *clarificació dels valors i actituds* dels professors, requisit a tenir molt en compte en la recerca-acció, serà determinant per dur a terme la pràctica dins de l'aula i molt sospitem que d'aquests valors i actituds dependrà en certa manera l'èxit de la recerca. Al mateix temps, es farà palès el grau de compromís de cada professor amb les tasques pròpies de la recerca (assistència a reunions, diaris, observacions,...). Aquestes creences, valors i actituds, pel que fa a la relaxació en general, han estat força estudiades per Smith, 1999.
- D'una altra banda, necessitàvem fixar-nos en un mètode de recerca que conciliés el *rigor metodològic* amb la demanda i compromís socials, no volíem de cap de les maneres realitzar un disseny experimental o quasi experimental havent de sacrificar els aspectes més rellevants de l'acció i la novetat que engendren la feina diària en l'aula. La recerca-acció ens permet dur un control atent alhora que la seva dinàmica reflexiva d'anades i tornades en espiral no dona mai per conclosa la recerca. El rigor en aquest cas és deixar que es continuï construint el coneixement de forma fluïda.

## 2.2.4 Perquè un "programa" implica canviar actituds

- El Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula vol ser un instrument fet per docents al servei dels docents per intervenir dins l'aula de secundària. Això comporta una predisposició per part dels qui formen el grup de treball de continuada *autorreflexió*, la qual, lluny de caure en el parany de la meditació en solitari, haurà de ser contrastada amb la resta de membres (Bev Beasley 1981)<sup>51</sup>. Només la dinàmica reflexiva compartida ofereix la possibilitat del canvi raonat.
- El *canvi democràtic* es farà palès, això esperem, a cada final de cicle de recerca. Serà conseqüència de la igualtat entre l'investigador i els docents. Allò que els professors facin dins de l'aula estarà pactat, aquesta interdependència contractual (Goyette: 1988.62) o negociada serà la que es visqui com a *emancipació*.
- Un altre tret característic de la nostre recerca és el fet de que som professors del mateix centre i tenim una *identitat de grup* definida: La col·laboració per tant serà

---

<sup>51</sup>Beasley, b. (1981) "The reflexive spectator in classroom research", trabajo presentado a la reunión anual de la Australian Association for Research in Education. Adelaida, noviembre, citat per Carr, S. i Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona, 1988, p. 211.

decisiva (Castillejo, 1987:19; Goyette, 1988:58; Elliot, 1986)<sup>52</sup>. Hi intervindran un investigador i deu professors.

- El fet de reunir-se un cop a la setmana durant gran part del procés (en el cicle 1 de formació i en el cicle 2) és garantia d'un alt nivell comunicatiu. En els cicles 3 i 4 ho farem un cop al mes.
- Juntament a aquest aspecte hi ha la necessitat de compartir amb la resta de membres de la comunitat educativa els resultats de la recerca. Mostra d'això seran les I Jornades de Relaxació a l'Aula que ens proposem fer la diada de St. Jordi i les reunions informatives, així com l'expansió, durant el cicle 4, a un segon curs de formació per integrant nous membres. Aquells que hagin fet ja la formació ens ajudaran a formar aquells que s'incorporin en el segon curs.
- Com ja hem citat, el primer cicle de la gran espiral del nostre Programa serà una fase de formació de 20 hores distribuïdes en 10 sessions setmanals de dues hores. Aquesta *funció formativa* la compleix sens dubte la metodologia de recerca-acció (Stenhouse, 1987).
- En darrer lloc, val al pena destacar que els aprioris que mouen el nostre estudi són de caràcter ideològic i sociocultural, en ells l'acció concreta a l'aula és la finalitat de la recerca. Tot allò que gira entorn a l'acció de relaxar vivencialment els alumnes a l'aula (descripció, explicació, comprensió, comunicació, aplicació, reflexió,...) romandrà al servei del canvi social del centre, l'IES Mediterrània.

---

<sup>52</sup>Citats per Pérez Serrano, G. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I Métodos, ed. La Muralla, 1994, p 167.



## 2.2.5 Quadre-resum

<b>CRITERIS</b>	<b>RECERCA-ACCIÓ</b>	<b>"PROGRAMA RELAXACIÓ VIVENCIADA A L'AULA"</b>
<b>QUÈ INVESTIGAR</b>	pràctica educativa	Docència/Aula secundària
<b>QUI</b>	Pràctics/Investigadors	Investigador + docents
<b>COM</b>	Etnografia/qualitativa	Diaris, triangulació, qüestionaris, notes camp.
<b>PER A QUÈ</b>	Millorar realitat educativa	Canviar i millorar clima aula
<b>NATURALES A DE L'OBJECTE DE RECERCA</b>	Pràctica educativa	El dia a dia a l'aula
<b>EPISTEMOLOGIA</b>	Interpretativa /sociocrític	Sociocrític
<b>PROCÈS</b>	Espiral de cicles	Cicles en espiral

## 2.3 QUIN MODEL DE RECERCA-ACCIÓ?

El nostre model de recerca-acció ha estat construït tenint en compte alguns dels ja coneguts (Lewin, Elliot, 1986, Goyette i Léssard, 1988, i Mc Niff, 1988).

Tot i així, hem de dir que té les pròpies peculiaritats, doncs per exemple els cicles estan dividits en microcicles, alguns setmanals i altres mensuals (veure quadre general).

Cal dir que la base de la dinàmica de recerca és la seqüència del model de Lewin (1946) (planificació, acció, observació i reflexió) la qual seguirem internament en cada un dels *quatre cicles* de que constarà la nostra recerca, al final de cada un dels quals es farà una avaluació:

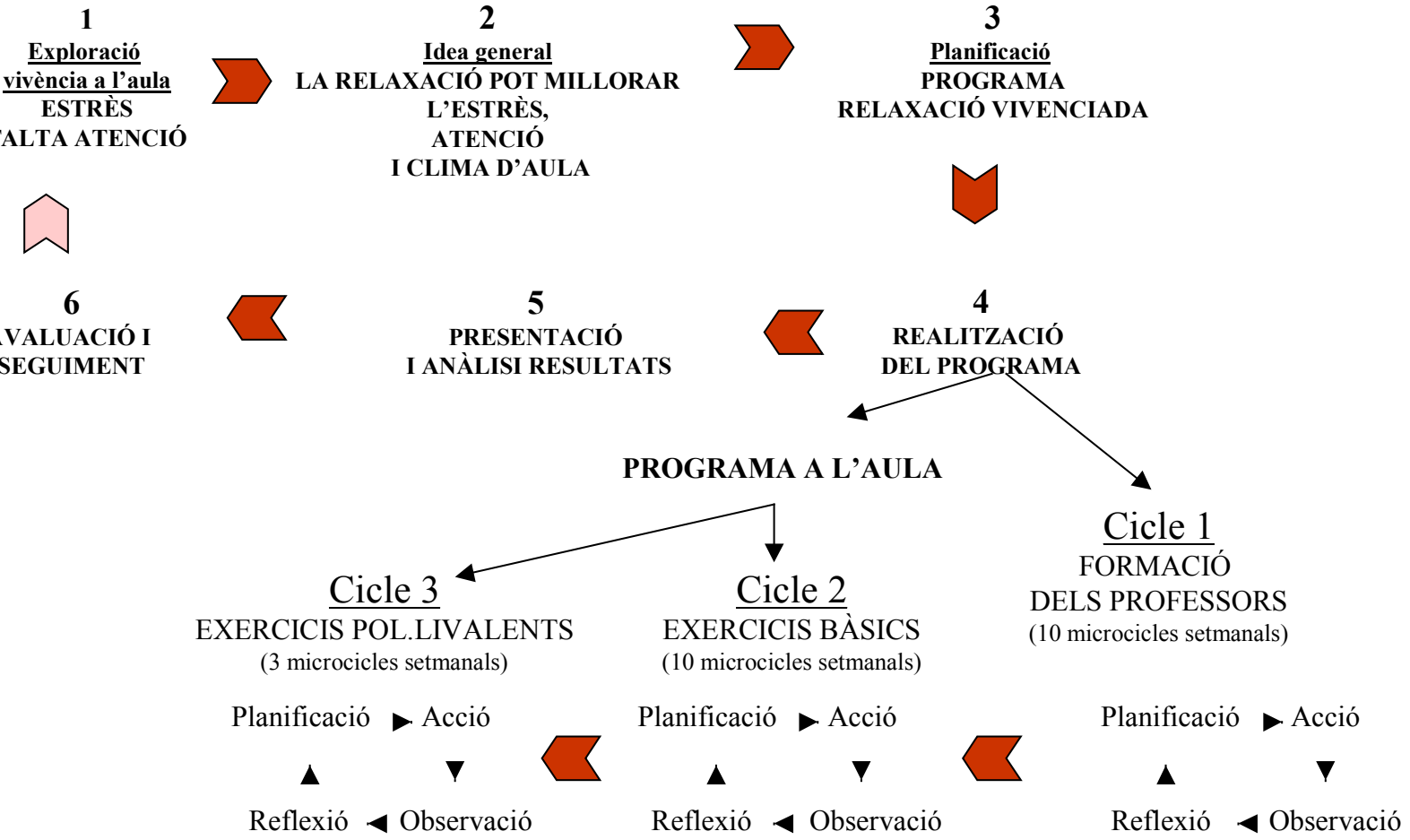
- Cicle 0 (preparatiu) Informació/Qüestionari/sondeig a tots els alumnes i professors del centre (participin o no) sobre l'acceptació, compromís i opinió sobre el Programa. La seva aportació serà bàsica.
- Cicle 1: Formació del Professorat (Proposta intervenció bàsica).
- Cicle 2: Intervenció bàsica a l'aula (Proposta intervenció polivalent).
- Cicle 3: Intervenció polivalent (Programa perfeccionament).

Aquests quatre cicles formen part d'un recorregut inspirat en el model espiral de Goyette i al., (1988:192) en el que desenvoluparem sis grans passos:

- 1) L'exploració i l'anàlisi de l'experiència.
- 2) Enunciació del problema.
- 3) Planificació del Programa.
- 4) Realització del Programa.
- 5) Presentació i anàlisi dels resultats.
- 6) Interpretació-conclusió i presa decisions.

Ara bé, tal i com hem avançat, el fet de que el nostre marc teòric sigui complex ens demana obrir espirals paral·leles al tronc comú, com ho fa McNiff (1988).

**PROGRAMA DE RLAXACIÓ VIVENCIADA A L'AULA**  
**RECERCA-ACCIÓ**  
*(IES Mediterrània de Castelldefels)*



## 2.4 PER QUÈ NO ALTRES MÈTODES?

### 2.4.1 Per què no als models interpretatius?

Cal que els mètodes no són compartiments estanc ni que la nostra recerca, al igual que la majoria, obeirà literalment i exacta a cap patró metòdic, la qual cosa queda justificada pel sentit obert i ètic de qualsevol recerca. D'altra banda, se sap que la recerca –acció es pot nodrir d'elements dels mètodes interpretatius, de la qual cosa en deixarà constància el quadre que a continuació presentem. A més d'això, cal citar que avui dia està més que compatibilitzat amb altres orientacions, fins i tot es parla de recerca-acció empírica.

Per portar a terme aquesta anàlisi he cregut adient dissenyar un quadre que relacioni els elements de concordança i els d'incompatibilitat d'entre cada mètode i el nostre projecte.

	<b>COMPATIBILITAT AMB “PROGRAMA TREVA”</b>	<b>INCOMPATIBILITAT AMB “PROGRAMA TREVA”</b>
<b>Interaccionisme simbòlic</b>	Interacció observadors- subjectes.	No hi ha prou autodefinició. La significació no canviarà.
<b>Recerca fenomenològica</b>	Experiència subjectiva de la relaxació com a base de coneixement. Perspectiva subjectual.	No n'hi ha interpretació social. No implica acció. No implica replantejament i reflexió.
<b>Recerca etnometodològica</b>	Hi ha certa fractura de la rutina Invitació a replantejaments intel·lectuals profunds.	No n'hi ha prou efecte fractura en quan a normes i ordre. El Programa requereix més acció.
<b>Recerca etnogràfica</b>	Hi ha accés a l'escenari real D'alguna manera els professors/observadors faran d'etnògrafes. D'alguna manera és constructivista.	El grup de recerca està per sobre del rol etnògraf. La nostra relació amb alumnes és diferent de l'etnografia.  Falta problema o idea inicial. Manca intervenció. La reflexió és més important que la narració.
<b>Estudi de casos</b>	Es pot considerar com a cas cada grup/aula/professor. Hi ha fase exploratòria. El Programa també és inductiu.	L'estudi de cas no requereix acció. El Programa és de centre no d'un cas. La descripció no és tan important al Programa.
<b>Inducció analítica</b>	L'enfocament inductiu.	El Programa no gira entorn a la hipòtesi. No pretenem generalitzar.
<b>Anàlisi del contingut i del discurs</b>	Els anomenats “estats-R” de relaxació poden ser avaluats des de l'anàlisi.	El text no és determinant. No hi ha unitats de text ni divisió. No hi ha procés d'anàlisi de matrius ideològiques.
<b>La Grounded Theory</b>		Tot.
<b>Grups de discussió</b>	Es farà amb alumnes i professors.	Els criteris de formació dels grups no són fonamentals en el nostre projecte.

El camí recorregut fins ara en aquest treball ens ha anat justificant en les primeres opcions ontològiques i paradigmàtiques. En aquest apartat intentarem abordar el tema del mètode. En primer lloc analitzarem el Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula a la llum dels principals mètodes interpretatius, tot fent un breu recorregut dels principals mètodes alhora que indiquem els trets característics que resulten afins amb el nostre projecte i aquells que semblin incompatibles. En segon terme desenvoluparem positivament un elenc de motius que justifiquin la tria de recerca-acció com a brúixola del nostre projecte.

## 2.4.2 Per què no recerca-participativa o col.laborativa?

Dintre de la recerca-acció s'han concebut al llarg dels anys diverses tendències de les quals han sorgit nous models de recerca com són la *recerca participativa* i la *recerca col.laborativa*. El Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula inclou matisos d'ambdues orientacions alhora que es diferencia força de sengles models. Si haguéssim d'acostar-la més a una o altra, ens atreviríem, tot i ser una gosadia, a comparar-la amb la col.laborativa, tot i que insisteixo a dir que és fàcilment diferenciable de totes dues. Vegem-hi les semblances i els matisos.

És cert que si mirem les característiques pròpies d'una recerca participativa segons Pérez Serrano (1990: 134) (*importància de la vida quotidiana i protagonisme de la comunitat educativa*) ràpidament hi cap el nostre Projecte. La generació de la idea fonamental de la nostra recerca-acció: la *insuficient atenció i la desconexió dels alumnes, l'alt nivell d'agitació i estrès i el clima difícil a l'aula*, va sorgir de mans de la *comunitat educativa*, representada per d'alumnes, professors, pares i mares; una idea que respon a un tipus de *coneixement quotidià*, ric pel seu pragmatisme però també, sent honestos, obstaculitzador, de vegades d'una comprensió més profunda de les lleis internes que regeixen els fenòmens a l'aula (Pérez Serrano, 1990:137). Però ens temem que allò que autors com De Miguel (1989:3) entenen com a comunitat educativa engloba un sector molt més ampli que inclou institucions, organismes i es refereix a un sector o zona. També hi poden afegir que la dimensió d'acció que hi haurà en la nostra recerca supera les previsions del model participatiu.

Contràriament a aquesta objecció de titllar de *participatiu* el Programa de Relaxació Vivencial, es fa obvi que aquella dosi de *recerca social* que implica tota recerca participativa la podem veure del tot definida en el nostre cas, doncs la millora que pretenem no es redueix a un *producte acadèmic*, ens el contrari, tal i com senyala Hall (1981:15).

Ara bé, si tenim en compte les *dimensions* que defineixen una *recerca col.laborativa* segons Lecompte i Preissle (1984:4): *inductiva, subjectiva, generativa i constructiva*, ens hi sentirem més còmodes en parlar del Programa de Relaxació Vivencial, doncs nosaltres també partim de l'observació d'un fenomen concret de forma subjectiva amb la intenció de que certes unitats d'anàlisi extretes del flux de conducta observada a l'aula generin categories conceptuals. A més, com diuen Oja i Pine (1983), els problemes en la recerca col.laborativa, de forma idèntica a la recerca-acció, són definits mútuament entre pràctics i investigadors. Una altre tret que permetria dir que la nostra recerca és col.laborativa és el fet de que el primer cicle del nostre procés és *formatiu*, cosa la qual n'és de vital importància (Pérez Serrano, 1990:157). A això s'hi afegiria un altre tret propi de la recerca col.laborativa, que els docents que fan simultanis el *canvi de la realitat* en què viuen a l'aula amb la *capacitació professional*. En el nostre cas, els professors veurien satisfet els desig de millorar l'atenció dels

alumnes a l'aula i minvar l'estrès, a la vegada que ampliarien llurs coneixements i horitzons perceptius sobre els alumnes i sobre ells mateixos.

¿Quina és doncs la principal diferència entre la nostra recerca i el model col.laboratiu? És el fet de que en el procés de recerca-col.laborativa no apareixen normalment explicitades les hipòtesis acció (Pérez Serrano 1990:157).

### 2.4.3 Per què no recerca-avaluativa?

A continuació destaquem alguns punts de discrepància i altres de convergència entre el model avaluatiu i el nostre de recerca-acció.

- Nosaltres no farem judicis de valor més que la selecció i definició del problema, en canvi en la *recerca avaluativa* es fa en el desenvolupament i aplicació dels procediments de l'estudi.
- Nosaltres hem formulat una *hipòtesi-acció* cosa que en la recerca avaluativa no es fa.
- Durant el Programa de Relaxació Vivencial a l'Aula, els docents tindran l'oportunitat de reflexionar i replicar en acabar cada microcicle (si mirem de quants microcicles està formada el nostre projecte de recerca-acció veurem que són molts), cosa inèdita en el model avaluatiu.
- En canvi compartim amb aquest tipus de recerca el fet de l'escassetat de control sobre les variables.
- També compartim el fet de que ambdues tenen l'objectiu de millorar la situació.

### 3. ESTRUCTURA DE LA RECERCA

---

A partir de l'esmentat treball previ, la nostra *recerca-acció* està formada per tres grans parts, una primera investigació teòrica, una altra fase de la *recerca-acció* que anomenarem experimental, i la concreció del Programa TREVA amb la corresponent Guia TREVA de Relaxació Escolar.

#### 3.1 RECERCA TEÒRICA

La recerca teòrica compren *tres fases*, amb llurs corresponents parts:

1. CREACIÓ D'UN MARC EMPIRIC DE REFERÈNCIA	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Definició, orígens i influències de la relaxació.</li><li>2. Estudi rigorós dels mètodes i escoles especialistes en conscienciació corporal i dels principals models de relaxació i relaxació escolar.</li></ol>
2. ESTUDI DE LES BASES PSICO-FISIOLOGIQUES DE LA RELAXACIÓ	<ol style="list-style-type: none"><li>3. Anàlisi d'algunes bases neurofisiològiques de l'atenció, el coneixement, l'aprenentatge i la consciència corporal.</li><li>4. Anàlisi i classificació de les diferents habilitats i capacitats psicofísiques per una posterior sistematització.</li></ol>
3. PROPOSTA D'UN PROGRAMA D'INTERVENCIÓ A L'AULA BASAT EN 12 EINES PSICOFÍSQUES	<ol style="list-style-type: none"><li>5. Sistematització de les 12 eines psicofísiques.</li><li>6. El model TREVA de relaxació escolar.</li></ol>

### 3.2 FASE EXPERIMENTAL (RECERCA-ACCIÓ)

Pel que fa a la part pràctica, consta de *cinc fases*, amb llurs subdivisions

4. SONDEIG PREVI	7. Estudi sondeig de la opinió dels alumnes.
5. FASE DE DIAGNÒSTIC	8. Observació general del perfil de centre. 9. Anàlisi convivència: expulsions, disciplina,... 10. Anàlisi d'hàbits personals, familiars i escolars relacionats amb la relaxació. 11. Estudi correlacional dels nivells <i>d'educació emocional, competència Relaxatòria, estrès/burnout, clima d'aula i rendiment escolar.</i>
6. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT	12. Estudi <i>d'habilitats psicofísiques docents.</i> 13. Realització de la formació. 14. Avaluació de la formació. 15. Preparació de la intervenció a l'aula.
7. INTERVENCIÓ A L'AULA	16. Cicles d'intervenció a l'aula. 17. Sessions grupals de discussió.
8. AVALUACIÓ DEL PROGRAMA	18. Avaluació per part dels professors. 19. Avaluació i sessions grupals amb alumnes. 20. Prova específica de relaxació als alumnes.

### 3.3 CONCRECIÓ DEL PROGRAMA TREVA I CONFECCIÓ DE LA GUIA DE RELAXACIÓ ESCOLAR

9. DEFINICIÓ DEL PROGRAMA TREVA i . CONFECCIÓ DE LA GUIA DE RELAXACIÓ ESCOLAR	21. Concreció del Programa TREVA. 22. Confecció de la GUIA DE LA RELAXACIÓ ESCOLAR amb orientacions per el seu ús, apunts per al professor, activitats a realitzar amb alumnes i possibles aplicacions escolars.
---	---



## 4. TEMPORALITZACIÓ DEL TREBALL

A continuació presentem una taula-quadre com a resum de les dates i activitats temporalment previstes durant la recerca. En la següent pàgina hi ha un gràfic cronològic en el que es diferencien les vessants personals i grupals de la recerca

<b>I</b>	set 2002	PRESENTACIÓ PROJECTE AL CENTRE
<b>II</b>	set-oct	ENDREÇAMENT TREBALL PREVI
<b>III</b>	nov-feb (2003)	ESTUDI RIGURÓS DELS MÈTODES I ESCOLES ESPECIALISTES
<b>IV</b>	nov-feb nov-març	BASES I RELACIONS PER A UNA SISTEMATITZACIÓ COHERENT <ul style="list-style-type: none"> <li>Anàlisi de les bases neurofisiològiques de l'atenció, el coneixement i consciència corporal.</li> <li>Anàlisi i classificació de totes les capacitats de consciència corporal i relació amb les diferents tècniques que hi ha.</li> </ul>
<b>V</b>	nov-feb	CURS DE FORMACIÓ I CREACIÓ GRUP TREBALL
<b>VI</b>	des-març	PRÀCTIQUES I SESSIONS QUINZENALS
<b>VII</b>	1-15 d'abril	AVALUACIÓ DIFICULTATS
<b>VIII</b>	15 d'abril al 15 de maig	CONFECCIÓ D'UN DOSSIER EXPLICATIU I UN QUADERN DE TREBALL PER ALUMNES I PROFESSORS
<b>IX</b>	15 de maig 15 de juny	DISSENY D'UN PROGRAMA DE CONSCIENCIACIÓ CORPORAL ORIENTACIONS EN LA SEVA DIVERSA APLICABILITAT EN UN CENTRE D'ENSENYAMENT SECUNDARI
<b>X</b>	15-30 de juny	AVALUACIÓ CRÍTICA FINAL
<b>XI</b>	juny-set (2003)	REDACCIÓ FINAL DEL TREBALL

TREBALL PERSONAL

DETERMINACIÓ BASES DE L'ESTUDI DEL GRUP DE TREBALL A L'IES MEDITERRÀNIA DE CASTELLDEFELS

BASES NEUROFISIOLÒGIQUES DE L'ATENCIÓ, EL CONEIXEMENT I CONSCIÈNCIA CORPORAL

ESTUDI, COMPILACIÓ I SÍNTESI DELS MÈTODES I ESCOLES ESPECIALISTES EN CONSCIENCIACIÓ CORPORAL I COM S'HAN APLICAT AL MÓN EDUCATIU

ENDREÇAMENT DEL TREBALL PREVI

ANÀLISI I CLASSIFICACIÓ DE TOTES LES CAPACITATS DE CONSCIÈNCIA CORPORAL I RELACIÓ AMB LES DIFERENTS TÈCNiques QUE HI HA

Setembre 2002	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny 2003
---------------	---------	----------	----------	-------	--------	------	-------	------	-----------

CURS DE FORMACIÓ PER ALS MEMBRES DEL GRUP DE TREBALL

PRÀCTIQUES REVISADES A L'AULA

SESSIONS QUINZENALS DE SEGUIMENTS

SEQÜENCIACIÓ I CONCRECIÓ DEL PROGRAMA'DE CONSCIENCAIÓ CORPORAL PER ALUMNES I PROFESSORS

AVALUACIÓ DIFICULTATS

ORIENTACIONS D'APLICABILITAT AL NOSTRE MODEL D'ENSENYAMENT SECUNDARI

REDACCIÓ FINAL DEL TREBALL

GRUP TREBALL

## 5. RECURSOS I INSTRUMENTS

### 5.1 RECOLLIDA DE DADES

Tot seguit presentem una taula amb totes les tècniques usals de recollida de dades en la qual indiquem si les farem servir o no i de quina manera.

<b>INSTRUMENT/TÈCNICA</b>		<b>CONCRECIÓ EN EL PROGRAMA</b>
<b>Observació participant</b>	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El professors a l'aula.</li> <li>• L'investigador en diverses proves/observació.</li> </ul>
<b>Anàlisi documents</b>	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tots els projectes del centre (PEC, PCC, PAT).</li> <li>• Actes d'avaluació.</li> <li>• Parts d'expulsió i expedients.</li> <li>• Expedients acadèmics.</li> </ul> (Les unitats d'anàlisi faran referència a aspectes propis del Programa).
<b>Diaris</b>	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De pràctica setmanal durant cicle 1 (formació).</li> <li>• Setmanal durant cicles.</li> <li>• Mensual .</li> </ul>
<b>Perfils seqüencials</b>	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un després de cada cicle referent al grup/classe i individual.</li> </ul>
<b>Entrevistes profunditat</b>	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres amb cada professor (inici programa, després de cada cicle).</li> </ul>
<b>Comentaris "in situ"</b>	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durant l'observació participant.</li> </ul>
<b>Llistats i qüestionaris</b>	NO/ SI	(Aquests qüestionaris només es passaran abans de començar el programa per fer l'anàlisi descriptiva de la situació i mesurar algunes variables). <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qüestionari/sondeig a tots els alumnes i professors del centre (participin o no) sobre l'acceptació, compromís i opinió sobre el Programa. La seva aportació serà bàsica.</li> <li>• Qüestionari de disseny propi d'optimització psicocorporal i competència Relaxatòria.</li> <li>• Adaptació personal d'un qüestionari sobre estrès i burnout inspirat en el MBI (Maslach Burnout Inventori), el CMAS-R.</li> <li>• Qüestionari reduït d'Educació emocional del GROPE (Grup de recerca Psicopedagògica de la UB).</li> <li>• Adaptació d'un qüestionari del clima d'aula d'un informe d'avaluació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Rafael Bisquerra i altres) (aquest es passarà més d'un cop).</li> </ul>
<b>Informes analítics</b>	NO	
<b>Triangulació</b>	SI	Observació participant/Proves/Qüestionaris.
<b>Histories de vida</b>	NO	
<b>Notes de camp</b>	SI	Durant tot el procés.
<b>Anàlisi de vídeos, altres</b>	NO	
<b>Registres observació</b>	SI	Durant tot el procés.
<b>Protocols anàlisi interac.</b>	NO	
<b>Altres</b>	SI	Prova d'aptitud Relaxatòria (de disseny propi).

## 5.2 ANÀLISI DE DADES

Els principals procediments d'anàlisi de dades seran:

QUALITATIVES	QUANTITATIVES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protocols d'observació segons <i>Flanders</i>.</li> <li>• Anàlisi de continguts.</li> <li>• Elaboració de tipologies.</li> <li>• Comparacions constants.</li> <li>• Inducció analítica.</li> <li>• Representacions gràfiques:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De variació</li> <li>2. Estadístiques</li> <li>3. D'estructura</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paquet estadístic SPSS:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Estadístics descriptius.</li> <li>b. Prova "t" student.</li> <li>c. Coeficient de correlació de Pearson.</li> <li>d. Alfa de Cronbach.</li> <li>e. Gràfics: Histogrames.</li> </ol> </li> </ul>

- **Recursos didàctics:** Material audio-visual: Transparències, vídeos, reproductor de CD, càmera fotogràfica, Retroprojector, Bibliografia molt ampla i diversa (Biblioteques de les Facultats de Ciències de l'educació de la Universitat de Barcelona i de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'educació de Blanquerna (Universitat Ramon Llull)
- **Recursos informàtics:** Paquet informàtic SPSS, Ordinador PC Pentium II, Internet.
- **Recursos metodològics:** (veure quadre)
- **Instal·lacions** de l'IES Mediterrània.
- **Recursos humans** (veure *Altres consideracions*).

A continuació presentem un quadre amb les 4 fases principals que componen la Part pràctica del Projecte i els instruments d'observació i avaluació per a professors i alumnes que s'han fet servir. Aquells que estan subratllats són els que a continuació exposarem, la resta els deixem per el treball de tesi doctoral.

<b>FASE PROGRAMA</b>	<b>PROFESORS</b>	<b>ALUMNES</b>
1. DIAGNÒSTIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qüestionari d' habilitats psicofísiques docents (pre)</li> <li>• Clima d'aula per grup</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qüestionari-sondeig previ Qüestionari diagnòstic.</li> <li>• Escala Educació emocional.</li> <li>• Test canvis fisiològics</li> <li>• Escala canvis psicofísics.</li> <li>• Escala competència relaxatòria.</li> <li>• Escala clima d'aula (pre-post).</li> </ul>
2. FORMACIÓ PROFESSORAT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diari de pràctica individual</li> <li>• Fitxa d'aprenentatge per sessió</li> <li>• Observació.</li> </ul>	
3. INTERVENCIÓ A L'AULA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diari setmanal (1r cicle)</li> <li>• Escales d'avaluació de la intervenció</li> </ul>	Observació Sessions
4. AVALUACIÓ PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qüestionari d' habilitats psicocorporals (post)</li> <li>• Sessions avaluatives</li> <li>• Qüestionaris</li> <li>• Escala aplicabilitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observació postural</li> <li>• Escala d'avaluació gral</li> <li>• Escala avaluació professors</li> <li>• Prova pràctica relaxació</li> <li>• Escala Competència Relaxatòria</li> <li>• Escala canvis psicofísics</li> <li>• Escala canvis fisiològics</li> <li>• Escala avaluació de les tècniques</li> <li>• Qüestionari avaluació</li> <li>• Escala clima d'aula (pre)</li> </ul>



## **CAPÍTOL 4: APLICACIÓ I INTERVENCIÓ A L'AULA**

# 1. SONDEIG PREVI (ALUMNES)

---

## 1.1 PROCEDIMENT

### 1.1.1.Objectiu

A finals del curs 2001-2002, un cop ja sabíem que gaudiríem de la Llicència d'Estudi i s'estaven perfilant els darrers detalls del projecte, vam voler saber l'opinió dels alumnes respecte del fet que alguns professors fessin tècniques de relaxació abans de començar llurs classes i si el fet d'haver fet, o no, alguna pràctica influiria en la seva opinió.

### 1.1.2 Mostra, instrument, procediment i clau de correcció

D'una població d'alumnes d'ESO i batxillerat N=373, s'agafà una mostra intencional N=188 repartits de la següent manera: 1r ESO=55; 2n ESO=15; 3rESO=51; 4T ESO= 24 i 1r BAT=42. Després de demanar-los autorització verbal i ser informats detalladament de l'objectiu de l'estudi se'ls va passar un qüestionari anònim (a més del curs i grup al qual pertanyien) amb onze (11) *ítems* amb resposta nominal tancada si/no. Els *ítems* es van distribuir de la següent manera:

#### CONeixEMENT I PRÀCTICA "R"

- a) Coneixement (*ítem 1*)
- b) Pràctica (*ítems 2 i 3*)

#### CREENCES "R"

Tal i com exposem en un altre lloc, les creences sobre la relaxació determinen l'*estructuració cognitiva* de l'individu i per tant, la seva competència Relaxatòria. En aquesta ocasió les vam dividir en els següents factors, d'un total de 8 creences possibles.

- c) Creença sobre *viabilitat* del Projecte (*ítem 4*)
- d) Creença de *predisposició* envers el Projecte (*ítem 5*)
- e) Creences sobre els efectes positius que s'assolirien:
  - o Sobre el *clima d'aula* (*ítems 8, 10 i 11*)
  - o Sobre el *nivell d'estrès* en el centre (*ítem 9*)
  - o Sobre el *rendiment acadèmic* (*ítems 6 i 7*)

### 1.1.3 Relació d'ítems

Has sentit parlar de les tècniques de relaxació?  
fet alguna pràctica?.

Quantes? Què vas fer? (aquest subvariable no ha estat analitzada).

1. Creus que seria possible que alguns professors dediquessin cinc o vuit N'has minuts a la relaxació en començar o enmig de les seves classes?.
2. T'agradaria que es fes?.
3. Milloraria la vostra atenció?
4. Milloraria el rendiment escolar en general?
5. Ajudaria a crear un ambient més propici per a l'estudi?
6. Baixaria el nivell d'estrès al centre?
7. Afavoriria la relació entre professors i alumnes?.
8. Disminuiria el nombre d'expulsions de classe?



## 1.2 RESULTATS I DISCUSSIÓ

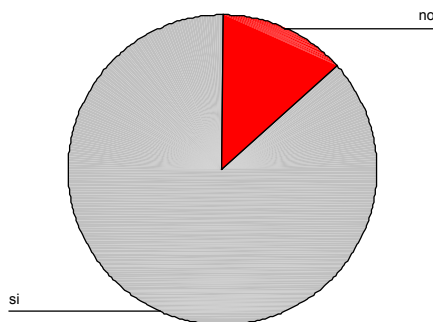
S'extragueren les freqüències generals de cada variable i els percentatges. En el cas de l'ítem 4 (nombre de pràctiques fetes) es calculà la mitjana. Es presenten gràfics dels percentatges de cada variable i es presenta gràfic agrupat comparatiu dels percentatges en relació a si havien fet practiques ja o no.

Pel que fa al grau de **coneixement i pràctica** de la relaxació, podem observar que el 86,7% dels alumnes havien sentit parlar i el 76,6 %, n'havien realitzat alguna. D'aquí s'extrau que el 88,3 % dels alumnes que en tenien coneixement era per causa d'haver-ho practicat. Només el 17,7% manifestaren conèixer la relaxació sense haver-les practicat.

N'ha sentit parlar

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos no	25	13,3
si	163	86,7
Total	188	100,0

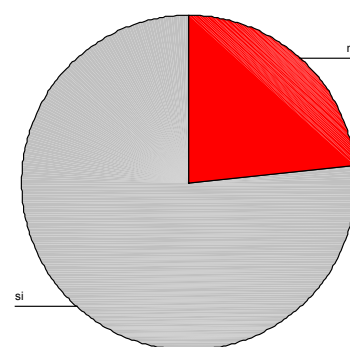
N'ha sentit parlar



N'ha fet practica

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos no	44	23,4
si	144	76,6
Total	188	100,0

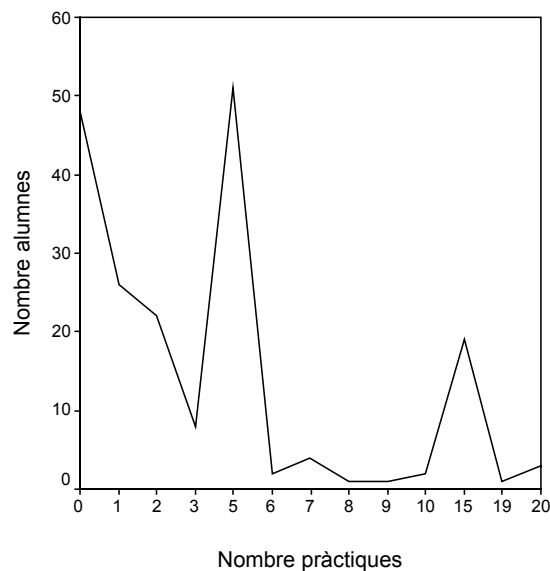
N'ha fet practica

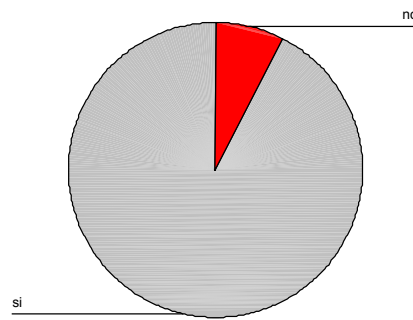


A l'hora de quantificar el nombre de pràctiques que havien realitzat, la mitjana era d'un valor  $m= 4,2$  i amb una desviació típica  $S=.4,95$ . A continuació s'exposen les dades i el gràfic de distribució de freqüències i percentatges relatius.

Nombre pràctiques

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 0	48	25,5
1	26	13,8
2	22	11,7
3	8	4,3
5	51	27,1
6	2	1,1
7	4	2,1
8	1	,5
9	1	,5
10	2	1,1
15	19	10,1
19	1	,5
20	3	1,6





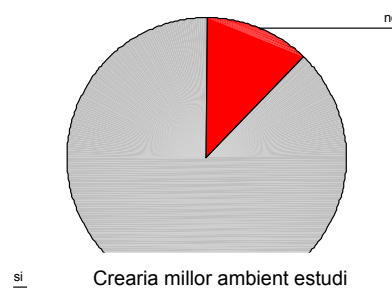
## Creences "R"

Pel que fa a la **viabilitat** de realitzar la nostra recerca-acció, el **87,8 %** dels alumnes va respondre afirmativament, és a dir que creien que els professors ho podrien fer.

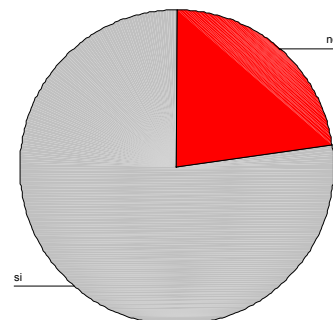
Ho podrien fer els profes

Ho podrien fer els profes

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	no	23	12,2
	si	165	87,8
	Total	188	100,0



si Crearia millor ambient estudi



Sobre la seva **predisposició**, el **92,6%** va afirmar que li agradaria que es dugués a terme. A l'hora d'avaluar les creences sobre els efectes en el **clima d'aula** (ítems 8,10 i 11), el **77,1%** pensava que la relaxació **milloraria l'ambient d'estudi**,

Crearia millor ambient estudi

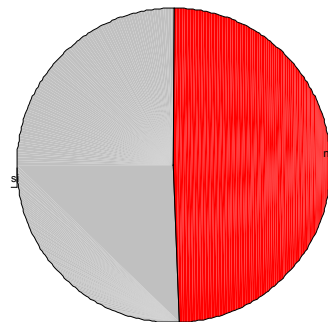
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	no	43	22,9
	si	145	77,1
	Total	188	100,0

En canvi, només un 54,8 % creia que la relaxació a l'aula milloraria la **relació entre professors i alumnes** i un 50,5 % que disminuiria el **nombre d'expulsions**.

**Disminuïria nombre expulsions**

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	no	93	49,5
	si	95	50,5
	Total	188	100,0

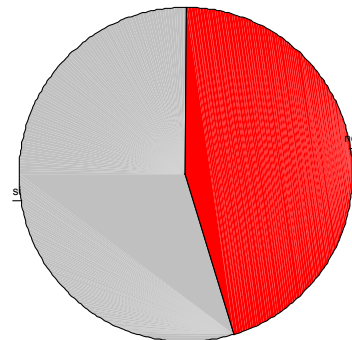
Disminuïria nombre expulsions



**Afavoriria relació professor-alumne**

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	no	85	45,2
	si	103	54,8
	Total	188	100,0

Afavoriria relació professor-alumne

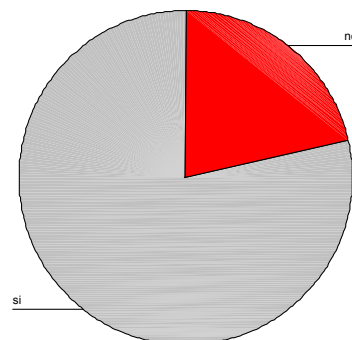


A l'hora d'expressar llurs creences sobre la incidència que la pràctica de la relaxació tindria en el **nivell d'estrès** del centre, (item 9), el 78,7 % es va mostrar convençut de que aquest disminuiria.

**Baixaria nivell estrès del centre**

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	no	40	21,3
	si	148	78,7
	Total	188	100,0

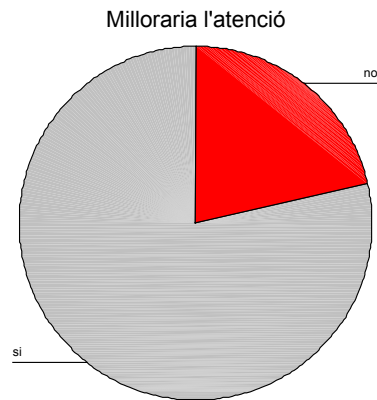
Baixaria nivell estrès del centre



Pel que fa a la creença de si la pràctica freqüent de relaxació a l'aula milloraria el **rendiment acadèmic** (ítems 6 i 7), el 78,7 % va respondre afirmativament a una possible *millora de l'atenció*.

Milloraria l'atenció

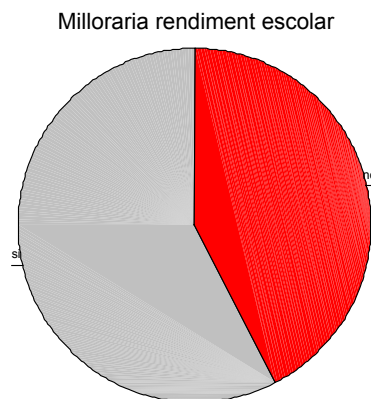
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	no	40	21,3
	si	148	78,7
Total		188	100,0



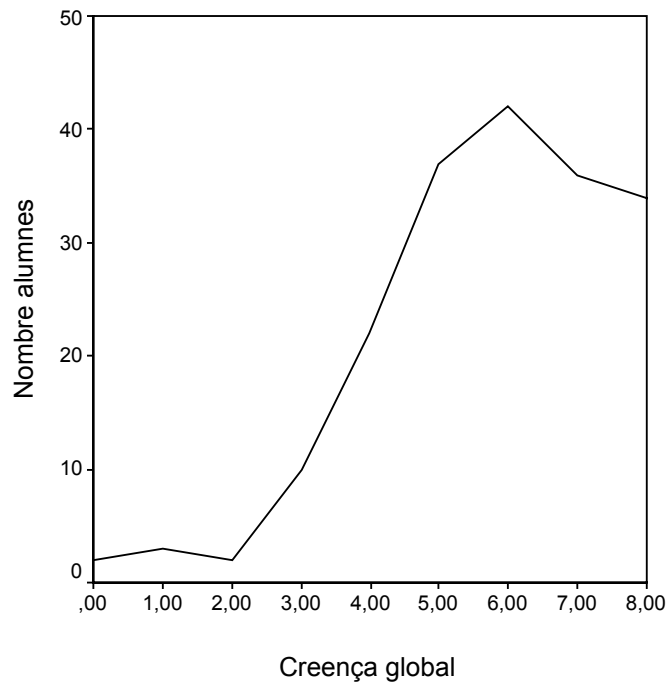
En canvi, aquesta millora no semblaria afectar tant les qualificacions doncs van ser un 57,4% els qui pensaven que, d'alguna manera, la relaxació podria millorar el seu *rendiment acadèmic*.

Milloraria rendiment escolar

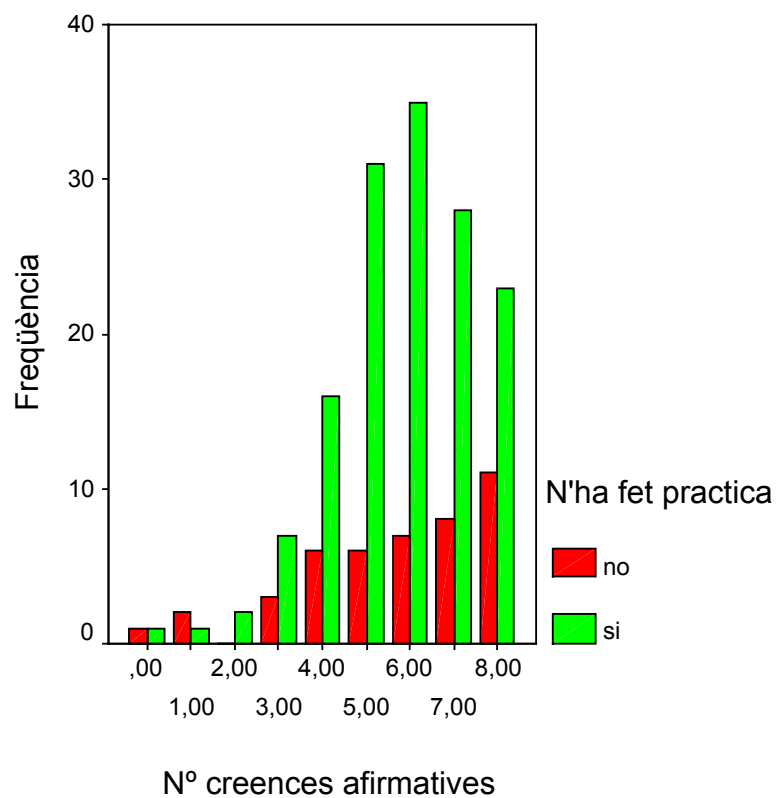
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	no	80	42,6
	si	108	57,4
Total		188	100,0



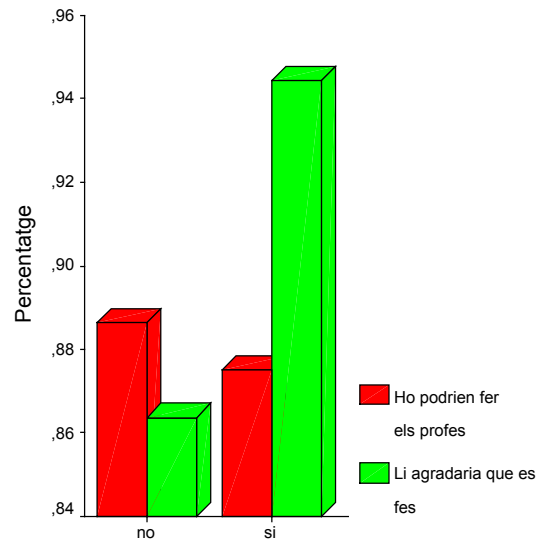
Si analitzem el conjunt de les creences, trobem que de 8 creences possibles, la mitjana és  $S = 5,77$  amb una *desviació típica*  $S = 1,72$ , la qual cosa ens fa veure que el **nivell de creences de l'alumnat** és força considerable.



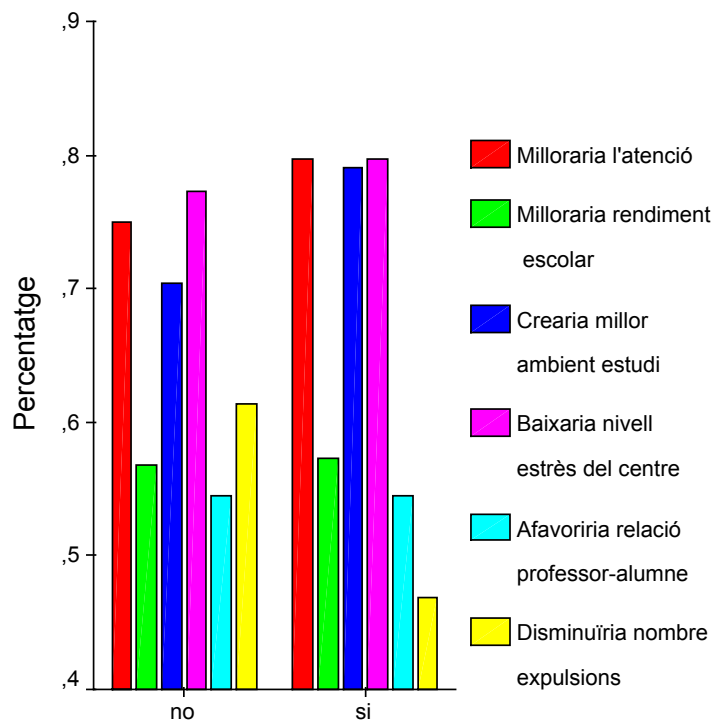
Finalment, hem volgut veure la influència que la variable pràctica efectuava sobre el nivell de creences. Resulta evident, en primer lloc, que el nombre total de creences afirmatives ha estat determinat pel factor d'haver-ne practicat abans.



En segon lloc, si analitzem aquesta influència sobre la *viabilitat i predisposició* dels alumnes, veiem que aquells que si n'han fet tenen millor predisposició, en canvi, aquest factor no determina la creença de viabilitat, ens el contrari, els alumnes que n'han fet pràctica afirmen amb menys freqüència que el projecte sigui viable. Per què? Pensem perquè no s'imaginem o tenen prou confiança en què altres professors de matèries suposadament teòriques acabin fent-ho a l'aula.



Fixem-nos també com la creença *disminució de les expulsions*, tampoc ve determinada per la pràctica. És a dir, el fet d'haver realitzat pràctica no acaba d'afavorir la creença de que els professors expulsin menys de classe.



## 2. FASE DIAGNÒSTIC (ALUMNES)

### 2.1 PROCEDIMENT

Volem recordar que d'aquesta fase només exposem una part d'un total variables que es donaran lloc en la recerca final de la tesi doctoral. En aquí, només analitzarem diversos resultats extrets de diferents parts del mateix estudi. A continuació mostrem les parts que integren aquesta fase i les variables així com els instruments que es fan servir.

<b>1. DADES GENERALS DEL CENTRE</b>	Generals	
<b>2. CONVIVÈNCIA</b>	1. Expulsions 2. Parts disciplinaris	Petit qüestionari
<b>3. HÀBITS DE RELAXACIÓ</b>	1. Hàbits personals (TV, ordinador, activitat física i son) 2. Hàbits familiars 3. Hàbits de centre	Petit qüestionari I Gran Qüestionari
<b>4. POSTURA A L'AULA</b>	1. Grau de tensió 2. Atenta o desatenta	Observació
<b>5. APTITUD AUTORRELAXATÒRIA</b>	1. Canvis fisiològics. 2. Canvis psicofísics 3. Habilitats "R"	Tests d'Aptitud Autorrelaxatòria
<b>6. EDUCACIÓ EMOCIONAL</b>		Qüestionari Reduït d'Educació Emocional (GROP) (GQ)
<b>7. CLIMA D'AULA</b>		Qüestionari/Escala

En primer lloc presentarem una **visió general** de les dades més rellevants del centre tot continuant amb un petit estudi, realitzat mitjançant qüestionari obert, de la **disciplina a l'IES**. A continuació exposem un petit estudi que fa referència als **Hàbits "R"**, (personals, familiars, de centre), per continuar amb l'observació de la **postura a l'aula**. Així mateix, avaluarem l'**Aptitud Autorrelaxatòria** dels alumnes mitjançant un test d'elaboració pròpia que mesura els *canvis fisiològics, psicofísics i Habilitats "R"*. Finalment, per l'interès que tenim en la recerca de correlacions, s'avaluarà l'**Educació Emocional** i el **Clima d'Aula**.

#### La mostra

Degut al nostre enfocament de *recerca-acció*, es va informar el curs anterior a la casi totalitat d'alumnes de la intenció de realitzar el projecte. Les proves d'aquesta fase es van passar a tot els alumnes de 1r, 2n, 3r i 4t ESO, 1r Bat i alguns voluntaris de 2n de batxillerat per la qual cosa no hi va haver cap selecció.

## Obtenció de les dades

Es obvi que en una *recerca-acció* es volgués respectar al màxim la realitat dels alumnes i professors. Per intentar homogeneïtzar les condicions de la presa de dades, es van intentar realitzar les proves en la mateixa hora, de manera simultània en el cas dels grups d'un mateix nivell acadèmic, i en franges semblants entre diferents nivells. Hi van participar els professors implicats en la recerca. Cal dir que l'observació de la postura i el TAAR (Test Aptitud Autorrelaxatòria) els va guiar l'investigador principal, el qual s'anava tornant mentre els grups feien el GQ (Gran qüestionari).

## El Gran qüestionari

Ens hem vist forçats a unir les diferents escales en un sol qüestionari, per motius d'agilitat i senzillesa de cara als alumnes i també a l'extracció dels resultats i conclusions. Així hem intentat unificar les claus de correcció tenint en compte la que fa servir el GROF<sup>53</sup> en el seu en el QEE.

## Clau de correcció

- 0 = Mai**
- 1 = De vegades**
- 2 = Amb freqüència**
- 3 = Sempre**

## 2.2 DADES GENERALS DEL CENTRE

l'IES Mediterrània és un centre d'Ensenyament Secundari de la ciutat de Castelldefels en la comarca del Baix Llobregat. Pertany a la Zona Baix Llobregat II de les determinades pel Departament d'Ensenyament. Va ser inaugurat l'any 1999 després d'haver-se donat classes en barracons durant tres cursos. El centre està situat a la zona alta de la ciutat, entre el llegendari Castell i el Cementiri, enfront del Parc de la Granota i al costat d'altres dos centres de primària. Val la pena destacar el llinar amb la Planta de Compostatge, la qual cosa ha rebut nombroses crítiques i queixes, per part de pares, alumnes i professors.

La procedència dels alumnes és en una major part del barri on està situat l'IES, Vistalegre i del barri Centre. No obstant això, alguns alumnes provenen d'altres barris més llunyans, àdhuc hi ha alumnes procedents de Sitges.

És un centre amb 3 línies, amb un total de 420 alumnes d'entre ESO i batxillerat, als quals se'ls ha d'afegir una cinquantena dels que estudien un dels dos Cicles Formatius adscrits al nostre centre: Agències de Viatge (Grau superior); Comerç (Grau mitjà).

El claustre de professors està compost per una plantilla de 54 professors, dels quals 10 no tenen la plaça definitiva al centre. Pel que fa al personal no docent, als serveis de Secretaria hi ha dues administratives i tres PAS a consergeria. El centre gaudeix de servei de cantina i menjador i compta amb totes les instal·lacions comuns d'un IES públic de darrera construcció.

---

<sup>53</sup> Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona



## 2.3 CONVIVÈNCIA: EXPULSIONS I PARTS DISCIPLINARIS

Mitjançant qüestionari de dades generals, amb una mostra  $n=330$ , se'ls va preguntar sobre el nombre d'*expulsions* de l'aula i parts *disciplinaris* de què havien estat objectes fins el mes de febrer, més en el qual iniciarem el diagnòstic.

Pel que fa a les **expulsions**, es calculà la *mitjana*  $m = 0,53$ , amb una *desviació típica*  $S = 1,75$ , i uns valors extrems: *mínim*=0 i *max*=18.

De la taula següent es dedueix un *índex d'expulsió del 19,6%* (64 alumnes) dels quals 30 (8,7 %), haurien estat expulsats un sol cop, 19 (5,5%), dues o tres vegades i la resta, és a dir 15, (el 4,4% ), més de tres cops.

expulsions fins febrer

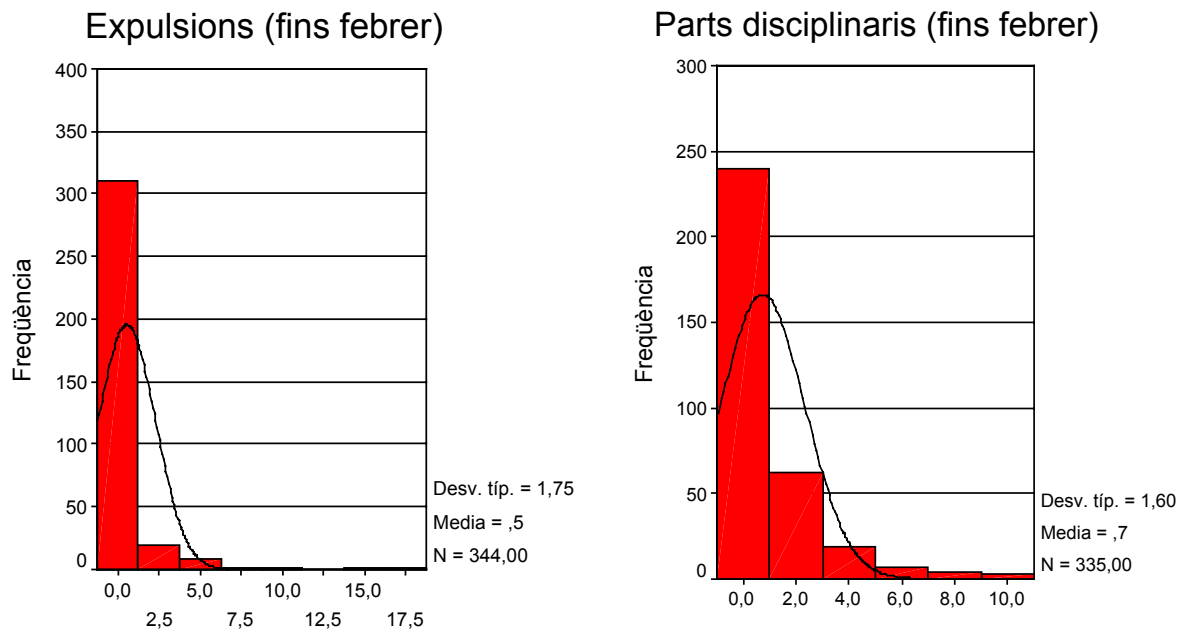
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	280	81,4	81,4
	1,00	30	8,7	90,1
	2,00	8	2,3	92,4
	3,00	11	3,2	95,6
	4,00	6	1,7	97,4
	5,00	2	,6	98,0
	6,00	1	,3	98,3
	8,00	2	,6	98,8
	9,00	2	,6	99,4
	14,00	1	,3	99,7
	18,00	1	,3	100,0
Total		344	100,0	

Sobre els parts disciplinaris, observem una mitjana  $m = 0,73$ , amb una desviació típica,  $S=1,60$  i uns valors extrems: *mínim* = 0 i *max* = 9. De la taula de freqüències deduïm que 95 alumnes (28,4%) van ser sancionats disciplinàriament al menys un cop abans del mes de febrer, dels quals 60 (18,5%) obtingueren 1 o 2 parts, i el 8,9%, és a dir, 26 alumnes, hagueren estat sancionats en més de tres ocasions.

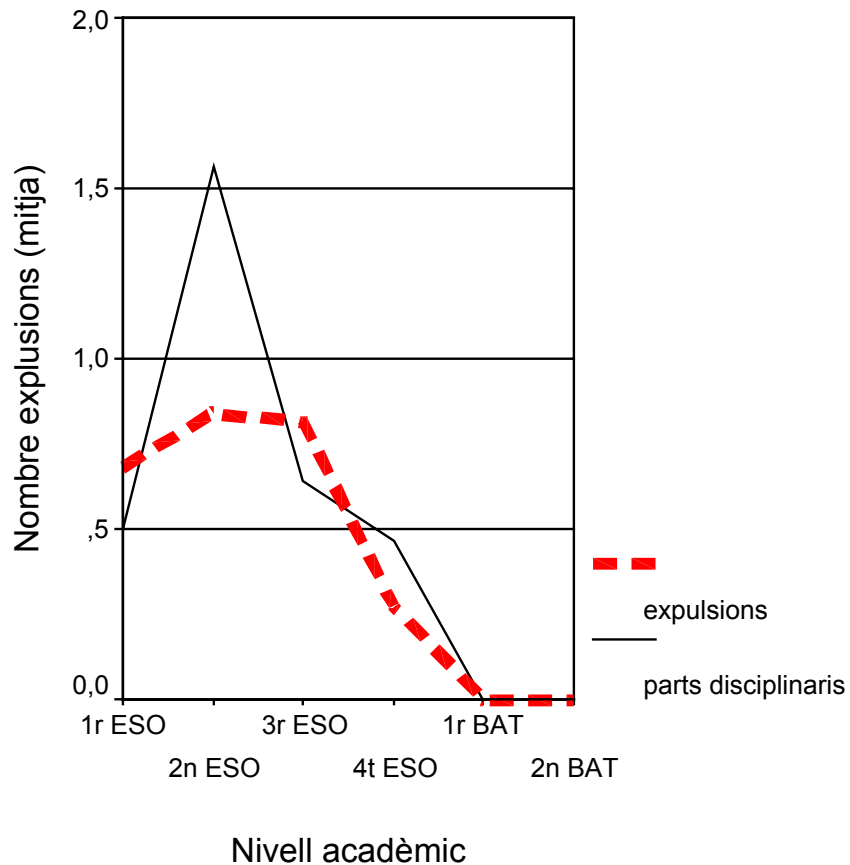
parts disciplinaris abans febrer

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	240	71,6	71,6
	1,00	40	11,9	83,6
	2,00	22	6,6	90,1
	3,00	11	3,3	93,4
	4,00	8	2,4	95,8
	5,00	2	,6	96,4
	6,00	5	1,5	97,9
	7,00	3	,9	98,8
	8,00	1	,3	99,1
	9,00	3	,9	100,0
Total		335	100,0	

A continuació, a més de presentar els histogrames d'aquestes dues variables, veurem la distribució segons el nivell acadèmic.



És important constatar l'evolució decreixent tant de l'índex d'expulsions com de parts disciplinaries.



## 2.4. HÀBITS DE RELAXACIÓ

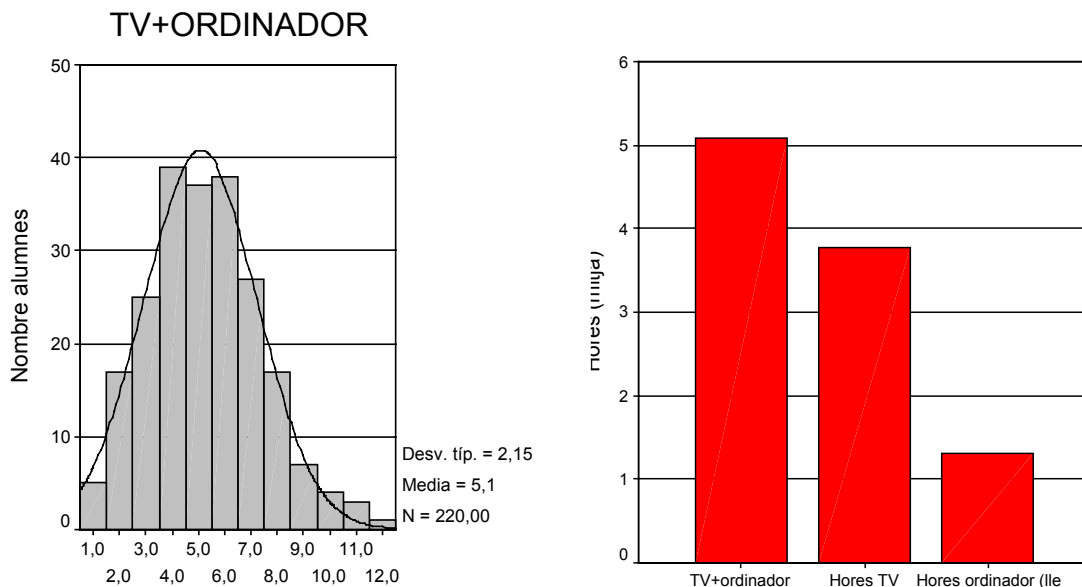
### 2.4.1. Hàbits personals quotidians

Per conèixer els Hàbits "R" (Smith; 2001; els dona molta importància, juntament a les creences), vàrem creure necessari tenir en compte com els alumnes distribuïen llurs hores lliures. Vàrem pensar que seria interessant saber el nombre *d'hores de son*, les que *veïen la TV*, *quanta estona passaven a l'ordinador* i finalment quantes hores setmanals dedicaven a *l'activitat física i l'esport* (sense comptar l'Educació Física ).

### 2.4.2. Hores de TV i d'ordinador

Pel que fa al nombre d'hores que els alumnes veïen la **TV**, se'ls va preguntar que indiquessin el nombre exacte d'hores i/o minuts que miraven la pantalla a cada una de les següents franges: *matí*, *migdia*, *tarda* i *nit*. Es va calcular la suma total d'hores i els estadístics descriptius indicaren que la mitjana era de  $m = 3,89$  hores per alumne i dia, amb una desviació típica  $S = 1,82$ . La mitjana d'hores que els alumnes es passaven davant l'**ordinador** per jugar, (és a dir que no comptaven les hores en que feien deures amb l'ordinador) era de  $m = 1,32$ , amb una desviació típica  $S = 1,50$ .

Òbviament vàrem calcular la suma d'ambdós valors, **TV + ordinador** i ens donava una mitjana  $m = 5,08$ , amb una desviació típica  $S = 2,14$ .

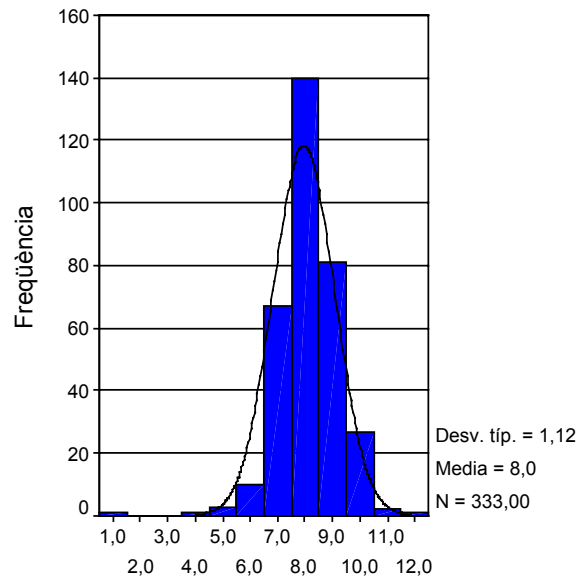


A continuació vàrem voler parlar l'atenció en quants i quantes hores veuen la TV al matí. Va resultar que el 34,2 % dels alumnes mira la **TV abans d'anar a l'IES**, amb una mitjana de  $m = 0,15$  hores (en valors centesimal) amb una desviació típica  $S = 0,31$ . Finalment, observarem l'evolució d'hores de TV i ordinador segons els nivells acadèmics.

### 2.4.3. Hores de son i d'activitat física

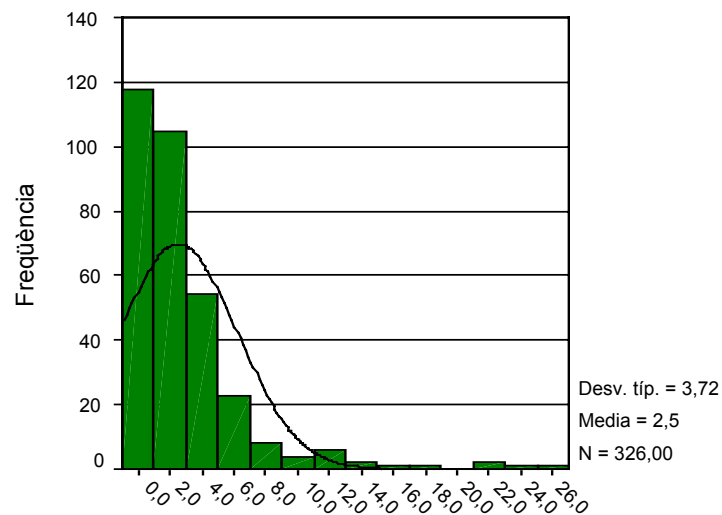
La mitjana d'hores que dormen els alumnes els dies de classe és  $m = 7,95$ , amb una desviació típica  $S = 1,12$ , la qual cosa entra dins de l'estipulat com normal.

### Hores que dorm (dies de classe)

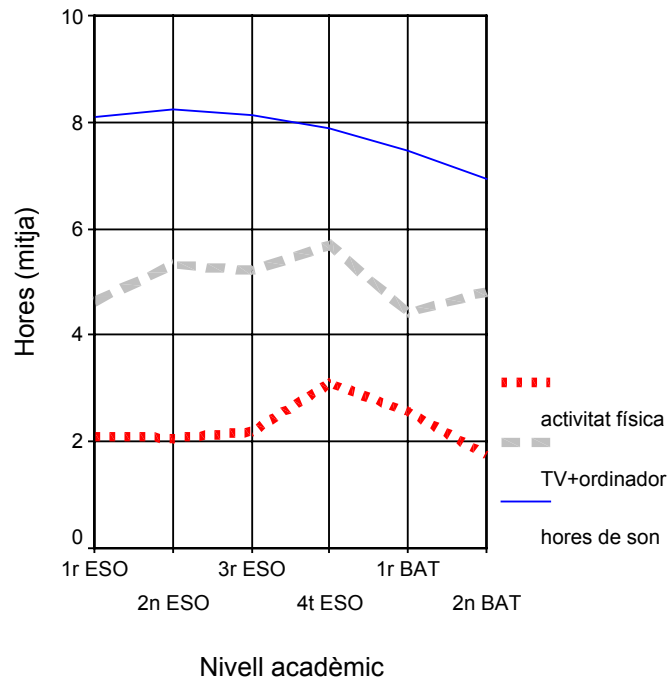


En canvi, ens sembla sorprenent, i negatiu, la poca **activitat física** que fan, amb una mitjana  $m = 2,5$  hores a la setmana, amb una desviació típica  $S = 3,72$ .

### Hores d'activitat física (setmanal)



A continuació presentem un gràfic comparatiu per nivells acadèmics de les *hores de son*, *activitat física*, *TV i ordinador*.



### 2.4.4 Hàbits familiars

Per saber la influència de la família en els Hàbits "R", es van incloure 4 ítems en el GQ (Gran Qüestionari) que es referien a la dimensió Hàbits de casa. Es van comptabilitzar 369 casos vàlids i 53 valors perduts.

Ítem 4: A casa, mengem al menys un cop junts al dia.

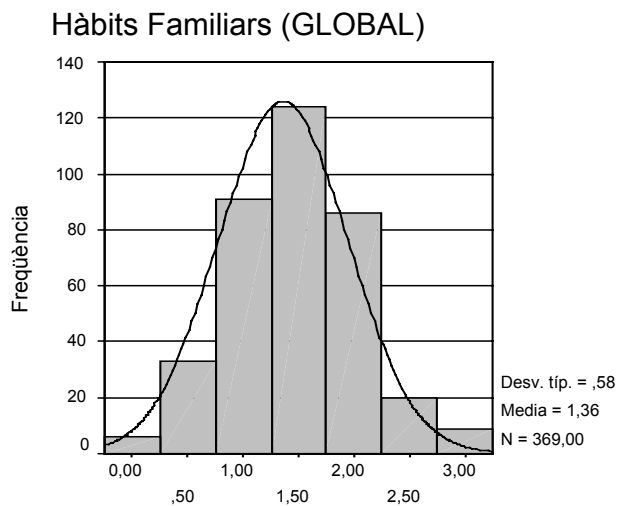
Ítem 23: A casa meva hi ha un ambient de pau i tranquil·litat.

Ítem 30: A casa, em controlen les hores que dormo.

Ítem 61: A casa es menja sense la TV oberta.

Pel que fa al conjunt **d'Hàbits (Global)**, la mitjana va ser  $m = 1,35$ , amb una desviació típica

$S = 0,58$ .

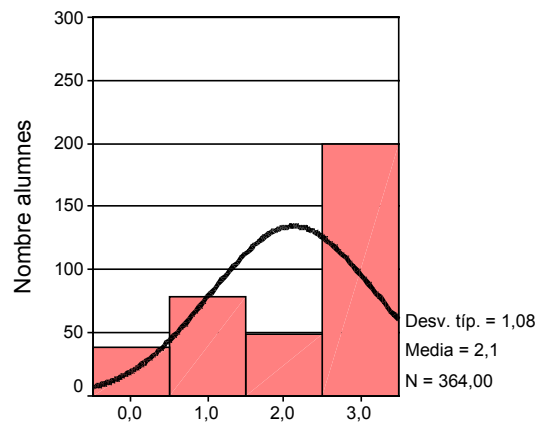


0=Mai; 1=Vegades; 2= Freqüència; 3= Sempre

Si analitzem els ítems per separat (veure mitges en la següent taula), ens adonem que de l'Ítem 4 (*A casa, mengem al menys un cop junts al dia*), s'observa que el 10,4 % dels alumnes mai fan un àpat junts, el 21,4 % de vegades, un 13,5 % amb freqüència i el 54,7 % sempre mengen al menys un cop junts al dia.

		Hàbits Familiars	A casa, com a mínim, mengem un cop al dia junts	A casa hi ha un ambient de pau i tranquil.litat	A casa em controlen les hores que dormo	A casa es menja sense la TV oberta
N	Válidos	369	364	362	357	354
	Perdidos	53	58	60	65	68
Media		1,3593	2,1236	1,6409	,8431	,7232
Desv. típ.		,58329	1,08004	,86051	,97902	,96815

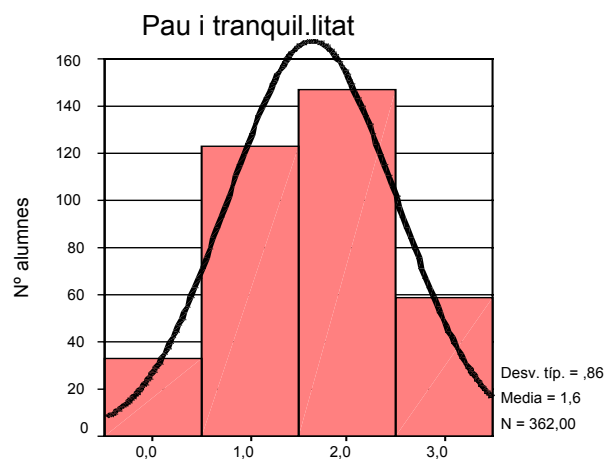
### A casa, com a mínim, mengem un cop junts al dia



0=Mai; 1=Vegades; 2=Freqüent; 3=Sempre

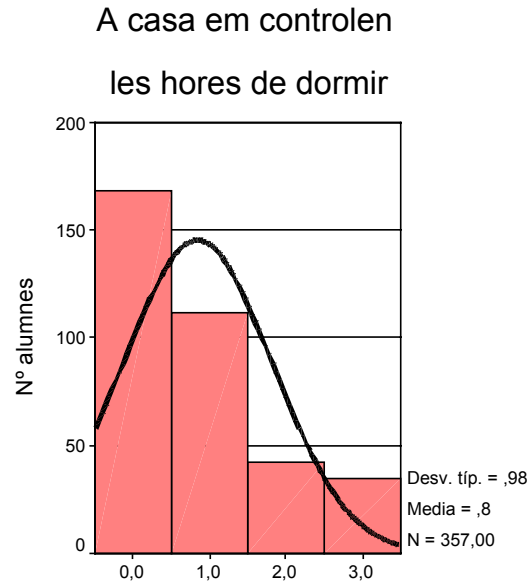
Això vol dir que el 45,3 % dels alumnes no fa cada dia un àpat amb la família. La mitjana fou  $m=1,35$ , ( $S = 0,58$ ).

Pel que fa a l'ítem 23 (*A casa meva hi ha un ambient de pau i tranquil.litat*), el 43,1 % diu que *mai* o *de vegades* hi ha ambient de tranquil.litat a casa seva, un 40,6 % respon *amb freqüència* i només un 16,3 %, *sempre*. La mitjana és  $m = 1,64$  i  $S = 0,86$ .

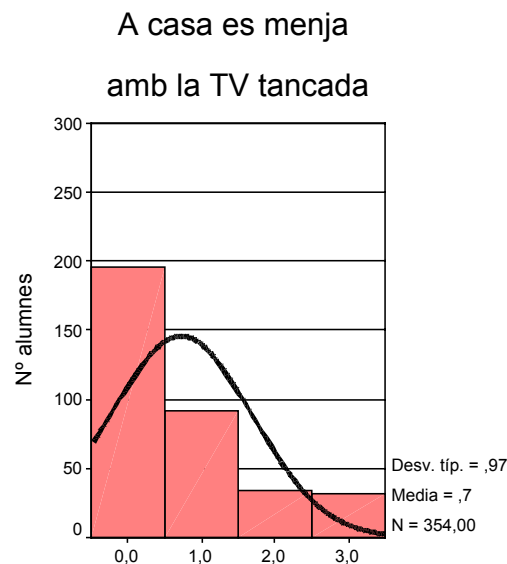


0=Mai; 1=Vegades; 2=Freqüent; 3=Sempre

L'Ítem 30 (A casa, em controlen les hores que dormo), presenta una mitjana  $m = 0,84$  i una desviació típica  $S = 0,97$  i el **47,1 %** dels alumnes manifesten no ser controlats **mai** les hores que dormen, i tan sols un **9,8 %** són controlats **sempre**, el **31,4 % de vegades** i l'**11,8 amb freqüència**.



Finalment, a l'hora de saber si es menja amb la TV tancada, el **55,4 %** va dir que **mai**, el **26%** de vegades, el **9,6%** amb freqüència i només el **9%** tanca sempre la TV per menjar. La mitjana va ser  $m = 0,77$  amb una desviació típica  $S = 0,96$ .



## 2.4.5 Hàbits de Relaxació i Concentració a l'Aula i al Centre

Del GQ (Gran qüestionari) es va dedicar l'ítem 69 (*Crec que hi ha massa agitació a l'Institut*) a valorar l'ambient d'agitació de l'Institut. (Ítem 69: També es va crear una subdimensió del diagnòstic amb 4 ítems (31, 41, 47, 70) que valorés els hàbits de *concentració i relaxació* a l'aula (HRC de centre i afrontament de l'agitació), competència aquesta principalment dels professors doncs els ítems es refereixen a qüestions relacionades amb la directriu dels docents. Es va calcular, així mateix, un valor global dels HRC.

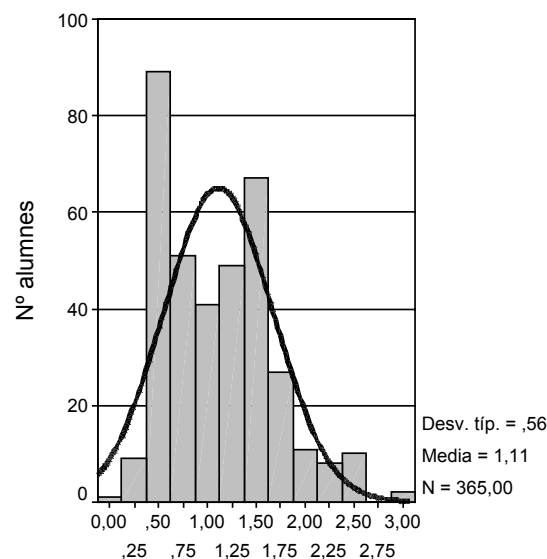
- Ítem 31: A classe fem exercicis de concentració per millorar la nostra atenció.*  
*ítem 41: Els professors comencen les classes amb algun exercici per captar l'atenció.*  
*ítem 47: Els professors es preocupen per la nostra postura corporal a classe.*  
*ítem 70: Fem algun exercici de descans o relaxació a classe.*

A continuació presentem els estadístics generals:

		Habits de centre "R"	A classe, fem exercicis de concentració per millorar la nostra atenció	Els professors comencen les classes amb algun exercici per captar l'atenció	Els professors s'ocupen per la nostra postura corporal a classe	Crec que hi ha massa agitació a l'Institut	A classe fem algun exercici de descans o relaxació
N	Vàlidos	365	361	358	357	353	351
	Perdidos	57	61	64	65	69	71
Media		1,1118	,7202	,7933	1,6218	1,3201	,7151
Desv. típ.		,55913	,82789	,76459	,95980	,79205	,78833

Com es pot observar, la mitjana d'HRC és  $m=1,11$ , amb una  $S = 0,55$ . Veiem l'histograma d'Hàbits de Relaxació de Centre (Global).

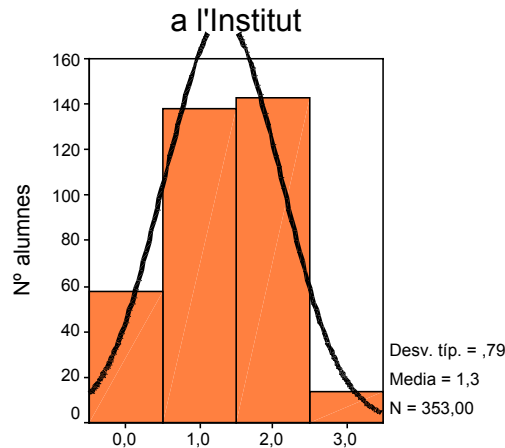
Habits de Centre "R" (GLOBAL)





Pel que fa a l'**agitació** al Centre (ítem 69), la mitjana és  $m = 1,32$ , amb una desviació típica  $S = 0,79$ . El 16,4 % pensa que *sempre* hi ha massa agitació, el 39,1 %, *amb freqüència*, el 40,5 %, de vegades, i només el 4 % creu que *mai* n'hi ha d'agitació.

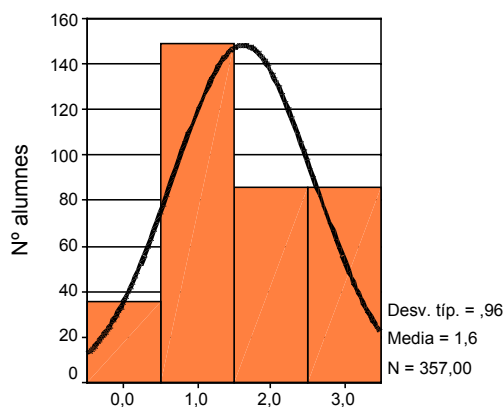
### Crec que hi ha massa agitació



0=Sempre; 1=Freqüent; 2=Vegetades; 3=Mai

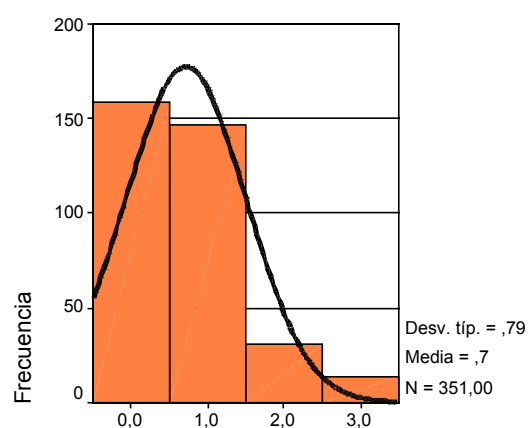
Dels quatre ítems que valoren els **hàbits de confrontació de l'agitació** i la dispersió, el que es refereix al control de la *postura* per part dels professors és el que presenta la mitjana més alta,  $m = 1,62$  ( $S = 0,95$ ). La resta, oscil·len entre  $m = 0,71$  ( $S = 0,78$ ) en l'ítem que fa referència a si fan o no *exercicis de relaxació*, passant per  $m = 0,72$  ( $S=0,82$ ) i  $m=079$  ( $S=0,76$ ) per *millorar i captar l'atenció* respectivament. A continuació presentem els histogrames:

### Els professors s'ocupen per la nostra postura a l'aula



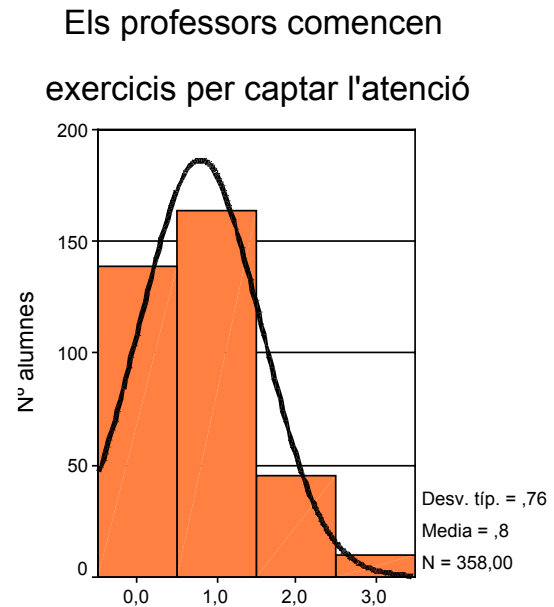
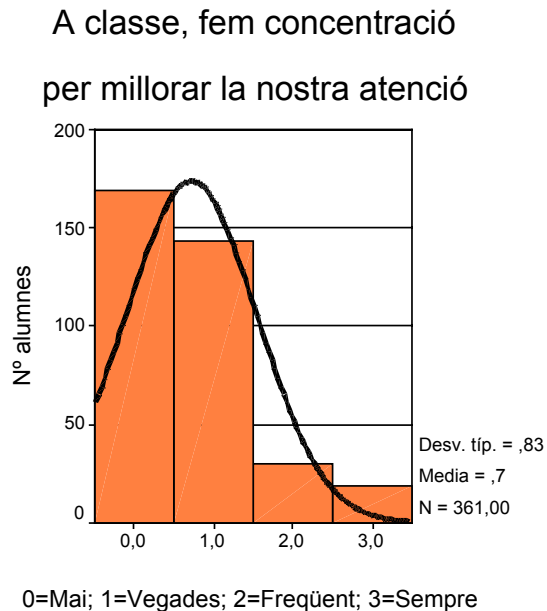
0=Mai; 1=Vegetades; 2=Freqüència; 3=Sempre

### A classe fem algun exercici de descans o relaxació



0=Mai; 1=Vegetades; 2=Freqüent; 3=Sempre

El 48,2% dels alumnes va dir que la postura és observada per part dels professors/es de l'IES Mediterrània. En contrapartida, el 46,8% expressà que **mai** es treballa la **concentració** ni l'**atenció**. En aquesta mateixa línia, quasi la meitat, el 45,3% exactament, manifestà que els professors **no fan cap exercici de descans o relaxació durant llurs sessions de classe**.



## 2.5. OBSERVACIÓ DE LA POSTURA A L'AULA

### 2.5.1. Procediment

Durant la realització del GQ (Gran qüestionari) es va observar la postura que adoptaven els alumnes mentre escriuen. Es van mesurar mitjançant observació dos criteris:

- El *grau de correcció-incorrecció*, pel qual es va prendre com a molt correcta una postura en què ambdós peus toquessin el terra, l'esquena estigués recta amb una mínima inclinació cap endavant, sense inclinacions laterals i els braços de tal manera que la mà lliure estigués suportada en la taula, i el braç escriptor no presentés massa obertura, així com el canell i mà mostressin eutonia. En general es mirava que no hi haguessin *paratonies* ni *sincinessies*. La clau de correcció va ser la següent:
  - 1 = Molt incorrecta**
  - 2 = Incorrecta**
  - 3 = Ni correcta ni incorrecta**
  - 4 = Correcta**
  - 5 = Molt correcta**
- L'actitud *atenta o passiva* de la postura. 1 = Atenta; 2 = Desatenta

## 2.5.2. Resultats

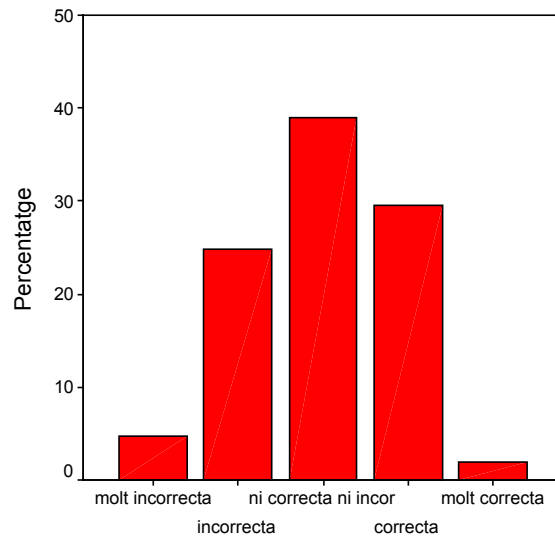
Els estadístics van ser els següents:

El 39,6 % dels alumnes tenen una postura *incorrecta* o *molt incorrecta* a l'aula, el 31,4 %, *correcta* o *molt correcta*, i són un 39 % els qui presenten una postura *intermitja*. El valor de la mitjana fou de  $m=2,99$  ( $S=0,90$ ), és a dir, casi correcta.

Estadístics

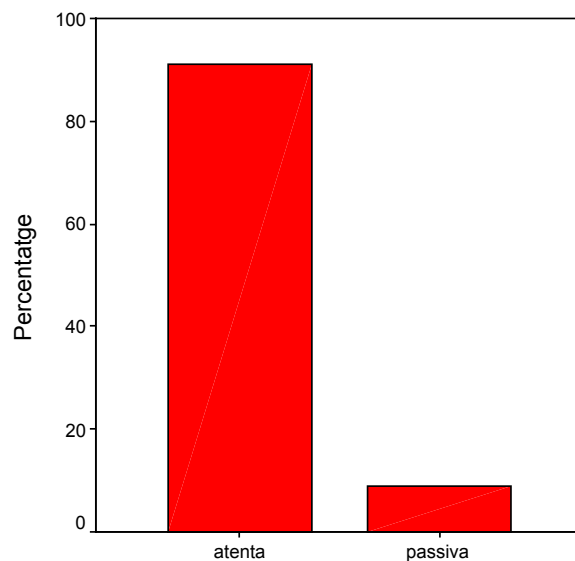
		postura gral.(abans programa)	postura atenta o passiva (abans programa)
N	Válidos	105	100
	Perdidos	315	320
Media		2,9905	1,0900
Desv. típ.		,90400	,28762

Postura a l'aula (abans)



Pel que fa a l'actitud, la mitjana va ser  $m=1,09$  ( $S=0,28$ ). El 91 % mostrava *atenció* en la seva postura (excessiva o no ) i el 9 % adoptava una *postura desatenta* o "deixada".

Postura atenta o passiva (abans)



## 2.6. APTITUD AUTORRELAXATÒRIA (TAAR)

### 2.6.1. Procediment

Es va mesurar l'Aptitud Autorrelaxatòria dels alumnes mitjançant una prova d'elaboració pròpia, la qual serveix per valorar la capacitat dels alumnes d'autorrelaxar-se. Mesura tres aspectes:

- b. Els **canvis fisiològics** en les *freqüències cardíaca i respiratòria*.

*Hipòtesi 1: Després de la prova haurà disminuït la freqüència cardíaca*  
*Hipòtesi 2: Després de la prova haurà disminuït la freqüència respiratòria*

Es van analitzar estadístics descriptius i es va aplicar “*t*” *student* per comparar les mitges.

- c. Els canvis **d'estats “R”**.

*Hipòtesi 3: Amb cinc minuts d'autorrelaxació millora l'estat general de benestar subjectiu*

Una sèrie d'investigacions (Alexander, 1991; Smith, Amutio i Col., 1996, Holmes, Rychie i Allen, en premsa) va portar Smith a determinar tres grans grups d'efectes de la relaxació: 1) *Replegament*, 2) *Recuperació* i 3) *Obertura*, dels quals se'n derivaren els coneguts nou Estats “R”. Cal que diem que en aquest cas, el canvi d'estat també avaluarà les habilitats.

- d. Les **Habilitats “R”** Segons Amutio (1998), son tres: *Enfocament* (Habilitat d'identificar, diferenciar, mantenir i reordenar l'atenció envers estímuls simples per un període de temps perllongat). *Passivitat* (Habilitat de d'aturar tota activitat analítica innecessària i dirigida envers una fita. També se la coneix per “soltar”) i *Receptivitat* (Habilitat de tolerar i acceptar experiències incertes, poc familiars, o paradoxals). Donat el caràcter inicial hem volgut trobar un instrument el més senzill possible que inclogués les tres habilitats “R”. Aquest instrument consta de dues parts:

- a) *Escala Reduïda d'habilitats “R” (ERHR)* formada per dos ítems:

*ítem 1: T'ha agradat l'experiència?*

*ítem 2 Quanta estona has mantingut els ulls tancats?*

- b) *Qualitatives: a) Com t'has sentit durant la prova? b) Què has fet per a relaxar-te.*

Abans de la prova, se'ls va lliurar un qüestionari en què se'ls demanava que puntuessin subjectivament sis estats “R”, amb la pregunta *com et sents aquí/ara?* perquè preguessin consciència i poguessin comparar al final el canvi i efectes.

*Comoditat i relaxació*  
*Ansietat i neguit (invers)*  
*Descansat i amb energies*  
*Felicitat o benestar subjectiu*  
*Concentració*  
*Preocupació (invers)*

Havien de senyalar la resposta que volien tot posant una creu en una de les quatre caselles possibles: *Gens, Poc, força i Molt* i la clau de correcció fou: 1=*Gens*; 2=*Poc*; 3=*força* i 4=*Molt*, excepte en els ítems 2 i 6 que es corregiren al revés. En acabar, se'ls va demanar

que de cada *estat* senyalesin, en una escala mini-Lickert, si se sentien: *pitjor, igual o millor*, amb una clau de correcció:  $-1=$ *Pitjor*;  $0=$ *Igual*;  $+1=$ *Millor*. Es va voler simplificar l'escala per bé de la comprensió dels alumnes, alguns d'ells de 12, sobretot en aquesta prova diagnòstic-autorrelaxatòria, doncs ja veurem que en l'avaluació, en canvi si vàrem fer servir una escala. A continuació se'ls preguntarà sobre el *temps* que havien mantingut els ulls tancats, *com* s'havien sentit durant la prova (qualitativa), quin grau de *satisfacció* tenien i *què havien fet per relaxar-se* (qualitativa).

Pel que fa al procediment de la prova, es va convidar als alumnes a adoptar una postura correcta i relaxada amb la consigna de que es relaxessin el màxim possible, com ells volguessin, tot mantenint els ulls tancats i la mateixa postura, durant *cinc minuts* (5) mesurats amb cronòmetre. Abans de començar la prova, (amb prèvia instrucció a classes d'educació física) se'ls va fer prendre a si mateixos la freqüència cardíaca (nombre de batecs per minut) i la freqüència respiratòria (nombre de cicles respiratoris inspiració/expiració per minut). Pel que fa a les pols/min, les van calcular prenent-les durant 30 segons i multiplicant-lo per 2. El mateix procediment, però mitjançant auto-observació i en un interval de 20 segons i multiplicat per 3, es va fer per calcular els cicles respiratoris. Els mateixos alumnes ho anotaren en una plantilla feta per nosaltres. Un cop fetes les mesures fisiològiques es procedí a la prova dels 5 minuts.

Abans d'obrir els ulls, se'ls va convidar a prendre ambdós constants fisiològiques amb el mateix procediment. Els alumnes sabien que tornarien a prendre-se-les. Obviament no tenien més informació al respecte.

## Correlacions

Es va analitzar mitjançant *coeficient Pearson* les correlacions possibles entre Habilitats, Efectes i Canvis fisiològics. Com es veu en la taula hi ha correlació significativa al nivell 0,01 (bilateral) en els següents casos: *efectes-habilitats, pols-respiracions(pre-post), pols-efectes*

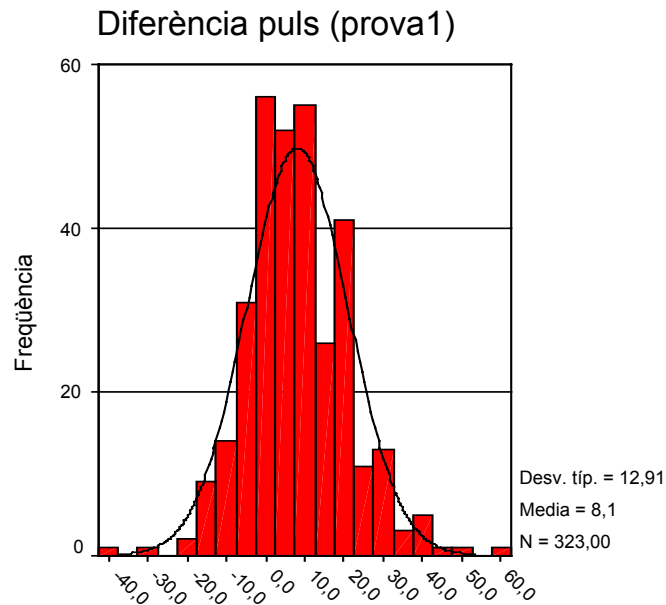
	Miniescala d'habilitats "R" (Prova 1)	Efectes Prova 1 (mitja-mini)	Diferència respiracions (prova 1)	Diferència puls (prova1)
Miniescala d'habilitats "R" (Prova 1)	1	,322**	,044	-,077
Efectes Prova 1	,322**	1	,020	,166**
Diferència respiracions	,044	,020	1	,152**
Diferència puls (prova1)	-,077	,166**	,152**	1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## 2.6.2. Canvis fisiològics (Resultats)

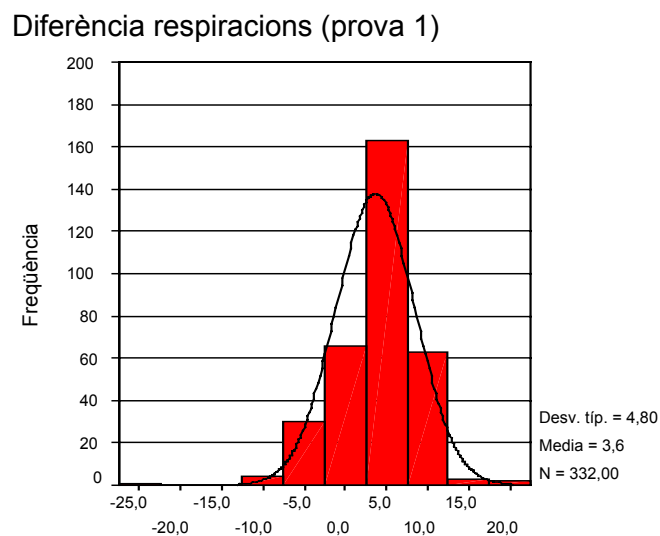
Freqüència cardíaca (Pols/minut).

Vàrem aplicar prova "t, student" per comparar les mitges *abans* ( $m=73,5$ ;  $S=15,1$ ) i *després* ( $m=65,4$ ;  $S=16,7$ ) i vàrem constatar diferències significatives amb una mitjana  $m=8,07$  i una desviació típica  $S=12,91$  amb  $t=11,238$  ( $gl=322$ ;  $p=0,000$ ) per la qual cosa **s'accepta la hipòtesi 1**.



### Freqüència respiratòria (cicles/minut)

Pel que fa a la respiració, partint d'unes mitges: *abans* ( $m=19,12$ ;  $S= 6,17$ ) i *després* ( $m=15,48$ ;  $S=6,14$ ), es va observar una diferència significativa amb  $t=13,847$  ( $gl=331$ ;  $p=0,000$ ) i una mitjana  $m=3,64$  i una desviació típica  $S=4,79$  de canvi. S'accepta també la segona hipòtesi.



### 2.6.3. Canvis Psicofísics (Efectes "R") (Resultats)

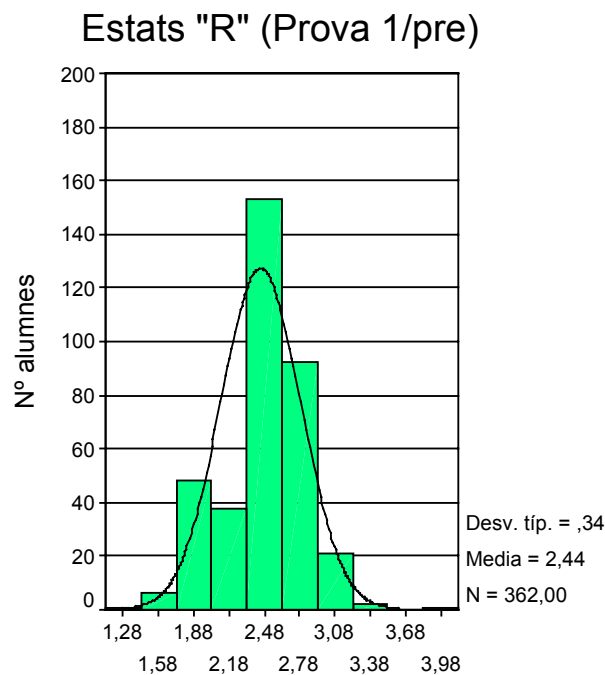
#### Abans

En aquest cas, ens interessava, principalment, el fet dels canvis. És per això que a la primera part (tot i que presentem algunes dades que també ens serveixen per saber com es troben els nois/es durant un dia normal de classe), només li donem el valor de referència.

		estat 1-relaxat (prova 1 abans)	estat 2-ansietat (prova 1 abans)	estat 3-energia (prova 1 abans)	estat 4-feliç (prova 1 abans)	estat 5-concentrat (prova 1 abans)	estat 6-despreoc upat (prova 1 abans)
N	Vàlidos	358	356	357	353	352	355
	Perdidos	64	66	65	69	70	67
Media		2,5587	2,0506	2,4958	2,9575	2,6506	1,9380
Desv. típ.		,71844	,87386	,79189	,77306	,73964	,97517

Dels estats observats, destaca el de *preocupació*, com a més baix, amb una mitjana  $m=1,93$  i una desviació típica  $S=0,97$ , seguit de l'estat d'*ansietat*, amb una mitjana  $m=2,05$  ( $S=0,87$ ). L'estat millor puntuat ha estat el de *felicitat* o benestar subjectiu amb  $m=2,95$  ( $S=0,77$ ).

Així mateix, vàrem voler calcular una variable resultant de la mitjana de tots els estats "R", per poder calcular més endavant algunes correlacions amb educació emocional i clima d'aula. La mitjana fou  $m=2,44$ , amb una desviació típica  $S=0,33$ .



## Després (post)

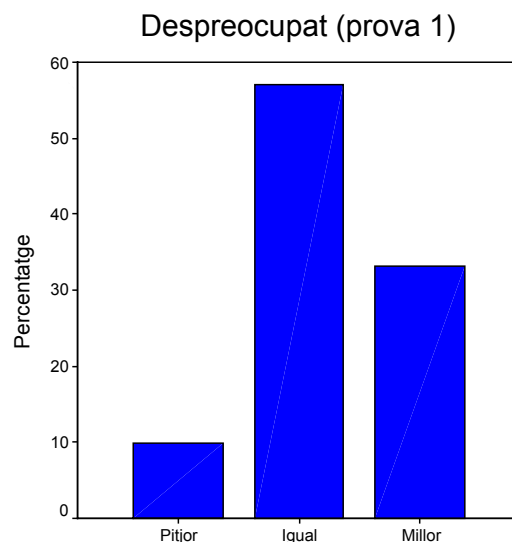
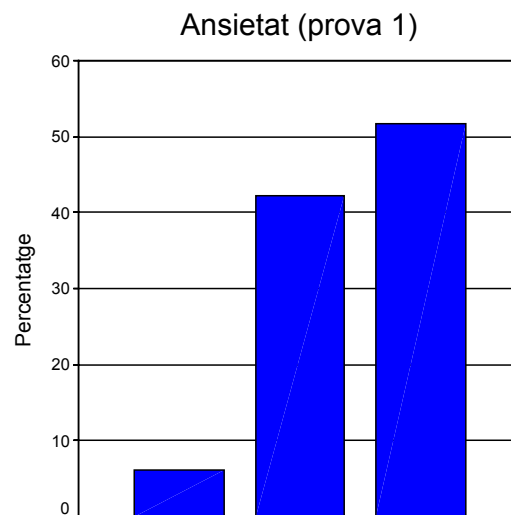
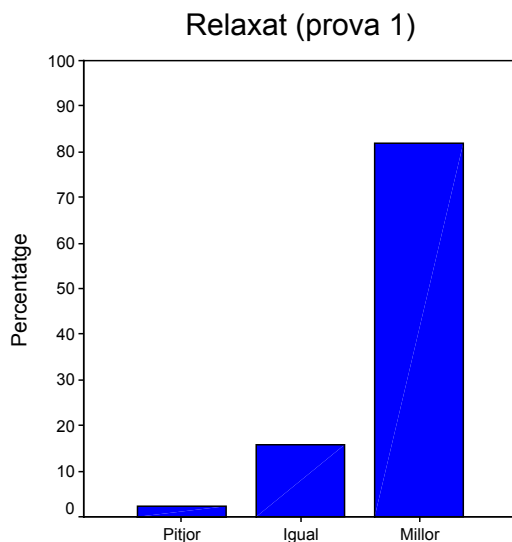
A continuació figuren els resultats, amb les mitges obtingudes de canvi. Recordem que

**-1= pitjor, 0=igual; 1=Millor**

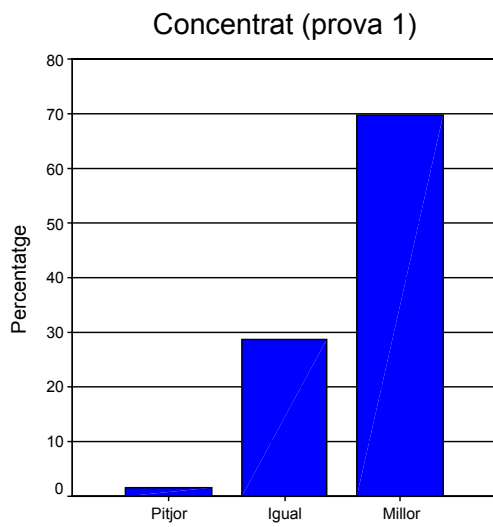
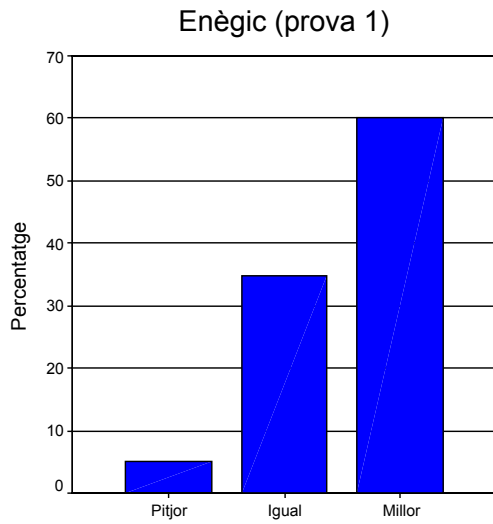
		estat 1-relaxat (prova 1 després)	estat 2-ansietat (prova 1 després)	estat 3-energia (prova 1 després)	estat 4-feliç (prova 1 després)	estat 5-concentrat (prova 1 després)	estat 6-despreoc upat (prova 1 després)
N	Vàlidos	320	313	316	311	314	314
	Perdidos	100	107	104	109	106	106
	Media	,7969	,4569	,5506	,4277	,6815	,2325
	Desv. típ.	,45416	,60888	,59145	,52708	,49969	,61408

Com es pot observar, tots els estats van ser millorats en general, tots puntuen per sobre de 0. L'estat (efecte) que més va millorar és la *Comoditat i Relaxació* amb  $m=0,79$  amb una *desviació típica* ( $S=0,45$ ), seguit del de *Concentració* ( $m=0,68$ ;  $S=0,49$ ), *Energetització* ( $m=0,55$ ;  $S=0,59$ ), i *Ansietat* ( $m=0,45$ ;  $S=0,60$ ); el que menys, el de *Preocupació*, amb una mitjana  $m=0,23$  ( $S=0,61$ ).

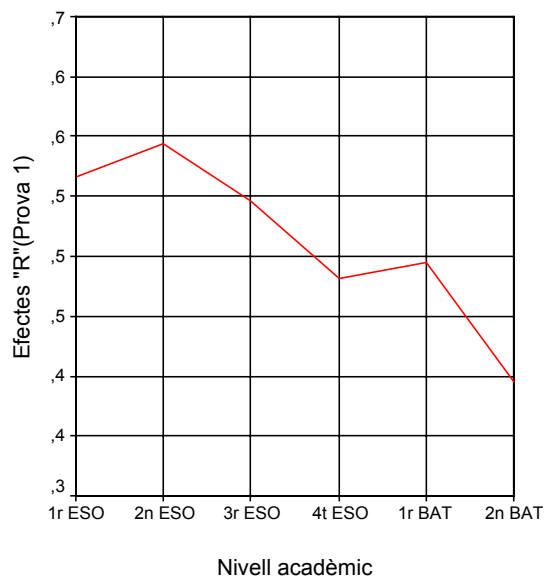
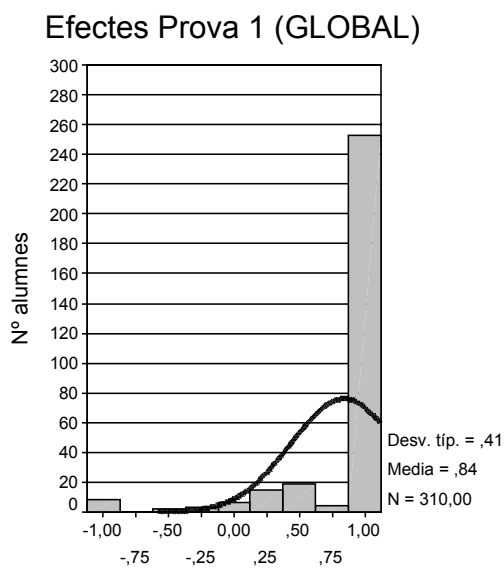
Hem volgut, en aquesta ocasió representar gràficament els percentatges de les respostes de cada estat/efecte.





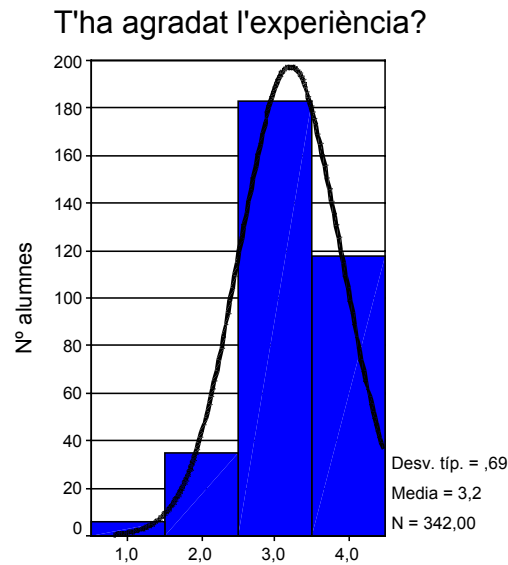


Pel que fa al valor **efectes (global)** de millora, la mitjana és de  $m=0,84$  amb una desviació típica  $S=0,40$ .

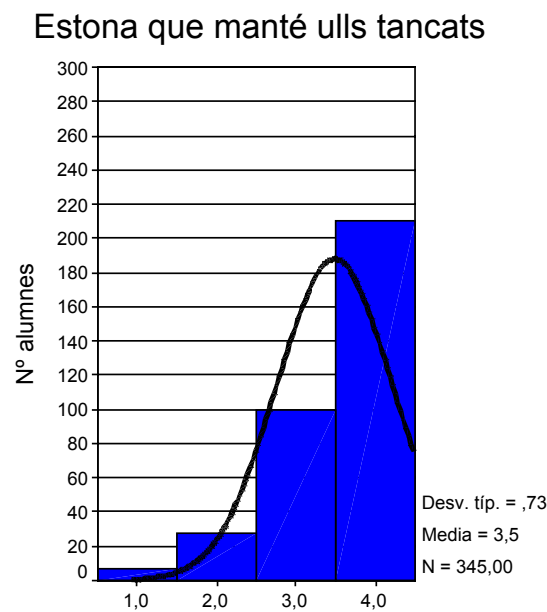


## 2.6.4. Habilitats de Relaxació "R" (resultats)

Pel que fa a la *satisfacció* de l'experiència, la *mitjana* és  $m=3,20$  amb una *desviació típica*  $S=0,68$  (*ítem 1: T'ha agradat l'experiència?*). Un 88 % es manifesta positivament (34,5 %: molt; 53,5%: força) i a un 12 % no li va resultar agradable (10,2 %, : poc; 1,8 %: gens).



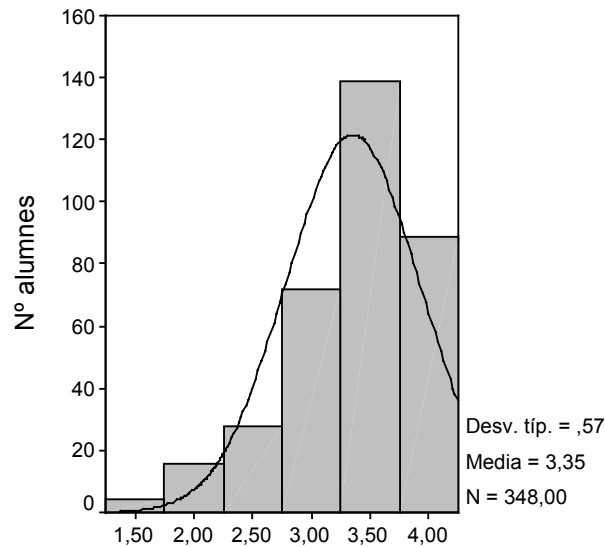
En quan al temps de *permanència amb els ulls tancats*, la *mitjana* és  $m=3,48$  ( $S=0,73$ ). (*ítem 2 Quanta estona has mantingut els ulls tancats?*).



El valor resultant a l'Escaleta (ERHR) és d'una mitjana  $m=3,35$  ( $S=0,56$ ).

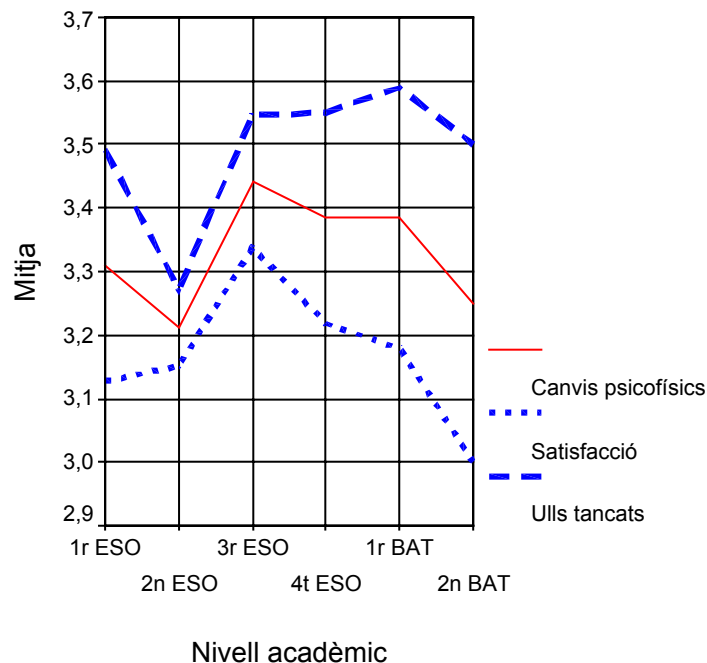
### Miniescaleta d'habilitats "R"

(Prova 1)



A continuació presentem un gràfic amb l'evolució de l'escala segons el *nivell acadèmic*.

### Test Autorrelaxació

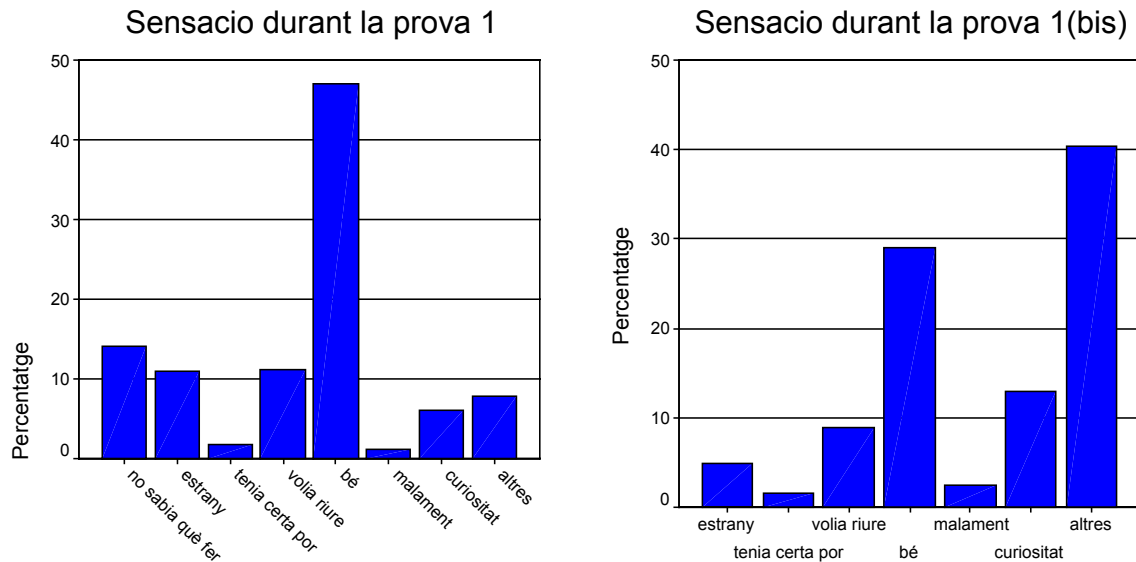


Es pot observar com els tres valors baixen de 1r a 2n d'ESO. També veiem que a 3r d'ESO el valor de l'escala és més alt. Constatem la davallada que hi ha de 1r a 2n de batxillerat.

Pel que fa a la primera de les preguntes qualitatives *Com t'has sentit durant la prova?* (recordem que podien respondre fins un màxim de dos aspectes), el 14,1 % dels alumnes

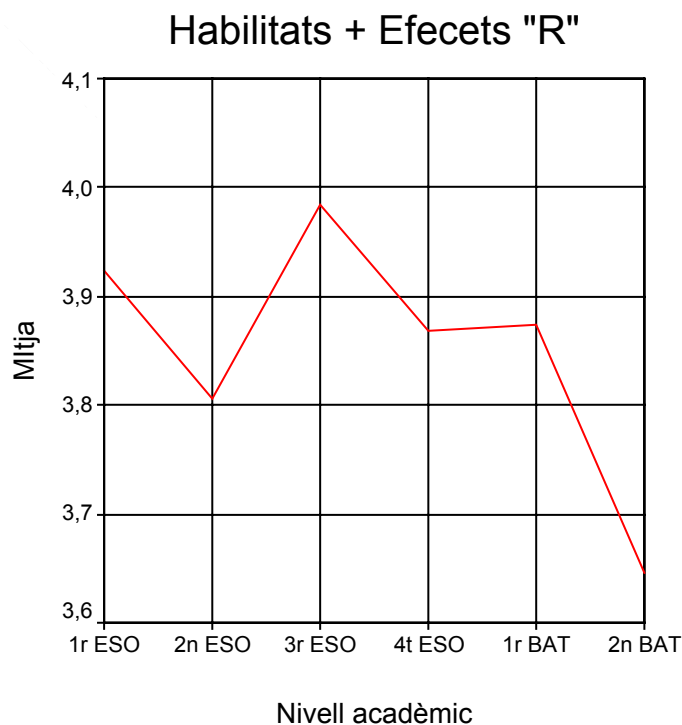
no saben què fer. El 14,7 % afirmava sentir-se *estrany*, el 3,3% tenia *por*, el 20,6 % volia *riure*, el 3,5 % se sentia *malament*, el 18,9 % sentia curiositat; però cal dir que el **76,1 %** dels alumnes diuen que **se sentien bé**. (aquests percentatges representen el total de les dues respostes possibles).

A continuació presentem dos gràfics on es representen aquestes opcions per separat: primera sensació (esquerra) i segones opcions (dreta).



### Per nivell acadèmic

En aplicar ANOVA (1factor) no s'hi van trobar diferències significatives entre els valors dels diferents nivells acadèmics.



## Per sexe

El resultat va ser pràcticament el mateix en els *nois* ( $m=3,87$ ) que en les *noies* ( $m=3,87$ ), per tant, en aplicar *prova t student* no s'hi va reflectir cap diferència significativa.

sexe	N	Media	Desv. típ.
home	140	3,8758	,73823
dona	169	3,8761	,77053
Total	309	3,8760	,75485

## 2.7. EDUCACIÓ EMOCIONAL

### 2.7.1. Procediment

Es va passar el CEER (Qüestionari reduït d'Educació Emocional) del GROU de la Universitat de Barcelona, amb valideses i fiabilitat demostrades (Álvarez i col, 2001). El qüestionari es va repartir entre els 90 ítems del GQ i es va realitzar en castellà, per tal d'unificar criteris amb altres comunitats d'Espanya. La clau de correcció és òbviament la mateixa, que la resta del GQ. Es van tenir en compte totes les indicacions per la correcta correcció (Álvarez i col, 2001).

A continuació presentem les dimensions que componen el CEER i els corresponents ítems, amb la numeració en què van aparèixer en el GQ. La clau de correcció ha estat:

<b>0=Mai; 1=De vegades; 2=Amb freqüència; 3=Sempre</b>
--

### Dimensió Consciència i control emocional

*ítem 12: Me siento harto de todo.*

*ítem 45: Pienso seriamente que no vale la pena vivir.*

*Ítem 71: Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo.*

*Ítem 83: Me siento triste sin ningún motivo.*

*ítem 88: Pienso que la vida es triste.*

## Autoestima

Ítem 80: Me siento bien conmigo mismo.

Ítem 82: Me gusto tal y como soy físicamente.

Ítem 85: Creo que actúo correctamente.

Ítem 87: Me siento satisfecho de las cosas que hago.

Ítem 90: Me siento una persona feliz.

## Habilitats socio-emocionals

Ítem 8: Cuando tengo algún problema pienso en diversas soluciones para resolverlo.

Ítem 9: Acostumbro a saber qué pasos dar para solucionar mis problemas.

Ítem 37: Hablar con los demás me resulta bastante complicado, hablo poco y encima me da "corte".

Ítem 81: Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedirle perdón.

Ítem 86: Cuando no he podido resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo.

## Habilitats de vida i benestar subjectiu

Ítem 38: Creo que la suerte influye en las cosas que me pasan.

Ítem 44: Me gusta encargarme de tareas importantes.

Ítem 79: Organizo bien mi tiempo libre.

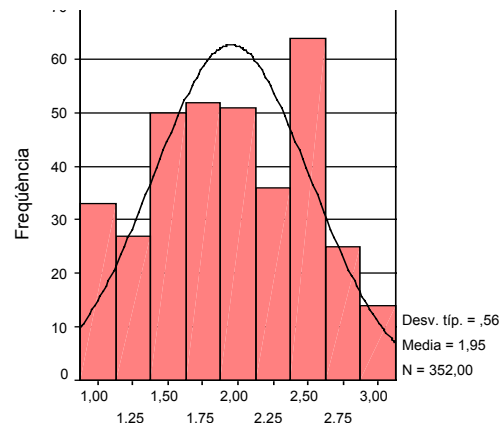
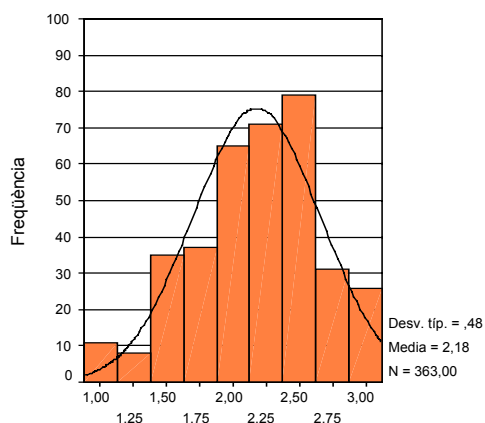
Ítem 84: Cuando no sé alguna cosa, busco y encuentro la información necesaria sin demasiada dificultad.

Ítem 89: Intento pensar en mi futuro, imaginar qué tipo de vida quiero llevar y qué haré para conseguirlo.

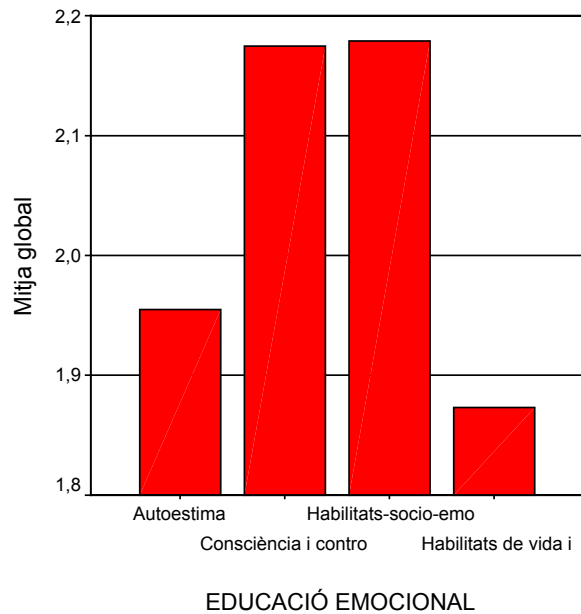
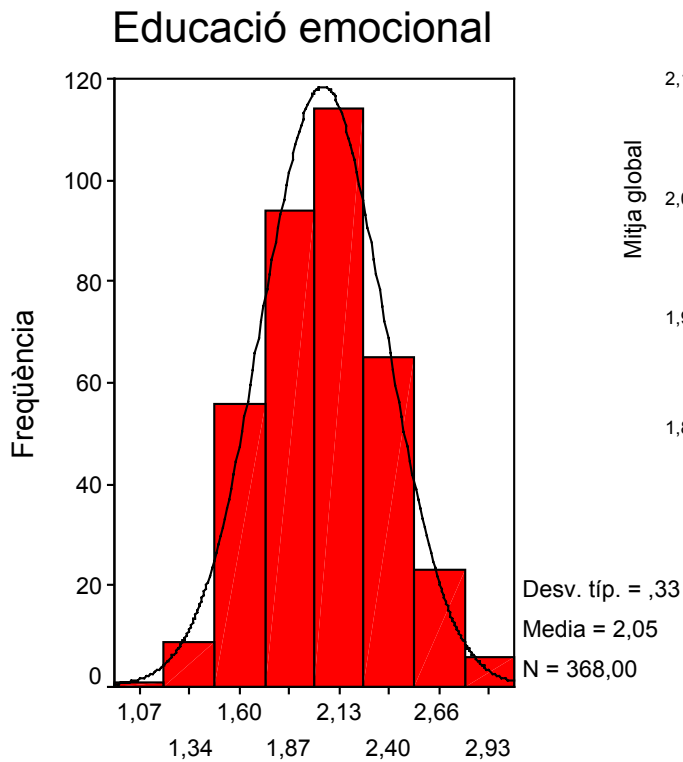
## 2.7.2. Resultats

Els valors per dimensions han estat els següents:

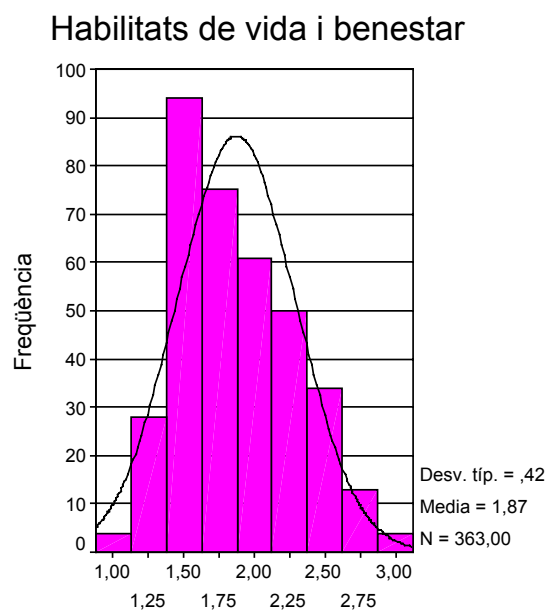
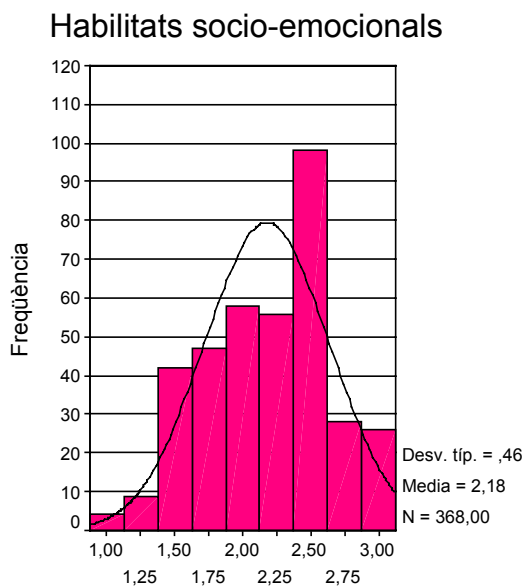
		Consciència i control emocional	Auto-estima	Habilitats-socio-emocionals	Habilitats de vida i benestar	Educació emocional
N	Válidos	363	352	368	363	368
	Perdidos	57	68	52	57	52
Media		2,1781	1,9529	2,1780	1,8707	2,0469
Desv. típ.		,47961	,55914	,46046	,41906	,32835



Pel que fa al valor general de l'escala d'EE, la mitjana és  $m = 2,04$ . amb una desviació típica  $S = 0,32$ .



També hem volgut observar els resultats segons el sexe i, per suposat, segons els nivells acadèmics.

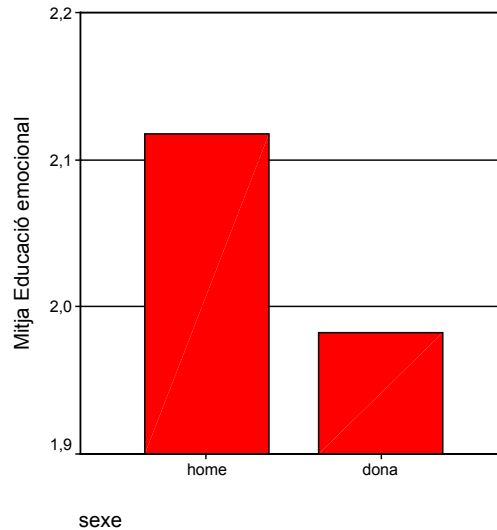


## Per sexe

Els nois presenten una mitjana  $m = 2,11$  ( $S = 0,33$ ) per sobre de la de les noies  $m = 1,98$  ( $S = 0,32$ , amb una  $t = 4,022$  ( $p=0,000$ )).

Educació emocional

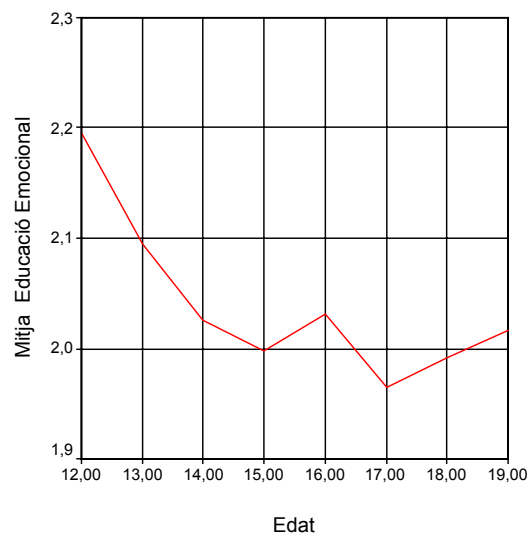
sexe	Media	N	Desv. tít.
home	2,1174	176	,31163
dona	1,9823	192	,33077
Total	2,0469	368	,32835



## Per edat

Educació emocional

edat	N	Media	Varianza	Error tít. de la media
12,00	41	2,1951	,097	,04873
13,00	80	2,0943	,119	,03859
14,00	87	2,0257	,139	,04000
15,00	67	1,9981	,080	,03466
16,00	52	2,0308	,093	,04239
17,00	25	1,9648	,068	,05209
18,00	3	1,9917	,116	,19703
Total	355	2,0517	,109	,01754



A l'igual que en els resultats del GROU (UB), s'hi pot observar un decreixement de les mitges de 12 fins 15 anys, després es recupera lleugerament als 16, per tornar a baixar als 17 i 18.

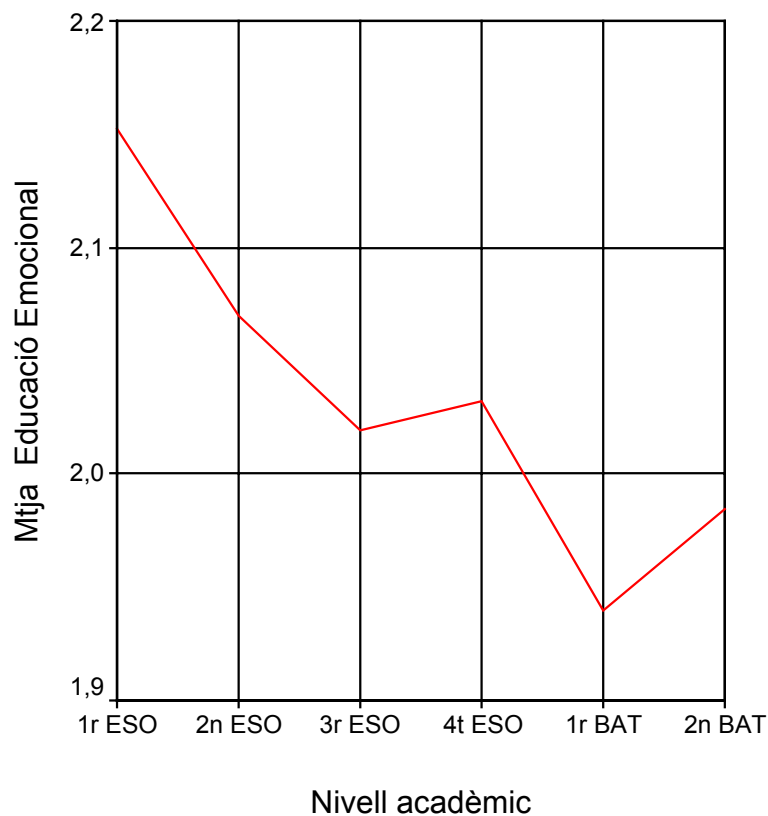


## Per nivells

Ens interessem pel fet de que el nostre estudi es refereix al clima d'aula, i aquesta és una variable que necessita del nivell acadèmic i en una posterior concreció incloure els valors principals segons el grup/classe que és on realment estudiarem el clima d'aula.

Educació emocional

Nivell acadèmic	Media	N	Desv. tip.
1r ESO	2,1521	70	,32036
2n ESO	2,0694	76	,36853
3r ESO	2,0195	80	,34818
4t ESO	2,0323	82	,30141
1r BAT	1,9396	43	,26881
2n BAT	1,9846	17	,23414
Total	2,0469	368	,32835



## 2.8. CLIMA D'AULA

### 2.8.1. Procediment

Ja hem comentat en la introducció, que per mesurar el clima d'aula havíem fet una escala adaptada a partir de la realitzada per Bisquerra i Martínez (1998)<sup>54</sup>. Després d'una anàlisi de les dimensions, factors i ítems, vàrem arribar al següent disseny:

<b>DIMENSIÓ RELACIÓ</b>	
<b>FACTOR</b>	<b>ÍTEM</b>
<i>Involucració</i>	1-3
<i>Cohesió d'iguals</i>	4-10
<i>Relació professor/alumne</i>	7-9
<b>DIMENSIÓ DESENVOLUPAMENT</b>	
<i>Ordre i organització</i>	2-5-6-11
<i>Orientació cap a la tasca</i>	8

#### Factor 1: Involucració

*Item 1. Estic a gust en aquesta classe.*  
*Item 3 Puc intervenir o preguntar sense problemes.*

#### Factor 2: Cohesió d'iguals

*Item 4 Hi ha bon ambient a classe.*  
*Item 10 Els alumnes s'ajuden els uns als altres.*

#### Factor 3: Relació professor/alumne

*Item 7 Es respecta al professor.*  
*Item 9 La relació amb el professor és bona.*

#### Factor 4: Ordre i organització

*Item 2 En aquesta classe hi ha ordre.*  
*Item 5 Es triga poc en començar a treballar.*  
*Item 6 Mantinc el control fins al final.*  
*Item 11 Hi ha el silenci necessari per aquesta matèria.*

<sup>54</sup> Bisquerra, R., Martínez, M. (1998) *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Informes d'Avaluació. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

## Orientació cap a la tasca

*Item 8 Els alumnes saben en tot moment el que han de fer.*

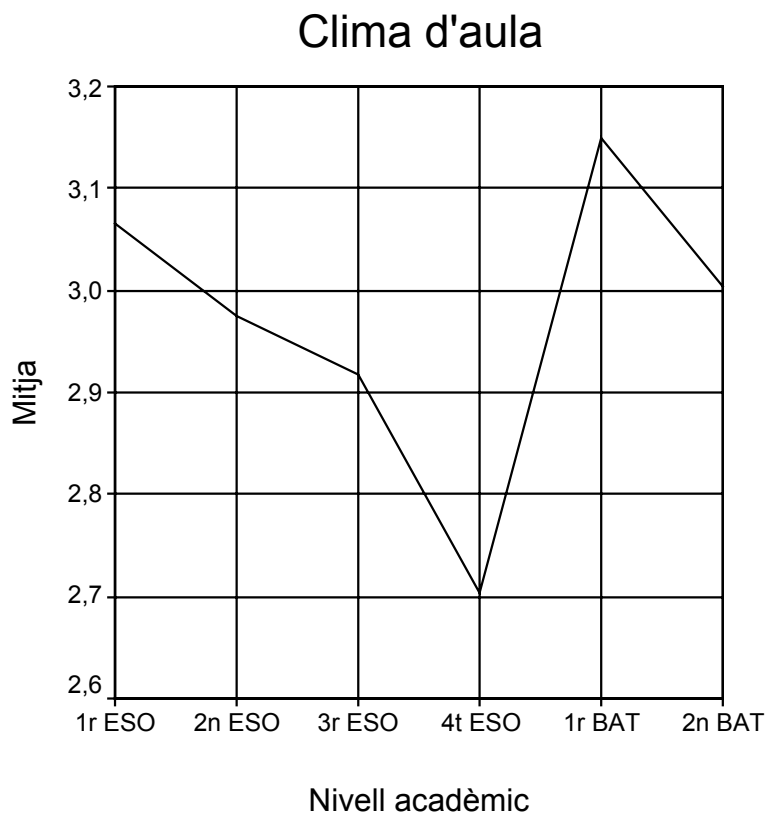
### **Fiabilitat**

Es va realitzar un estudi de la confiabilitat d'ítems mitjançant el coeficient *alfa de Cronbach* i el valor d'aquest va ser **alfa=0,8104** (casos vàlids=332).

### **2.8.2. Resultats**

#### **Per nivell acadèmic**

Els resultats de cada nivell el tenim reflectit en la següent taula i gràfic. La mitjana va ser **m=2,94** amb una desviació típica **S=0,48**.



Clima d'Aula (gral-pre)

Nivell acadèmic	N	Media	Desv. tít.
1r ESO	71	3,0652	,44462
2n ESO	69	2,9740	,48174
3r ESO	79	2,9174	,53178
4t ESO	81	2,7045	,45051
1r BAT	42	3,1494	,31608
2n BAT	17	3,0027	,49960
Total	359	2,9407	,48334

## 2.9. ESTUDI CORRELACIONAL

Donat que un dels objectius de la nostra futura tesi doctoral serà realitzar un estudi correlacional entre Relaxació, Estrès, Educació Emocional, Clima d'aula i Rendiment acadèmic, hem volgut realitzar només un petit avanç.

Entre les possibles **correlacions significatives al nivell 0,01 (bilateral)** en aquesta fase de diagnòstic, les més rellevants han estat les existents entre *pols* i *freqüència respiratòria*, entre *Efectes "R"* i *diferència de pols* i entre els *Efectes "R"* i *Educació Emocional*

Correlaciones

	Efectes (Mitja)	Diferència respiracions (prova 1)	Diferència puls (prova1)	Educació emocional
Efectes (Mitja)	1	,054	,259**	,206**
	,359	,359	,000	,000
	322	295	288	320
Diferència respiracions (prova 1)	,054	1	,152**	-,074
	,359	,359	,007	,179
	295	332	311	331
Diferència puls (prova1)	,259**	,152**	1	,040
	,000	,007	,000	,473
	288	311	323	322
Educació emocional	,206**	-,074	,040	1
	,000	,179	,473	,000
	320	331	322	368

\*\* La correlació es significativa al nivell 0,01 (bilateral).

També hi ha **correlació significativa** al nivell 0,01 (bilateral) entre els *hàbits familiars* i l'*índex d'Educació Emocional*.

	Educació emocional	Hàbits Familiars	Diferència respiracions (prova 1)	Diferència puls (prova1)
Educació emocional	1 , 368	,329** ,000 367	-,074 ,179 331	,040 ,473 322
Hàbits Familiars	,329** ,000 367	1 , 369	-,065 ,236 331	-,038 ,502 322
Diferència respiracions (prova 1)	-,074 ,179 331	-,065 ,236 331	1 , 332	,152** ,007 311
Diferència puls (prova1)	,040 ,473 322	-,038 ,502 322	,152** ,007 311	1 , 323

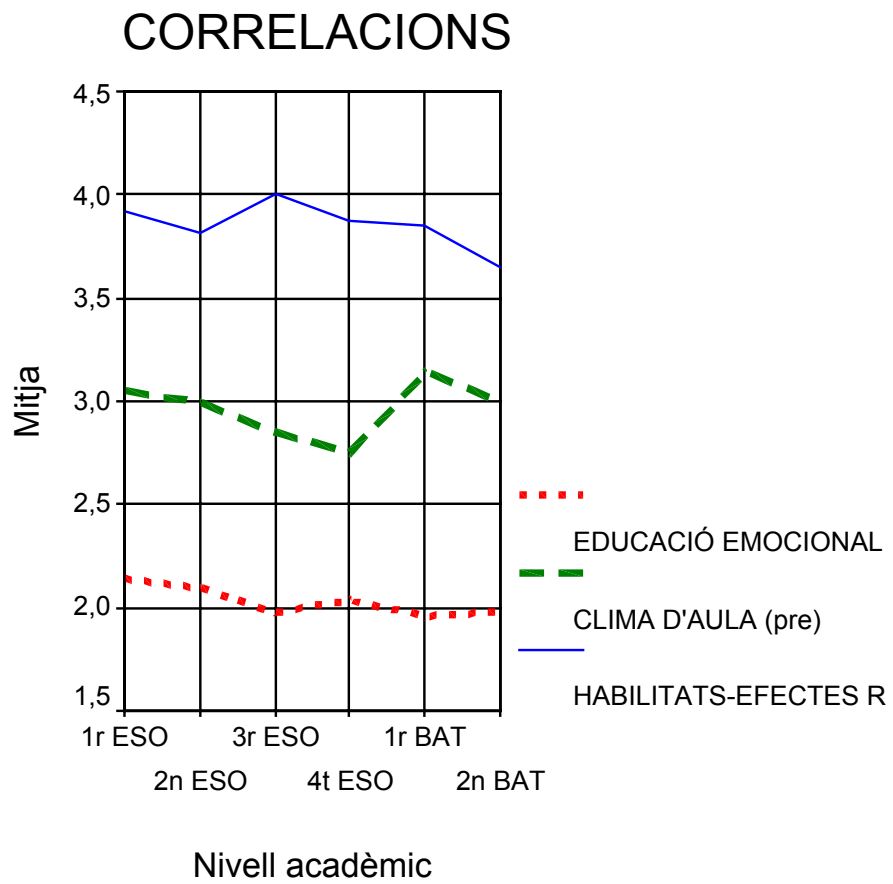
\*\*· La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Finalment trobem **correlació significativa al nivell 0,01 (bilateral)** entre *Habilitats i Efectes "R"(diagnòstic), Clima d'Aula i Educació Emocional*.

		Habilitats + Efectes	EDUCACIÓ EMOCIONAL	Clima d'Aula (gral-pre)
Habilitats + Efectes	Correlación de Pearson	1	,256**	,184**
	Sig. (bilateral)	,	,000	,001
	N	309	307	301
EDUCACIÓ EMOCIONAL	Correlación de Pearson	,256**	1	,273**
	Sig. (bilateral)	,000	,	,000
	N	307	368	354
Clima d'Aula (gral-pre)	Correlación de Pearson	,184**	,273**	1
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,
	N	301	354	359

\*\*· La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A continuació es veuen representades aquestes tres variables diagnòstiques.



### CORRELACIONS DE LA FASE DE DIAGNÒSTIC

	Habilitats + Efectes	Clima d'Aula (gral-pre)	Educació emocional	Hàbits Familiars	parts disciplinaris abans febrer	expulsions fins febrer	nota final curs 2002-2003	Diferència respiracions (prova 1)	Diferència puls (prova1)
s	1 , 309	,184** ,001 301	,256** ,000 307	,117* ,040 307	-,114 ,054 286	-,030 ,613 293	,131* ,026 291	,049 ,414 285	,056 ,351 277
pre)	,184** ,001 301	1 , 359	,273** ,000 354	,181** ,001 355	-,088 ,111 325	-,020 ,717 335	,161** ,003 340	-,083 ,134 323	-,059 ,302 313
al	,256** ,000 307	,273** ,000 354	1 , 368	,329** ,000 367	-,073 ,183 332	-,006 ,911 341	,211** ,000 349	-,074 ,179 331	,040 ,473 322
	,117* ,040 307	,181** ,001 355	,329** ,000 367	1 , 369	-,057 ,302 334	,001 ,980 343	,141** ,008 350	-,065 ,236 331	-,038 ,502 322
abans	-,114 ,054 286	-,088 ,111 325	-,073 ,183 332	-,057 ,302 334	1 , 335	,623** ,000 330	-,306** ,000 321	-,004 ,945 305	,060 ,304 296
rer	-,030 ,613 293	-,020 ,717 335	-,006 ,911 341	,001 ,980 343	,623** ,000 330	1 , 344	-,239** ,000 328	,053 ,350 315	,035 ,539 306
2-2003	,131* ,026 291	,161** ,003 340	,211** ,000 349	,141** ,008 350	-,306** ,000 321	-,239** ,000 328	1 , 394	,024 ,666 314	,055 ,334 307
acions	,049 ,414 285	-,083 ,134 323	-,074 ,179 331	-,065 ,236 331	-,004 ,945 305	,053 ,350 315	,024 ,666 314	1 , 332	,152** ,007 311
ova1)	,056 ,351 277	-,059 ,302 313	,040 ,473 322	-,038 ,502 322	,060 ,304 296	,035 ,539 306	,055 ,334 307	,152** ,007 311	1 , 323

on es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

n es significante al nivel 0,05 (bilateral).

## 3. FASE DE DIAGNÒSTIC (PROFESSORS)

---

Recordem les inicials dels professors/es: 1CS, 2CT; 3AN, 4MU; 5EX1; 6PS; 7EF; 8EX2.

Abans de començar la formació es van tenir dues sessions prèvies amb la professora 4MU la qual faria de coordinador de la formació i a les *sessions de grup*. Les seves tasques serien les de fer d'enllaç entre la UPC i el centre, entre els professors i l'investigador principal i prendre nota a les sessions de grup, aixecar actes i realitzar la memòria corresponent per al Centre de Recursos i la UPC.

Aquesta fase de diagnòstic es compon de dues parts o estudis: Una prova d'habilitats psicocorporals Docents i un Estudi dels canvis fisiològics post relaxació.

### 3.1. HABILITATS PSICOCORPORALS DOCENTS

#### 3.1.1. Procediment

Amb la mateixa mostra de professors, n=8, preteníem mesurar i estudiar aquelles habilitats psicofísiques que permeten un millor control del propi docent amb si mateix i del grup-classe. Les HPD és el conjunt d'habilitats psicossomàticoemocionals que els docents fan servir per dirigir i guiar millor el grup. A diferència d'altres cognitives, seran aquelles que depenen de llur consciència psicocorporal. No les volem confondre amb altres habilitats psicopedagògiques, didàctiques o metodològiques. És obvi que estan íntimament relacionades amb les *intel·ligències intrapersonal i interpersonal*.

*Hipòtesi 4: La formació TREVA millora el nivell d'Habilitats Psicocorporals del docent.*

Es va dissenyar una Escala d'Habilitats Psicocorporals Docents (EHPD) per tal de mesurar, **dues dimensions** generals amb dos factors per dimensió amb un total de 30 ítems.

Dimensió 1: Autoconsciència i auto-control (a l'aula)

*Factor 1: Consciència psicossomàtica:* Habilitat d'auto-observar-se i para l'atenció en la respiració, postura i sensacions corporals.

*Factor 2: Auto-control psicofísic.* És la capacitat de gestionar les emocions i els recursos en la interacció amb el grup.

Dimensió 2: Consciència del grup i recursos psicofísics per la seva conducció

*Factor 3: Consciència del grup.* És el nivell de coneixement empàtic i recursos psicofísics que un docent desplega per actualitzar la conducció del grup.

*Factor 4: Conducció del grup.* És el conjunt de recursos psicofísics metodològics que es fan servir per al millor control i conducció del grup.



A continuació presentem els factors amb els corresponents ítems (es va passar en castellà perquè es vol validar a nivell de tot l'estat espanyol):

FACTOR	ITEMS	TOTAL
<b>DIMENSIO 1</b>		
CONSCIÈNCIA PSICOSOMÀTICA	4-7-8-13-15-17-19	(7)
AUTOCONTROL	2-3-11-18-23-24-27-30	(8)
<b>DIMENSIO 2</b>		
CONSCIÈNCIA DEL GRUP	1-10-14-16-20-28-29	(7)
CONDUCCIÓ DEL GRUP	5-6-9-12-21-22-25-26	(8)

#### Dimensió 1: Consciència psicossomàtica i auto-control

*Item 4. En el aula tengo en cuenta mis posturas y gestos para captar la atención de mis alumnos.*

*Item 7. Tomo conciencia de mi postura y gestos para tomar el control de la clase.*

*Item 8. Soy consciente de lo que siento en cada momento en el aula.*

*Item 13 Durante la clase estoy pendiente de mi respiración.*

*Item 15. Siento mi cuerpo mientras doy clases.*

*Item 17 Me pongo en el lugar de los alumnos y me observo en clase lo que digo y como lo digo.*

*Item 19. Intento tomar conciencia de mi cuerpo.*

*Item 2. Mi tono de voz en clase es el adecuado.*

*Item 3. En clase me irrito y pierdo los nervios.*

*Item 11. Cuando los alumnos no me escuchan, grito.*

*Item 18. Siento tensión dando clase.*

*Item 23. Cuando tengo adversidades respondo con tensión.*

*Item 24. Recorro a la expulsión.*

*Item 27. En clase me siento yo mismo/a.*

*Item 30. Me molesta que me toquen los alumnos.*

#### Dimensió 2: Consciència del Grup

*Item 1. Tengo en cuenta la postura de mis alumnos.*

*Item 10. Tengo en cuenta constantemente el grado de atención de mis alumnos y adapto mi metodología a ello.*

*Item 14. Si observo que los alumnos están cansados, hago algún ejercicio para descansar o recuperar la atención.*

*Item 16. Al entrar en el aula tomo conciencia del grado de agitación, dispersión, cansancio y motivación de los alumnos como un ejercicio previo a impartir la clase y sin que ello me afecte.*

*Item 20 Normalmente solamente estoy pendiente de dar el contenido lo mejor que pueda.*

*Item 28 En clase siento la presencia de cada alumno/a por separado.*

*Item 29 Tomo conciencia de la interacción que se produce entre mi cuerpo y el grupo.*

#### Factor 4: Conducció del grup

*Item 5. Tengo en cuenta mi ubicación en el aula para captar la atención de mis alumnos.*

*Item 6. Suelo estar siempre en el mismo lugar del aula.*

*Item 9. Adecuo la metodología al estado de mis alumnos: receptividad, motivación, agitación.*

Item 12. Comienzo las clases con algún ejercicio de introducción para recoger la atención de los alumnos aunque no tenga que ver con los contenidos.

Item 21. Acabo las clases con algún ejercicio de toma de conciencia.

Item 22. Mantengo el orden en mis clases.

Item 25. Inicio y acabo las clases en silencio.

Item 26. Obtengo el ambiente óptimo para trabajar mi asignatura.

### Clau de correcció

1= Totalment en desacord; 2= En desacord; 3= Ni d'acord ni en desacord; 4=D'acord; 5=Totalment d'acord

### Fiabilitat

Es va realitzar anàlisi de *fiabilitat mitjançant Alfa de Cronbach*, el valor va ser *alfa = 0,9002*.

### Validesa

La *validesa de criteri*, donat la manca de qüestionaris similars la vàrem realitzar demanant opinió a 18 professor del mateix IES. Pel que fa a la *validesa de contingut*, es va consultar amb diversos experts i la *validesa de constructe* s'està verificant en aquest moments de cara a la tesi doctoral.

### Correlació entre dimensions

Es detecta homogeneïtat entre tres les dues dimensions, doncs s'observa **correlacions significatives al nivell 0,01 (bilateral)**.

		Autoconsciència i autocontrol (pre)	Consciència i conducció de grup (pre)
Autoconsciència i autocontrol (pre)	Correlación de Pearson	1	,841**
	Sig. (bilateral)	,	,009
	N	8	8
Consciència i conducció de grup (pre)	Correlación de Pearson	,841**	1
	Sig. (bilateral)	,009	,
	N	8	8

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

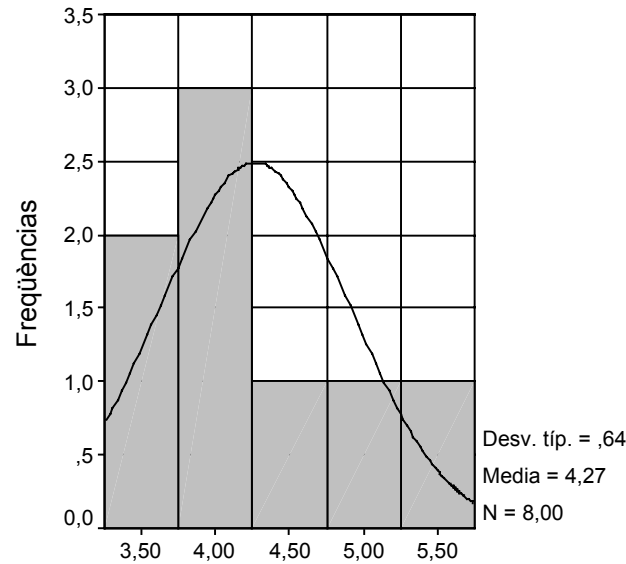
Cal tenir en compte que aquesta prova es tornaria a realitzar en acabar la Intervenció TREVA, resultats els quals figuren en l'apartat d'Avaluació del Programa amb el seu corresponent tractament estadístic (*prova t student*).

### 3.1.2. Resultats

La mitjana general és  $m=4,26$ , amb una desviació típica  $S=0,63$ .

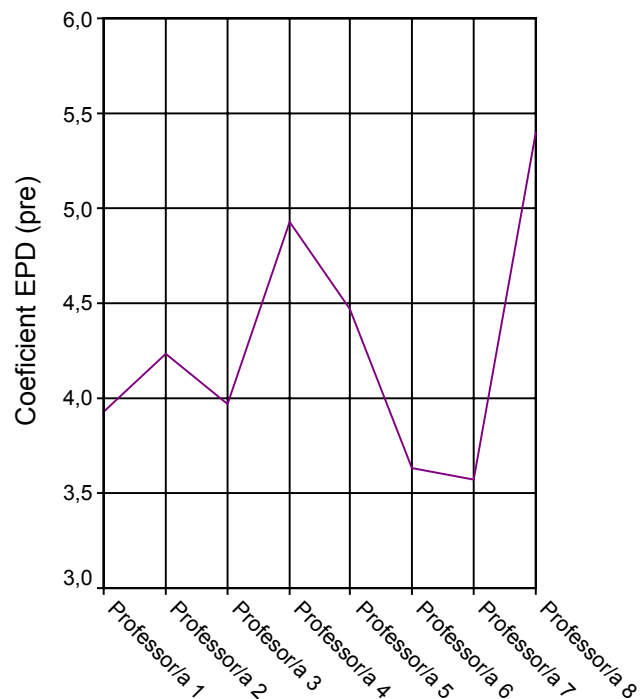
#### Habilitats Psicocorporals

##### Docents



El professor/a que millor mitjana va treure va ser **8CE2**, amb una  $m=5,40$ , seguit de **4MU**, amb una mitjana  $m=4,93$ . La professora 7EF va manifestar tenir el nivell més baix en Habilitats Psicocorporals Docents.

		Coefficient EPD (pre)
1		3,93
2		4,23
3		3,97
4		4,93
5		4,47
6		3,63
7		3,57
8		5,40
Total	N	8
	Media	4,2667
	Desv. típ.	,63944



## 3.2. CANVIS FISIOLÒGICS

### 3.2.1. Procediment

En la sessió nº 4 es va procedir a fer una prova de control de la freqüència cardíaca, mitjançant aparell electrònic de tensió i pols, model ( ). En començar la sessió se'ls va prendre el pols (pre) i la tensió arterial TA(max/min) i es va repetir la mateixa operació en acabar-la. En ambdós casos es va fer al prova "t" student para mostres relacionades amb els següents resultats.<sup>55</sup>:

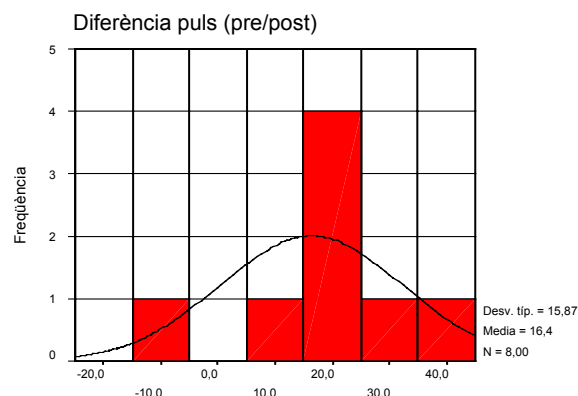
Es parteix de la **hipòtesi 5: La relaxació disminueix el pols dels professors/es.**

### 3.2.2. Resultats

#### Freqüència cardíaca

	Media	Desv. típ.
Puls (Prova 1 pre)	80,8750	18,65045
Puls (Prova 1/pos)	64,5000	15,23155
Tensió màxima (Prova 1/pre)	132,0000	15,61135
Tensió màxima (Prova 1/post)	147,0000	15,54716
Tensió mínima (Prova 1/pre)	88,8750	17,25802
Tensió mínima (prova 1/post)	96,1250	30,57748
Diferència puls (pre/post)	16,3750	15,87395
Diferència tensió màxima (pre/post)	-15,0000	20,43107
Diferència tensió mínima (pre/post)	-7,2500	26,13564

El *pols* va disminuir en una mitjana  $m=16,37$  (desviació típica  $S=15,87$ ), doncs abans de la sessió era d'una mitjana  $m=80,87$  i després:  $m=64,50$ , amb una corresponent  $t=2,91$  ( $p=0,022$ ) per la qual cosa **es compleix la hipòtesi 5.**



### Tensió arterial

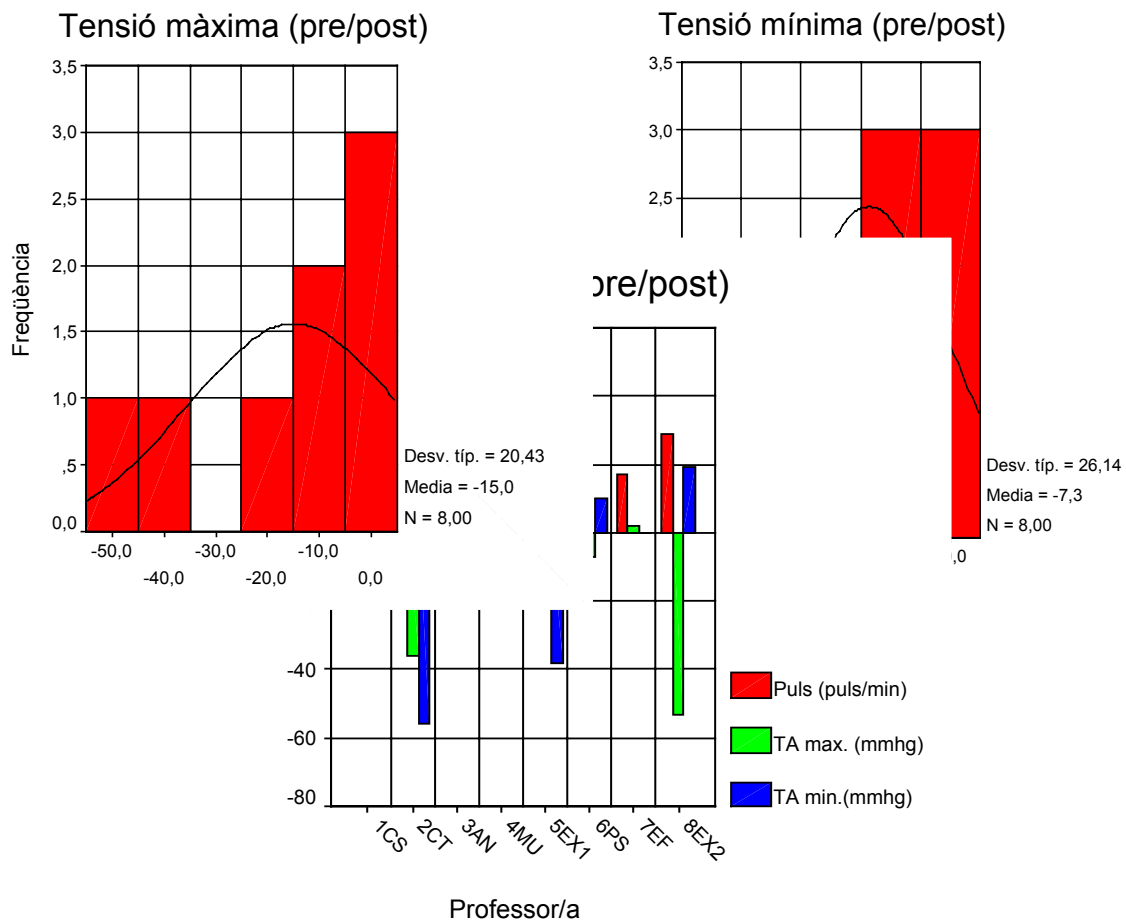
#### Tensió arterial sistòlica (TA/max)

En aquesta mostra  $N=8$ , els valors corresponents al professor/a 2CT són extrets del professor/a 9, que més tard es va retirar de la *recerca-acció*, doncs 2CT no va poder assistir-hi.

Pel que fa a la tensió arterial sistòlica (TA/max), també hi ha diferència objectiva. Es va veure modificada en una mitjana  $m=-15,00$  ( $S=20,43$ ), amb una  $t=-2,07$  ( $p=0,076$ ), doncs, la mitjana abans de la sessió era  $m=132,00$  mmhg ( $S=15,61$ ) i després,  $m=147,00$  mmhg ( $S=15,54$ ). En aquest cas i sorprenentment, va augmentar la tensió.

La tensió arterial diastòlica (TA/min)

Un cop efectuada la prova de relació de mitjanes de mostres relacionades obtenim una  $t=-0,785$ ;  $p=0,458$ , per la qual cosa, tot i haver diferències no es pot afirmar que siguin significatives. Els valors inicials de TA(min) eren d'una mitjana  $m=88,87$  mmhg, amb una desviació típica  $S=17,25$ . Després de la sessió, foren  $m=96,12$  mmhg ( $S=30,37$ ).



## CANVIS FISIOLÒGICS (RESULTATS)

	Puls (pre)	Puls (pos)	Diferència puls (pre/post)	Tensió màxima (pre)	Tensió màxima (post)	Diferència tensió màxima (pre/post)	Tensió mínima (pre)	Tensió mínima (post)	Diferència tensió mínima (pre/post)
	52,0000	47,0000	5,0000	146,0000	154,0000	-8,0000	95,0000	96,0000	-1,0000
	74,0000	54,0000	20,0000	117,0000	153,0000	-36,0000	76,0000	132,0000	-56,0000
	69,0000	84,0000	-15,0000	135,0000	135,0000	,0000	80,0000	84,0000	-4,0000
	84,0000	66,0000	18,0000	121,0000	117,0000	4,0000	78,0000	66,0000	12,0000
	107,0000	69,0000	38,0000	137,0000	159,0000	-22,0000	100,0000	138,0000	-38,0000
	107,0000	88,0000	19,0000	153,0000	160,0000	-7,0000	123,0000	113,0000	10,0000
	75,0000	58,0000	17,0000	140,0000	138,0000	2,0000	90,0000	90,0000	,0000
	79,0000	50,0000	29,0000	107,0000	160,0000	-53,0000	69,0000	50,0000	19,0000
	80,8750	64,5000	16,3750	132,0000	147,0000	-15,0000	88,8750	96,1250	-7,2500

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Puls (Prova 1 pre) - Puls (Prova 1/pos)	16,3750	15,87395	5,61229	3,1040	29,6460	2,918	7	,022
Par 2	Tensió màxima (Prova 1/pre) - Tensió màxima (Prova 1/post)	-15,0000	20,43107	7,22347	-32,0808	2,0808	-2,077	7	,076
Par 3	Tensió mínima (Prova 1/pre) - Tensió mínima (prova 1/post)	-7,2500	26,13564	9,24034	-29,0999	14,5999	-,785	7	,458

## **4. ETAPA DE FORMACIÓ DELS PROFESSORS**

---

L'etapa de formació començà el 6 de novembre i constava de deu (10) sessions de dues (2h)hores per sessió. A partir de la primera, es demanava als professors/es participants que practiquessin a casa. Per això, en aquest apartat de l'informe trobarem dos tipus de dades:

- a) Avaluació de l'aprenentatge (Diari de sessions/formació).
- b) Avaluació de la pràctica individual (Diari de pràctica individual).

### **4.1. DADES GENERALS DE L'ASSESSORAMENT**

#### **4.1.1. Organització**

L'assessorament estava inclòs dins del Pla de Formació de Zona del Baix Llobregat II per al curs 2002-2003, sota el control del CRP de Gavà i organitzat per la UNIFF (UPC) Unitat de Formació de Formadors de la Universitat Politècnica de Catalunya. El coordinador al centre fou la professora 4MU, la qual feia les tasques de relació entre centre, formador i CRP. El formador va ser Lluís López, el qual va ser l'Investigador principal de la *recerca-acció*.

#### **4.1.2. Participants i horari**

1CS, 2CT; 3AN, 4MU; 5CE1; 6PS; 7EF; 8CE2

Pel que fa a les sessions de formació, van ser els Dimecres de 15,00 a 17,00. En relació a les sessions de grup, es va deixar per més endavant, un cop tinguéssim més clars els criteris pedagògics i s'hagués vist el nivell assolit de pràctica. En l'aparta d'intervenció a l'aula en parlarem.

#### **4.1.3. Metodologia del Curs**

Cada participant va rebre documentació a cada sessió amb la qual es va anar confeccionant un dossier que inclogué els fonaments teòrics i les activitats. Es va partir d'una anàlisi de la pròpia experiència a l'aula. De cada unitat es feia una introducció conceptual i es passava a la pràctica on els participants feien d'alumnes amb el corresponent suport audio-visual. En la pràctica, s'exercitaven les diferents eines psicofísiques que tocava en la sessió i es feien treballs aplicats d'expressió corporal i *role-play*. També es va realitzar un seguiment individual de cada professor: de l'aprenentatge i de la pràctica personal, aquest seguiment es va fer mitjançant qüestionaris i fitxes d'observació.

#### 4.1.4. Calendari i temporització del curs

A continuació presentem el calendari de sessions i una concreció dels temes tractats amb el formador.

Nº	DATA	CONTINGUTS PER SESSIÓ	
		EINES, MÈTODES CONTINGUTS PRINCIPALS	CONTINGUTS APLICATS
1	6 nov	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>L'Aquí-Ara</i> (connectar).</li> <li>- L'inventari de reconeixement.</li> <li>- Respiració profunda i completa (I).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa.</li> <li>- Introducció a la relaxació.</li> </ul>
2	13 nov	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Empaquetament</i>.</li> <li>- Inventari, creació i ordenació d'espais .</li> <li>- Respiració dirigida (II).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qüestionari de benestar subjectiu docent.</li> <li>- Introducció a la teoria i pràctica de la relaxació. L'atenció a un mateix.</li> <li>- Habilitats introspectives.</li> </ul>
3	20 nov	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Respiració conscient</i> (III).</li> <li>- La veu interior.</li> <li>- Afirmacions positives.</li> <li>- Mantres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actituds corporals positives.</li> </ul>
4	27 nov	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaxació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensió corporal de la comunicació.</li> </ul>
5	4 des	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfocament pensaments.</li> <li>- Enfocament sentiments.</li> <li>- Focusing.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El propi cos com a guia en la tasca docent.</li> </ul>
6	11 des	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrament.</li> <li>- Postura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bases psicocorporals de l'aprenentatge Factors de la comunicació amb el grup classe.</li> </ul>
7	18 des	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'energia corporal.</li> <li>- La llengua.</li> <li>- Els xacres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fonaments de l'ensenyament de la relaxació.</li> <li>- Relaxació del professor i de l'alumne.</li> </ul>
8	8 gen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els sentits: Consciència sensorial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicabilitat de la relaxació a l'aula.</li> </ul>
9	15 gen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moviment conscient.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educació emocional (I).</li> </ul>
10	22 gen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualització.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educació emocional (II).</li> </ul>



## 4.2. SESSIÓ D'INTRODUCCIÓ

Es fa una sessió introductòria en què s'informa als assistents de la dinàmica, continguts, objectius i metodologia del assessorament i la *recerca-acció*. A continuació s'indiquen els temes tractats en aquella sessió:

1. Justificació de l'assessorament.
2. Situació d'estrès a les aules.
3. Alumnes i professors com a destinataris de l'assessorament.
4. Objectius de l'assessorament.
5. Treballar amb relaxació és treballar amb la consciència integral de la persona: cognició, emoció i sensació.
6. Compromís dels professors/es: a) practicar les eines a casa, b) Omplir les fitxes del diari i d'observació.
7. S'ofereix servei d'assessorament telefònic per part del formador durant la setmana.
8. Es va emmarcar la intenció d'anar fent pràctica amb els alumnes amb la mateixa tècnica apresada en la sessió de formació, però es va creure que els professors necessitaven certa seguretat abans d'intervenir a l'aula. Així, es va decidir canviar la idea inicial acabar primer la formació per després donar pas a la intervenció a l'aula (adaptació-acció) i esperar a acabar la formació.

## 4.3. AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE (COLEARN)

### 4.3.1. Procediment

De les 10 sessions realitzades es van recollir dades el més globals possible. En acabar cada sessió, es feia una posada en comú i s'omplia una **fitxa avaluativa** amb diversos ítems i preguntes.

Tenint en compte que el nostre enfocament de relaxació era vivencial (com ja ho argumentem en el marc teòric, doncs pensem amb Smith (2001) que l'activitat de relaxació és cognitivo-conductual però també vivencial), les diferents dades afecten els tres nivells o dimensions psicofísiques de la persona.

Pel que fa al *nivell cognitiu*, recordem que segons Smith (2001) la reestructuració cognitiva és determinant en la relaxació. Aquesta es duu a terme mitjançant el canvi de *Creences, Coneixements i Actituds "R"*. D'aquesta manera, preteníem veure els canvis o reestructuracions que anaven fent els professors, sobretot, sabent el *grau de comprensió*, i *autoaplicabilitat i canvis o novetats*. També en aquest nivell, vàrem tenir en compte les *habilitats "R"* (enfocament, passivitat i receptivitat) demanant-los el *grau de desvetllament, dificultat i aplicabilitat*.

La *dimensió emocional* entrava en joc durant totes les pràctiques però fonamentalment en l'autoconsciència dels *Estats "R"*, d'aquí que en la fitxa hi hagués una pregunta sobre l'*estat aconseguit*.

<p><b>QUANTITATIVES</b></p> <p>Grau de comprensió Grau de desvetllament Grau de dificultat de la tècnica. Grau d'autoaplicabilitat</p> <p><b>QUALITATIVES</b></p> <p>Estat aconseguit Tipus de dificultat Exercici més revelador Exercici menys revelador Canvis i/o novetats</p>	<b>NIVELL COGNITIU</b>
	<b>NIVELL EMOCIONAL</b>
	<b>NIVELL CORPORAL</b>

a) A l'hora de decidir la clau de correcció es van tractar algunes dades de manera **quantitativa**:

<i>Grau de comprensió</i>	1=Nul.la; 2=Poca (amb dubtes); 3=Força; 4=Total
<i>Grau de desvetllament</i>	1=Res; 2=Gens; 3=Poc; 4=Prou; 5=Força, 6=Molt
<i>Grau de dificultat (càlcul invers)</i>	1=Molta; 2=Força; 3=Ni poca ni molta; 4=Poca; 5=Res
<i>Grau d'autoaplicabilitat</i>	1=Molt difícil; 2=Difícil; 3=Ni fàcil ni difícil; 4=Fàcil; 5=Molt fàcil

b) La resta es va tractar de manera **qualitativa**. Veiem el tipus de pregunta/resposta

<i>Estat aconseguit</i>	Positiu. Negatiu. Neutre. Ambivalent
<i>Tipus de dificultat</i>	Distracció. Son. Dolor. Incomoditat. Altres (quines)
<i>Exercici més revelador</i>	Resposta oberta
<i>Exercici menys revelador</i>	Resposta oberta
<i>Canvis i/o novetats</i>	Resposta oberta
<i>Observacions</i>	Resposta Oberta

En el nostre informe qualitatiu, posarem entre parèntesi el nombre de professors que subscriuen qualsevol resposta concreta. Hi ha cops que especifiquem “cap”, però molts altres, són ells els que no creuen oportú respondre.

Com que ens interessava saber com els professors assolien en general les tècniques per poder després intervenir a l'aula, (no oblidem que l'objectiu final era concretar el programa TREVA), a continuació analitzem els resultats obtinguts de les sessions de formació en referència a les diferents tècniques: Com s'ha pogut observar en la temporització, cal tenir compte que hi hagut alguna sessió en què s'han treballat més d'una tècnica. Els tipus de dades les hem analitzat segons els següents criteris.

### **4.3.2. Resultats**

**De cada una de les 12 tècniques**, analitzarem les dades dels factors *comprensió, desvetllament, dificultat i autoaplicabilitat (quantificades*. En la segona part, a més de exposar els *elements* que formen la unitat didàctica (veure guia TREVA) i els *exercicis nuclears* treballats en la sessió, analitzarem el *tipus de dificultat, exercicis més i menys reveladors i observacions generals*. L'explicació i teoria de cada tècnica està extensament explicades en el marc teòric d'ela GUIA DEL PROGRAMA TREVA.

### **4.3.3. Valoració quantitativa de l'aprenentatge**

A continuació mostrem una taula amb les mitges i desviacions típiques obtingudes amb referència als quatre primers factors: 1) Grau de comprensió general, 2) Grau de desvetllament general, 3) Grau de dificultat general i 4) Grau d'autoaplicabilitat, per a cada tècnica en concret i per a cada factor en global. Així mateix s'hi indiquen les claus de correccions.

AVALUACIÓ DE L'APRENTAGA PER TÈCNiques (mitjana=m; desviació típica=S)

TÈCNICA	COMPRESIÓ		DESVETLLAMENT		DIFICULTAT		AUTOAPLICABILITAT	
	mitjana	desv. tip	m	S	m	S	m	S
1. Auto-observació	4,00	0,00	5,00	0,70	4,00	1,22	4,00	0,70
2. Respiració	4,00	0,00	5,40	0,54	3,80	1,09	4,00	0,70
3. Silenci mental	3,83	0,40	5,28	0,75	3,42	0,78	3,85	0,69
4. La parla	4,00	0,00	5,42	0,53	4,14	0,37	3,57	0,78
5. Relaxació	4,00	0,00	5,28	0,75	4,28	0,48	4,16	0,75
6. Focusing	3,83	0,40	5,62	0,74	3,50	1,06	3,75	0,70
7. Postura	4,00	0,00	5,62	0,74	3,87	0,99	3,71	0,75
8. Consciència sensorial	3,80	0,44	5,33	0,81	4,00	0,81	4,00	0,57
9. Centrament	3,80	0,44	5,33	0,81	4,00	0,81	4,00	0,57
10. Energia Corporal	4,00	0,00	5,33	1,03	3,80	0,83	3,60	1,14
11. Moviment	4,00	0,00	5,33	1,03	3,80	0,83	3,60	1,14
12 Visualització	3,80	0,44	5,16	0,75	4,00	0,81	4,14	0,37
<b>GLOBAL</b>	<b>3,93</b>	<b>0,68</b>	<b>5,24</b>	<b>0,36</b>	<b>3,87</b>	<b>0,52</b>	<b>3,78</b>	<b>0,62</b>

Grau de comprensió

1=Nul·la; 2=Poca (amb dubtes); 3=Força; 4= Total

Grau de desvetllament

1=Res; 2=Gens; 3=Poc; 4=Prou; 5=Força, 6=Molt

Grau de dificultat (càlcul invers)

1=Molta; 2=Força; 3=Ni poca ni molta; 4=Poca; 5=Res

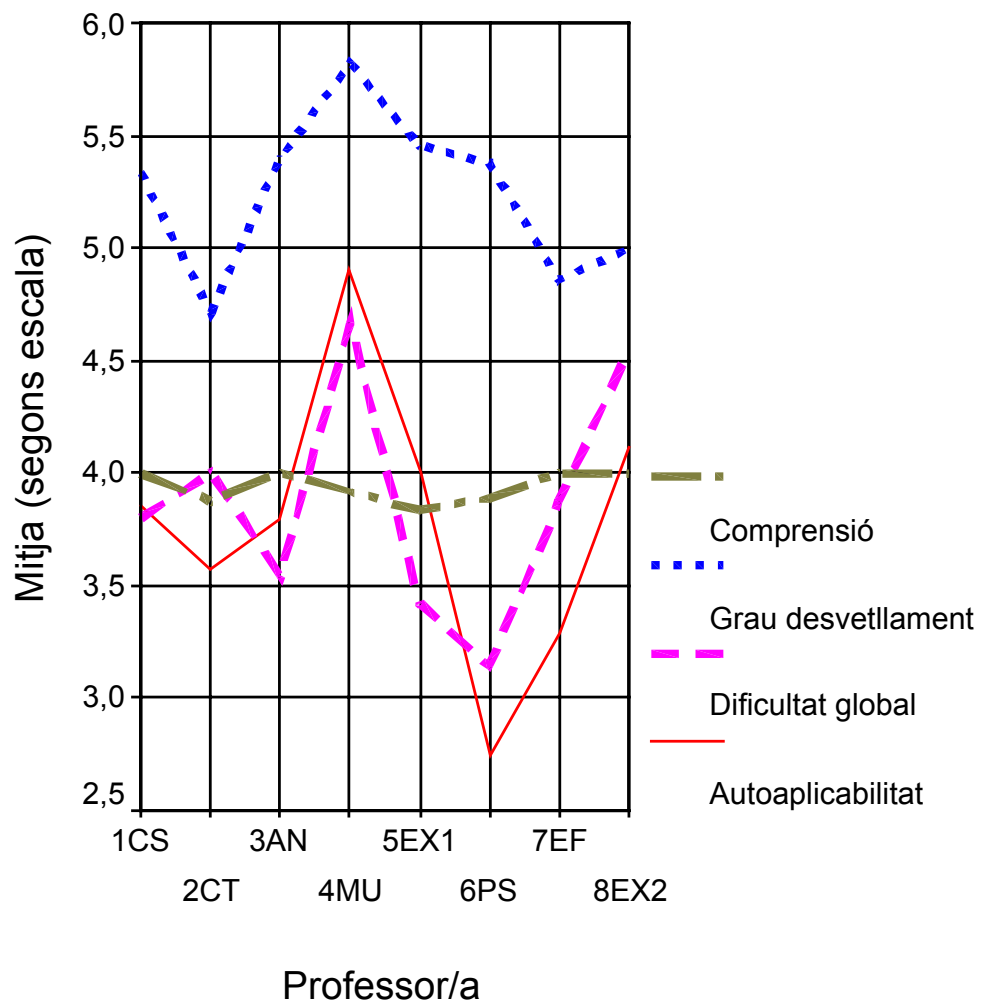
Grau d'autoaplicabilitat

1=Molt difícil; 2=Difícil; 3=Ni fàcil ni difícil; 4=Fàcil; 5=Molt fàcil

## Per professor/a

Vam creure oportú saber els valors que havia obtingut cada professor per en una altra etapa de la nostra recerca es poder investigar la correlació entre aprenentatge i èxit d'intervenció a l'aula, així com canvis en el clima. A continuació presentem una taula en què es representen els valors de cada professor (fileres) per a cada tipus de factor avaluat (columna).

		Comprensió (mitja)	Grau desvetllament (mitja)	Dificultat global (mitja)	Autoaplicab ilitat global (mitja)
1		4,00	5,33	3,80	3,86
2		3,88	4,71	4,00	3,57
3		4,00	5,40	3,55	3,80
4		3,92	5,82	4,67	4,90
5		3,83	5,45	3,42	4,00
6		3,89	5,38	3,14	2,75
7		4,00	4,86	3,88	3,29
8		4,00	5,00	4,55	4,11
Total	N	8	8	8	8
	Media	3,9392	5,2441	3,8740	3,7844
	Desv. tít.	,06882	,36120	,52810	,62876



## Segons factor-professor/a

Després d'haver vist com evolucionaven els factors a cada tècnica, ara mostrarem les mitges de cada factor en global.

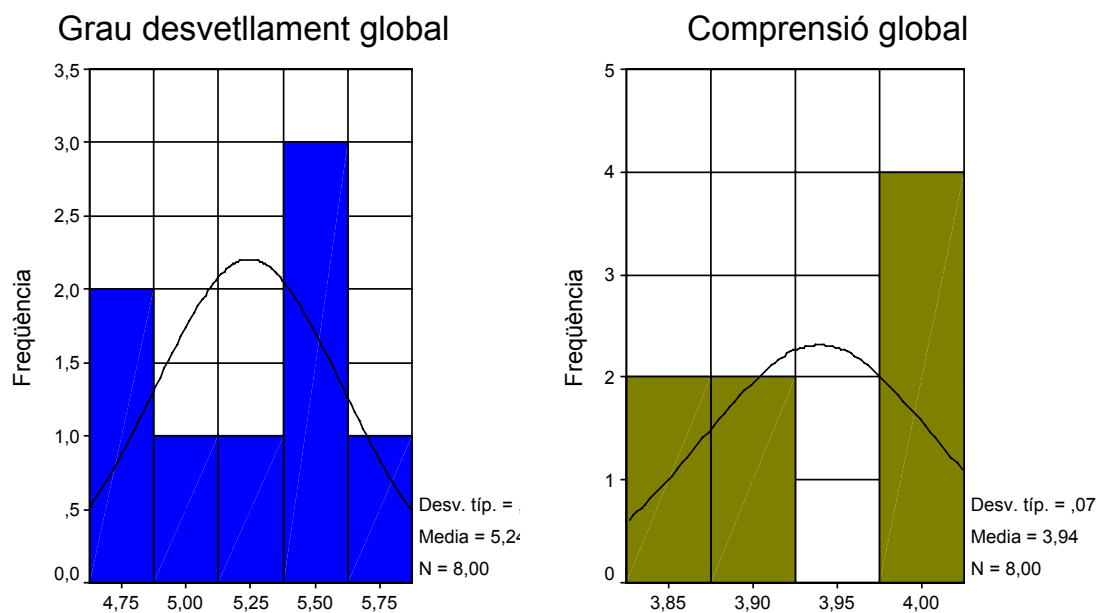
	Media	Desv. típ.
Comprensió (mitja)	3,9392	,06882
Grau desvetllament (mitja)	5,2441	,36120
Dificultat global (mitja)	3,8740	,52810
Autoaplicabilitat global (mitja)	3,7844	,62876

## Comprensió

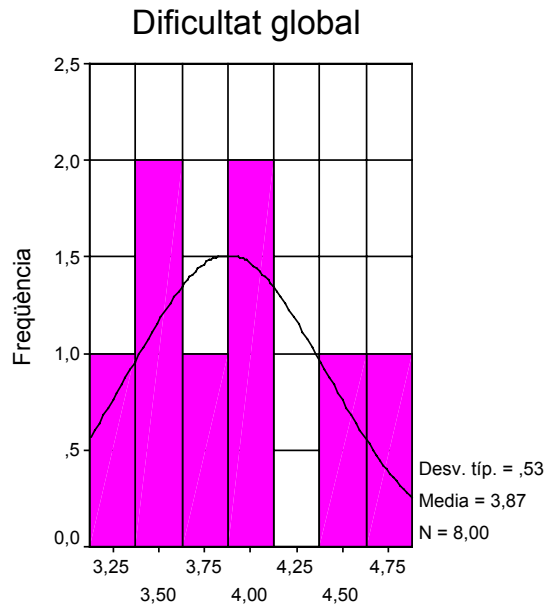
Pel que fa a la **comprensió**, podem afirmar que ha estat excel·lent, doncs d'un valor màxim de 4 s'ha observat una *mitjana*  $m=3,93$  amb una desviació típica  $S=0,68$ . Les tècniques *Consciència sensorial* i *Centrament* han estat les més difícils d'entendre ( $m=3,80$ ); en canvi, *auto-observació*, *Respiració*, *Parla*, *Relaxació*, *Postura* i *Moviment* han semblat les més fàcils, amb valors màxims ( $m=4,00$ ). Els professor/es amb més nivell de comprensió foren els **1CS**, **6PS** i **7EF**, el que menys, 5EX1.

## Desvetllament

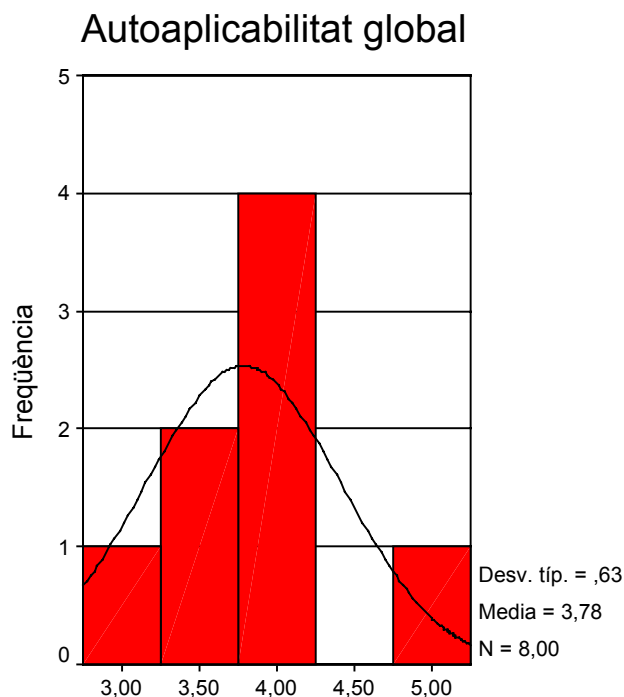
Així mateix, el grau de **desvetllament** (si n'ha fet efecte la tècnica, o no,) ha sobrepassat el penúltim valor màxim, de 6 punts possible, els professors/es han manifestat un valor mig  $m=5,24$ , amb una desviació típica  $S=0,36$ . La *Postura* és la que ha despertat més *desvetllament* ( $m=5,62$ ), i la que menys *auto-observació* ( $m=5,00$ ). El professor **4MU** va ser qui va assolir més desvetllament relaxatori:  $m=5,82$ ; qui menys, va estar 2CT, amb  $m=4,71$ .



La **dificultat** que presenten les tècniques (recordem que 1=molta 5=res), ha estat d'una valor mig,  $m=3,87$ , amb una desviació típica  $S=0,52$ , la qual cosa vol dir que les tècniques s'acosten al valor 4=*poca*. La tècnica que presenta més dificultats, segons els professors/es és el *Silenci mental* (empaquetament), amb una mitjana  $m=3,42$ , seguida del Focusing ( $m=3,50$ ) i la més fàcil d'assolir, sembla ser la *Relaxació* ( $m=4,28$ ), seguida de la *Parla* ( $m=4,14$ ). Pel que fa als professors/es, un altre cop, el professor/a **4MU** va obtenir la puntuació que representa menys dificultat,  $m=4,67$ , en canvi, 6PS en mostrà més,  $m=3,14$ .



En quan a l'**auto-aplicabilitat**, el valor de la mitjana és  $m=3,78$ , amb una desviació  $S=0,62$ , per això podem dir que les tècniques són entre regular i fàcilment aplicables. Les tècniques més auto-aplicables van ser, la *Relaxació* ( $m=4,16$ ) i la *Visualització* ( $m=4,14$ ). La que menys viable semblava de ser auto-aplicada a casa va resultar la *Parla* ( $m=3,57$ ), seguida de l'*Energia* i el *Moviment* ( $m=3,60$ ).



### 4.3.4. Coeficient Global d'Aprenentatge (Colearn)

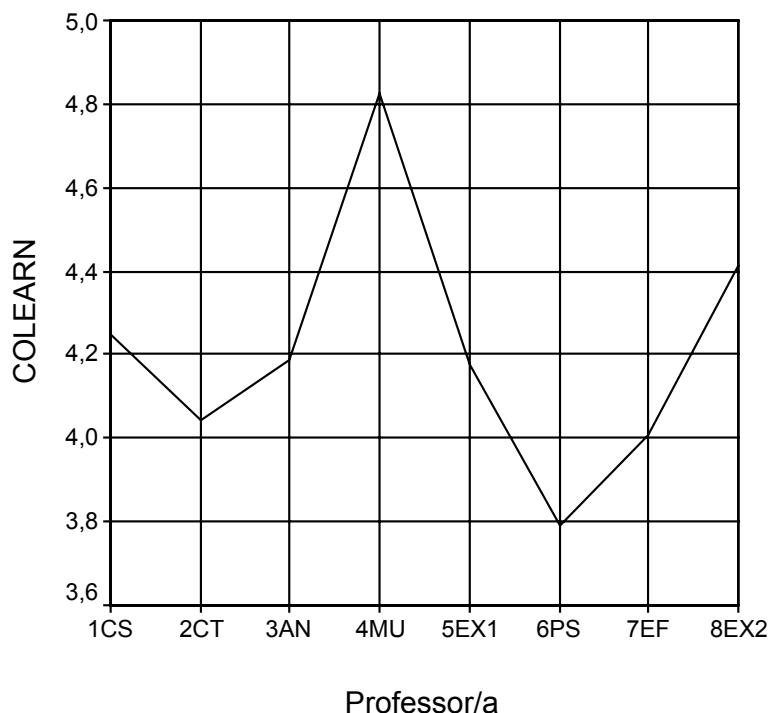
Hem calculat una variable com a resultat de la mitjana dels quatre factors d'aprenentatge. Cal recordar que el factor que més ens interessava era el desenvolupament (assoliment), per això puntua més (d'1 a 6), seguit de l'auto-aplicabilitat i el grau de dificultat (1-5) i finalment la comprensió (1-4).

	Comprensió (mitja)	Grau desenvolupament (mitja)	Dificultat global (mitja)	Autoaplicabilitat global (mitja)
Comprensió (mitja)	1,8	-,180,670	,297,474	,042,922
Grau desenvolupament (mitja)	-,180,670	1,8	-,019,964	,494,213
Dificultat global (mitja)	,297,474	-,019,964	1,8	,742*,035
Autoaplicabilitat global (mitja)	,042,922	,494,213	,742*,035	1,8

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Hi ha correlació significativa al nivell 0,05 entre Dificultat i Auto-Aplicabilitat. El fet de que *comprensió* no correlacioni amb els altres factors demostra que la relaxació no depèn d'habilitats cognitives normalment enteses, sinó d'habilitats psicofísiques, tot i que Smith (2001) les anomeni habilitats cognitives. En el següent gràfic podem veure el valor del coeficient de cada professor/a.

### Coeficient Aprenentatge



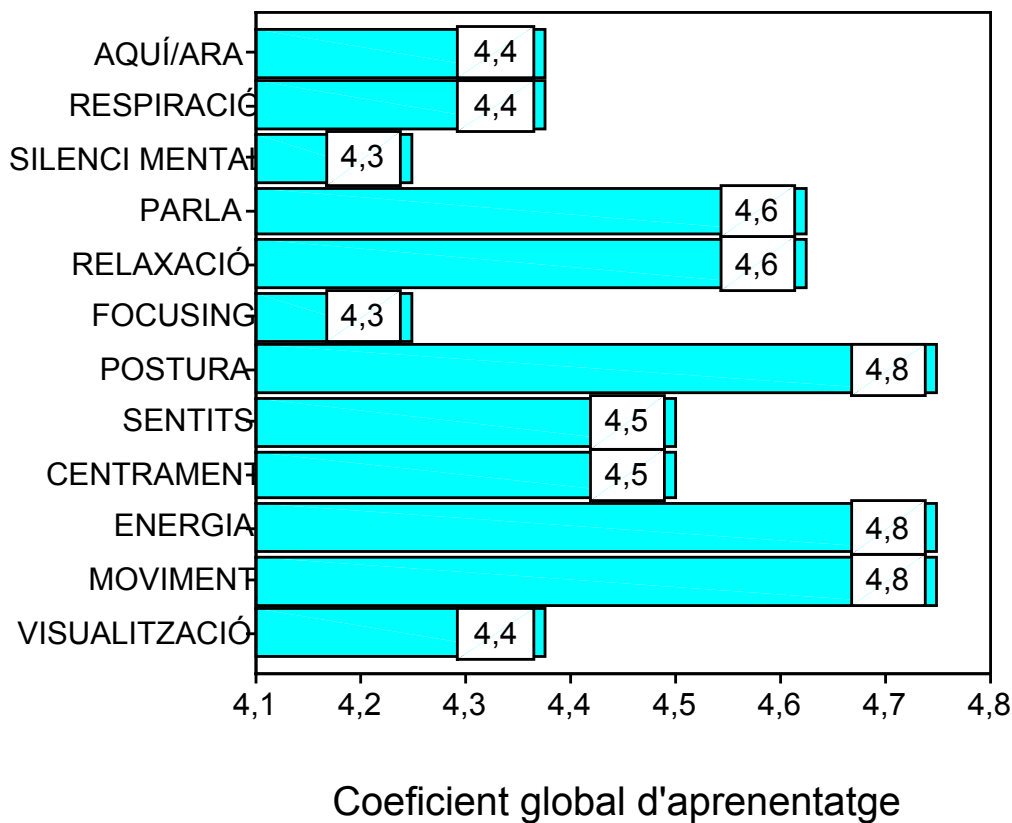


Pel que fa al Coeficient Global d'Aprenentatge dels professors/es (gràfic anterior), hem vist que tots/es obtenen valors per sobre de 4 punts ( $m=4,21$ , sobre 4,5) amb una desviació típica  $S=0,30$ ; excepte 6PS. El/la professor/a **4MU** presenta el valor més elevat, amb una mitjana  $m=4,8$ , seguit de 8EX1, amb  $m=4,41$  i 1CS, amb  $m=4,25$ . El professor/a que presenta menys nivell d'assoliment dels continguts és 6PS, amb  $m=3,79$ .

Si ens fixem en el mateix coeficient però adjudicat a cada unitat o tècnica, ens trobem amb que totes les unitats puntuen per sobre de 4. Les tècniques que més alt puntuen són **Postura, Energia i Moviment**, amb un valor  $m=4,8$ , sobre 5, les que menys, el **Silenci mental i Focusing**,  $m=4,3$ .

## 12 UNITATS TREVA

(Formació professors/es)



### 4.3.5. Valoració qualitativa de l'aprenentatge

En aquest apartat analitzarem les dades referents a cada unitat de relaxació de les quals, al final, en fem un quadre-resum i comentaris. Com es podrà observar, en l'apartat Avaluació de l'Aprenentatge fem un resum de les dades quantitatives principals d'aquesta tècnica perquè ens faci de referència amb les dades qualitatives

#### Tècnica 1: L'auto-observació (aquí/ara)

**Elements de la unitat:** *Observació del aquí/ara intern:* 1: Respiració profunda, 2: Inventari sensacions; 3 Recorregut de presència. *Observació del aquí/ara extern:* 1: Sentir gravetat, 2: Observar l'entorn; 3: Projecció del cos.

**Exercicis nuclears:** Diversitat d'exercicis d'autoobservació. Dibuixar una carrossa que expressés les tres dimensions (xòfer=mental, cavalls=emocional; cotxe=corporal). Respiració profunda. Inventaris.

**Avaluació de l'aprenentatge:** La *comprensió* d'aquesta tècnica va ser *total*, amb una mitjana  $m=4,00$ , amb una desviació típica  $S=0,00$ . Pel que fa al *grau de desvetllament*, la mitjana fou  $m= 5,00$  ( $S=0,70$ ). La *dificultat* expressada pels professors no va ser excessiva,  $m=4,00$  ( $S=1,22$ ). A l'hora de preguntar-se sobre *Auto-Aplicabilitat* de la tècnica, els docents pensaren que auto-observació és fàcilment autoaplicable:  $m=4,00$  ( $S=0,70$ ).

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats:** *Ha estat interessant pintar les emocions.*

**Tipus de dificultats:** Distracció (2), Dolor (2); Cap (resta).

**Exercicis més reveladors:** Els dibuixos de la carrossa, la respiració (feed-back per alguns).

**Exercici menys revelador:** La respiració, per ser coneguda.

**Observacions:** *Quan es podrà començar aplicar als alumnes?.*

#### Tècnica 2: Respiració

**Elements de la unitat:** Fases, anatomia i freqüència respiratòria. Tipus: Respiració profunda, completa i conscient.

**Exercicis nuclears:** Profunda, completa, conscient. Respirar amb tacte, Diferents postures. Visualitzar recorregut aire. Respirar amb moviment.

**Avaluació de l'aprenentatge:** La *comprensió* d'aquesta tècnica va ser la més alta possible, (total), amb una mitjana  $m=4,00$ , amb una desviació típica  $S=0,00$ . Pel que fa al *grau de desvetllament*, la mitjana fou  $m= 5,40$  ( $S=0,54$ ). La *dificultat* expressada pels professors torna a no ser excessiva,  $m=3,80$  amb desviació típica  $S=1,09$ . A l'hora de preguntar-se sobre *Auto-Aplicabilitat* de la tècnica, els docents pensaren que la respiració és fàcilment autoaplicable:  $m=4,00$  ( $S=0,70$ ).

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats:** Dificultat per respirar amb ronyons.

**Tipus de dificultats:** Dolor (2), incomoditat (1).

**Exercicis més reveladors:** Respirar amb cap a terra (3). Visualitzar inspiració pels peus (1), Respiració amb moviment de cap.

**Exercici menys revelador:** Respirar amb cap a terra (1).

**Observacions:** Cap.

### Tècnica 3: Silenci mental (empaquetament)

**Elements de la unitat:** Desidentificació, dissociació, consciència llengua, obertura cervell.

**Exercicis nuclears:** Sentir la llengua, comptar endarrera, visualitzar pantalla blanca, empaquetar en calaixos i maleta, observar el nas per callar el pensament.

**Avaluació de l'aprenentatge:** La *comprensió* mitjana ha estat  $m=3,83$  ( $S=,40$ ), i el *desvetllament* molt elevat, amb una mitjana  $m=5,28$ , amb una desviació típica  $S=0,75$ . Pel que fa a la *dificultat*, el silenci mental ( $m=3,42$   $S=0,69$ ) sembla una mica més difícil que la respiració. *Auto-Aplicabilitat* també és menor que en les dues primeres tècniques ( $m=3,85$ ;  $S=0,69$ ):

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats:** Cap a destacar.

**Tipus de dificultats:** Distracció (4), cap (resta).

**Exercicis més reveladors:** Observar el propi nas per callar la ment i desidentificació de les sensacions.

**Exercici menys revelador:** Cap.

**Observacions:** *Em costa trobar silenci mental. Em faltava voluntat. Relaxació però és quelcom més.*

### Tècnica 4: La parla

**Elements de la unitat:** Mantres, afirmacions positives, autogènia, autoconversació.

**Exercicis nuclears:** Afirmació positiva, mantra, cant, viure en gerundi.

**Avaluació de l'aprenentatge:** La *comprensió* va a tornar a ser màxima ( $m=4,00$ ;  $S=0,00$ ) i el *desvetllament*, també molt alt ( $m=5,42$ ;  $S=0,53$ ). Pel que fa a la *dificultat*, es va trobar més senzilla aquesta tècnica que les anteriors, doncs, segons expressaren els professors/es ( $m=4,14$ ;  $S=0,377$ ). El valor de la mitjana d'*autoaplicabilitat* fou  $m=3,57$  amb una desviació típica  $S=0,78$ .

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats:** Casi bé tot. No esclavitzar-se a les consignes.

**Tipus de dificultats:** Son (4), distracció (2), cap (resta).

**Exercicis més reveladors:** Mantra "soltar". Convertir sensació negativa en positiva.

**Exercici menys revelador:** Cap.

**Observacions:** *Ha estat una sensació molt agradable. He viscut un canvi de ritme personal.*

### Tècnica 5: Relaxació

**Elements de la unitat:** Relaxació progressiva muscular, la gravetat, "soltar" i reposar.

**Exercicis nuclears:** Sentir la gravetat. Relaxació progressiva. 3 fases: *Soltar, deixar-se anar i reposar.*

**Avaluació de l'aprenentatge:** El *grau de compressió* segueix sent màxim, amb una mitjana  $m=4,00$  i nul·la desviació típica ( $S=0,000$ ), el *desvetllament* torna a ser per sobre de "força",  $m=5,28$  ( $S=0,75$ ), la *dificultat/facilitat*,  $m=4,28$  ( $S=0,48$ ). El grau expressat d'*autoaplicabilitat* l és d'una mitjana  $m=4,16$ , amb una desviació típica  $S=0,75$ .

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats:** Sentir la gravetat i la seva línia a través del cos.

**Tipus de dificultats:** Fred (2), distracció.

**Exercicis més reveladors:** Sentir la gravetat (5) i relaxació progressiva (1).

**Exercici menys revelador:** Cap.

**Observacions:** M'ha encantat treballar per parelles. Veig que el centre de gravetat és molt important a classe.

## Tècnica 6: Enfocament emocional (Focusing)

**Elements de la unitat:** El *Felt-sense*. Aprendre a vivenciar. Els sis passos.

**Exercicis nuclears::** Sentir. Localitzar corporalment les emocions. Prendre'n distància. Focusing. Minifocusing.

**Avaluació de l'aprenentatge .**

El nivell de *comprensió* ha estat una mica inferior, amb una mitjana  $m=3,833$ , i una desviació típica  $S=0,40$ . El *desvetllament* va ser el més alt de totes les tècniques, juntament amb la postura, doncs el valor de la mitjana fou  $m=5,62$  ( $S=0,74$ ). Pel que fa a la dificultat i l'*auto-aplicabilitat*, els valors de les mitges ha estat  $m=3,5$ , amb una desviació  $S=1,06$ , i  $m=3,75$ , amb desviació  $S=0,70$ , respectivament.

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats::** *Localitzar la sensació que m'angoixa. Aconseguir més relaxació que mai, molt plaent.*

**Tipus de dificultats:** Cap.

**Exercicis més reveladors:** Viure les sensacions amb *focusing*. Tots (2). Prendre distància de les emocions.

**Exercici menys revelador:** Cap.

**Observacions:** *M'he quedat a gust plorant. Interessant fer-se conscients del que sentim* (3).

## Tècnica 7: Postura

**Elements de la unitat::** Anatomia de la postura. Aspectes personals. Estiraments i *assanes*.

**Exercicis nuclears:** Col·locació postural assegut, dret i estirat. Postura en relació als altres. Test postura relaxada.

**Avaluació de l'aprenentatge:** El nivell de *comprensió* ha estat màxima, amb una mitjana  $m=4,00$ , amb una desviació típica  $S=0,00$ , el *desvetllament*, molt elevat, presenta una mitjana  $m=5,62$  ( $S=0,74$ ). Pel que fa a la dificultat i l'*auto-aplicabilitat*, els valors de les mitges ha estat  $m=3,87$ , amb una desviació  $S=0,99$ , i  $m=3,71$ , amb desviació  $S=0,75$  respectivament

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats:** Sembla determinant la postura a l'aula.

**Tipus de dificultats:** Incomoditat.

**Exercicis més reveladors:** Test postura relaxada.

**Exercici menys revelador:**

**Observacions:** *Em costa fer-me conscient del que podem arribar a comunicar amb el cos.*

## Tècnica 8: Consciència sensorial

**Elements de la unitat::** Els cinc sentits. La cinestèsia.

**Exercicis nuclears:** Exercicis visuals, tàctils, auditius, olfactivs i de gust. Massatge i automassatge.

**Avaluació de l'aprenentatge:** La *comprensió* mitjana fou  $m=3,83$ , amb una desviació típica  $S=0,40$ . El *desvetllament*, també alt, va ser d'una mitjana  $m=5,00$  ( $S=0,53$ ). Pel que fa a la *dificultat*, era d'esperar que no fora difícil, és per això que surt una mitjana  $m=4,25$  ( $S=0,46$ ). L'*autoaplicabilitat* presentà, segons els professors/es, un valor mig  $m=3,85$ , amb una desviació típica  $S=0,69$ .

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats:** Cap.

**Tipus de dificultats:** Cap.

**Exercicis més reveladors:** Automassatge.

**Exercici menys revelador:** Cap.

**Observacions:** Cap.

## Tècnica 9: Centrament

**Elements de la unitat:** Els tres centres: cap, cor i cos. Les tres fases del centrament.

**Exercicis nuclears:** Detecció dels tres centres. Centrament.

**Avaluació de l'aprenentatge:** Pel que fa al grau de *comprensió*, els professors i professores presenten una mitjana  $m=3,80$ , amb una desviació típica  $S=0,81$ . El *desvetllament* és prou elevat, amb  $m=5,33$  ( $S=0,81$ ) i la *dificultat*, amb un valor de la mitjana  $m=4,00$ , ( $S=0,81$ ). L'*autoaplicabilitat* coincideix amb la *dificultat*, una mitjana  $m=4,00$ , amb una desviació típica  $S=0,57$ .

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats:** *Aconseguir deixar de banda les preocupacions.*

**Tipus de dificultats:** Son (2), distracció i dolor.

**Exercicis més reveladors:** Cap.

**Exercici menys revelador:** Cap.

**Observacions:** Cap.

## Tècnica 10: Energia corporal

**Elements de la unitat:** El *ki*. La llengua. Canals d'energia. Els set xacres.

**Exercicis nuclears:** Percepció energia. Compartir-la. Control llengua. Consciència cromàtica dels set xacres. Llum i energia visual.

**Avaluació de l'aprenentatge:** La *comprensió* torna a ser la màxima, amb un valor mig  $m=4,00$ , i una desviació típica evident  $S=0,00$ . El *desvetllament* expressat estava per sobre del penúltim valor (força) i representà una mitjana  $m=5,33$ ; ( $S=1,03$ ). La *dificultat*, juntament amb altres tècniques, és la major, després del focusing (recordem que un valor alt vol dir facilitat i al revés), amb una mitjana  $m=3,80$  ( $S=0,83$ ). El factor *Auto-Aplicabilitat*, després de *la parla*, és dels més baixos, amb una mitjana  $m=3,60$  amb una desviació típica  $S=1,14$ .

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats:** Sentir l'energia (4). *Que se m'aixequés el braç tot sol* (2).

**Tipus de dificultats:** Distracció (2). Son. Dolor.

**Exercicis més reveladors:** Compartir l'energia (2). Sentir-la (2). Els set xacres.

**Exercici menys revelador:** Control de la llengua.

**Observacions:** *Tinc la llengua enganxada a les dents de baix. Vaig veure el color blanc abans de dir-ho l'instructor. Sensació contradictòria en aixecar-se el braç: sorpresa- por, control-descontrol.*

## Tècnica 11: El moviment

**Elements de la unitat:** Anàlisi del moviment. Respiració i moviment. Moviment i energia. Moviment fluït.

**Exercicis nuclears:** Moviment-respiració. Moviment-energia. Moviments quotidians. Meditació.moviment.

**Avaluació de l'aprenentatge:** La *comprensió*, un cop més va ser la màxima ( $m=4,00$ ;  $S=0,00$ ). El *desvetllament*, amb una mitjana  $m=5,33$  ( $S=1,03$ ), torna a ser prou elevat. Pel que fa al *grau de dificultat* i l'*auto-aplicabilitat* van presentar valors mitjos:  $m=3,80$  ( $S=0,83$ ) i  $m=3,60$  ( $S=1,14$ ), respectivament.

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats:** La fluïdesa del moviment.

**Tipus de dificultats:** Cap.

**Exercicis més reveladors:** Moviment involuntari.

**Exercici menys revelador:** Cap.

**Observacions:** *Tenia son i no he gaudit de la sessió.*

## Tècnica 12: Visualització

**Elements de la unitat:** Fonaments de la visualització. Fases. Tipus. La representació mental.

**Exercicis nuclears:** Visualització corporal (interna i externa). Visualització creativa (paisatges, imatges). Visualització d'objectes. Visualització vivencial (situacions, conflictes). Dirigir una visualització (en aquesta sessió es va dedicar molt temps a que ells es dirigeixin una visualització per parelles mútuament).

**Avaluació de l'aprenentatge:** Pel que fa a la *comprensió*, la mitjana va ser  $m=3,8$ , amb una desviació típica  $S=0,44$ ; el grau de *desvetllament* fou d'un valor mig  $m=5,16$ , amb una desviació  $S=0,75$ . La *dificultat*, un cop més, presentà un nivell  $m=4,00$ , amb una  $S=0,81$  i l'*autoaplicabilitat* va superar els quatre punts,  $m=4,14$ , amb una  $S=0,37$ .

**Estat general aconseguit:** Positiu (100%).

**Canvis i/o novetats:** *Dirigir a un altre ha estat molt enriquidor* (5).

**Tipus de dificultats:** Son (2), distracció i dolor.

**Exercicis més reveladors:** Dirigir un altre.

**Exercici menys revelador:** Cap.

**Observacions:** *Constatar la importància de dirigir els alumnes* (3). *Que no soc conscient dels alumnes a l'aula* (2). *És molt important seguir el procés de l'altre. Ara estic més segur de poder fer-ho amb alumnes.*

NOTA: *L'Energia corporal* i el *Moviment* es van treballar en la mateixa sessió.

### AVALUACIÓ QUALITATIVA DE L'APRENTAGA DE LES TÈCNiques

<b>TÈCNICA</b>	<b>Estat aconseguit</b>	<b>Canvis i/o novetats</b>	<b>Tipus de dificultats</b>	<b>Exercicis més reveladors</b>	<b>Exercici menys revelador</b>	<b>Observacions:</b>
<b>1. Auto-observació</b>	Positiu (100%)	<i>Ha estat interessant pintar les emocions</i>	Distracció (2), Dolor (2); Cap (resta)	Els dibuixos de la carrossa, la respiració (feed-back per alguns)	La respiració, per ser coneguda.	<i>Quan es podrà començar aplicar als alumnes?</i>
<b>2. Respiració</b>	Positiu (100%)	Dificultat per respirar amb ronyons	Dolor (2), incomoditat (1)	Respirar amb cap a terra (3). Visualitzar inspiració pels peus (1), Respiració amb moviment de cap.	Respirar amb cap a terra (1)	Cap
<b>3. Silenci mental</b>	Positiu (100%)	Cap a destacar	Distracció (4), cap (resta)	Observar el propi nas per callar la ment i desidentificació de les sensacions	Cap	<i>Em costa trobar silenci mental. Em faltava voluntat. Relaxació però és quelcom més.</i>
<b>4. La parla</b>	Positiu (100%)	Casi bé tot. No esclavitzar-se a les consignes	Son (4), distracció (2), cap (resta)	Mantra "soltar". Convertir sensació negativa en positiva	Cap	<i>Ha estat una sensació molt agradable. He viscut un canvi de ritme personal</i>
<b>5. Relaxació</b>	Positiu (100%)	Sentir la gravetat i la seva línia a través del cos	Fred (2), distracció	Sentir la gravetat (5) i relaxació progressiva (1)	Cap	<i>M'ha encantat treballar per parelles. Veig que el centre de gravetat és molt important a classe</i>
<b>6. Focusing</b>	Positiu (100%)	<i>Localitzar la sensació que m'angoixa. Aconseguir més relaxació que mai, molt plaent</i>	Cap	Viure les sensacions amb focusing. Tots (2). Prendre distància de les emocions	Cap	<i>M'he quedat a gust plorant. Interessant fer-se conscients del que sentim</i>
<b>7. Postura</b>	Positiu (100%)	Sembla determinant la postura a l'aula.	Incomoditat	Test postura relaxada	Cap	<i>Em costa fer-me conscient del que podem arribar a comunicar amb el cos</i>
<b>8. Consciència sensorial</b>	Positiu (100%)	Cap	Cap	Automassatge	Cap	<i>Com ho aplicarem amb alumnes?</i>

<b>TÈCNICA</b>	<b>Estat aconseguit</b>	<b>Canvis i/o novetats</b>	<b>Tipus de dificultats</b>	<b>Exercicis més reveladors</b>	<b>Exercici menys revelador</b>	<b>Observacions:</b>
<b>9. Centrament</b>	Positiu (100%)	<i>Aconseguir deixar de banda les preocupacions</i>	Cap	Cap	Cap	Cap
<b>10. Energia Corporal</b>	Positiu (100%)	Sentir l'energia (4). <i>Que se m'aixequés el braç tot sol</i> (2)	Distracció	Compartir l'energia (2). Sentir-la (2). Els set xacres	Control de la llengua	<i>Tinc la llengua enganxada a les dents de baix. Vaig veure el color blanc abans de dir-ho l'instructor. Sensació contradictòria en aixecar-se el braç: sorpresa- por, control-descontrol</i>
<b>11. Moviment</b>	Positiu (100%)	Fluïdesa del moviment	Son (2), distracció i dolor	Moviment involuntari	Cap	<i>Tenia son i no he gaudit de la sessió</i>
<b>12 Visualització</b>	Positiu (100%)	Dirigir un altre	Son (2), distracció i dolor	Dirigir un altre (tots)	Cap	<i>Constatar la importància de dirigir els alumnes (3). Que no soc conscient dels alumnes a l'aula (2). És molt important seguir el procés de l'altre. Ara estic més segur de poder fer-ho amb alumnes</i>



## 4.4. AVALUACIÓ DE LA PRÀCTICA INDIVIDUAL (COPRAXI)

### 4.4.1. Procediment

Com ja hem explicat, els professors es van comprometre a practicar les tècniques casa, doncs una de les nostres subhipòtesis és que *quan més s'integrin les tècniques en un mateix més facilitat hi ha per intervenir-hi a l'aula*. Per a tal finalitat, es va procedir a mesurar quatre factors mitjançant un diari/qüestionari setmanal durant les deu (10) setmanes que va durar el procés de formació (enmig hi van haver les vacances de Nadal). Dels quatre factors, els tres primers componen el que anomenarem Coeficient d'Integració Pràctica de la Relaxació. El quart és una valoració qualitativa del procés:

#### Grau d'Integració Pràctica

##### 1) Temps de pràctica individual específica

Havien de portar el compte d'estones dedicades a la relaxació i els minuts de cada una. Es quantifica amb minuts.

##### 2) Autoaplicació durant el dia

Un dels aspectes de la Relaxació Vivencial Aplicada és no limitar la relaxació als moments de pràctica, sinó prendre consciència durant el dia, àdhuc exercitar-se sense haver d'apartar-se. Cal dir que les tècniques estan dissenyades amb exercicis per poder ser aplicats durant el dia. Així és com aquest factor ens interessa per veure el nivell d'integració de la relaxació a la pròpia realitat quotidiana del professor/a. Com que era difícil comptabilitzar el temps en què n'havien pres consciència durant el dia, es va elaborar una escala.

##### 3) Autoaplicació a l'aula

Un altre de les finalitats de TREVA, exposada ja en un altre lloc, és que els professors s'autoapliquin les 12 eines psicofísiques durant les classes, prenent consciència sobretot de la respiració, de la postura, de les sensacions, de les emocions, d'aquells aspectes que mesurava el Test d'Habilitats Psicocorporals Docents. També es va elaborar un escala a tal efecte.

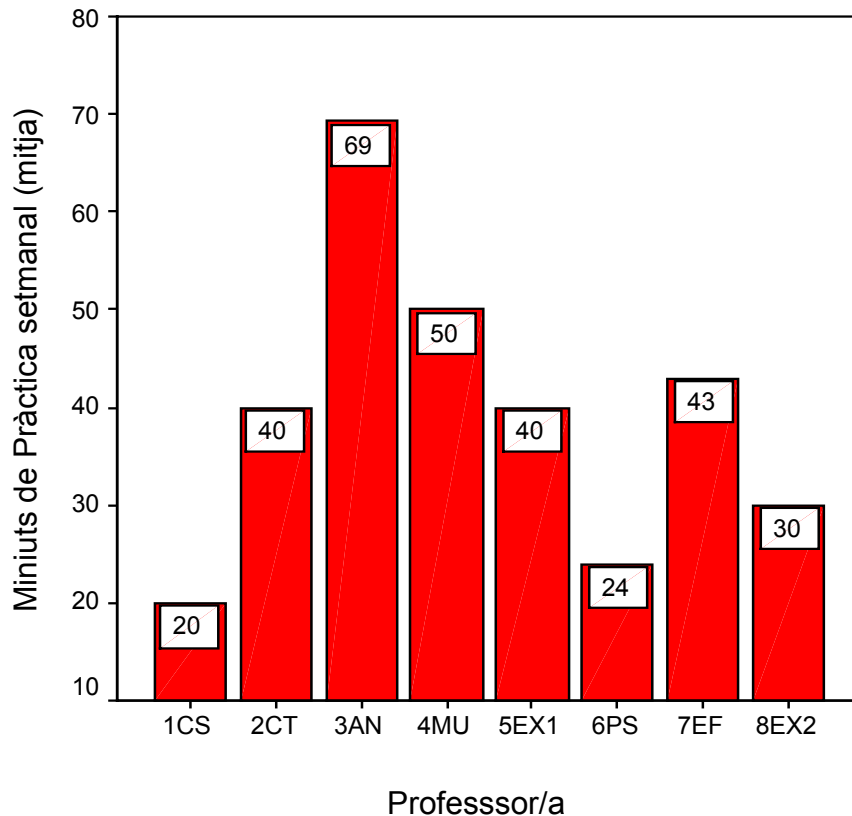
##### 4) Valoració qualitativa general del procés

Un darrer factor, més qualitatiu, era saber com estava sent l'autoaplicació en general, per això es preguntava en el diari/qüestionari setmanal el grau de satisfacció general del procés.

## 4.4.2. Resultats

### 1) Temps de pràctica setmanal (individual específica)

Els professors van realitzar pràctica individual **total** d'una *mitjana*  $m=213,12$  minuts, amb una desviació típica  $S=149,71$ ; la qual cosa representa, a la **setmana**, una mitjana  $m=39,53$  minuts, amb una desviació típica  $S=15,67$ .



Si dividim aquest valor entre set dies que te la setmana ens donarà el coeficient de pràctica al **dia**, el qual va ser d'un valor de la mitjana,  $m=5,64$  minuts, amb una desviació típica  $S=2,23$ .

### 2) Consciència quotidiana (mitjana setmanal)

Pel que fa al nivell de consciència diària es va aplicar la següent clau de correcció.

1= Res; 2=Algun moment, algun dia; 3= Algun moment, més d'un dia; 4=Cada dia, algun moment; 5=Més d'un moment al dia
--

El resultat va ser d'una *mitjana*  $m=3,45$  amb una *desviació típica*  $S=1,16$ .

### 3) Consciència a l'aula

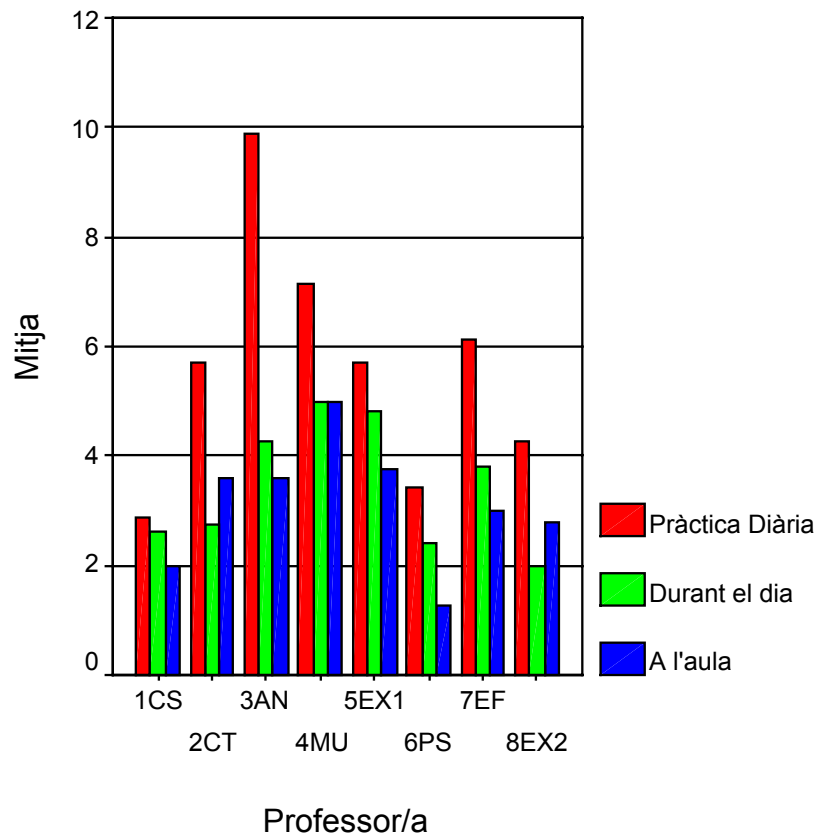
La consciència psicofísica amb què els professors desenvolupaven llurs classes es va mesurar amb la següent **clau de correcció**.

1=En absolut; 2= Volia però no sabia com; 3=Aïlladament; 4= Ho he tingut en compte; 5= Ho he tingut molt en compte.

La mitjana d'aquest factor fou  $m=3,12$ , amb una desviació típica  $S=1,15$ .

A continuació exposem una taula amb totes les dades per professor/a i factor, amb el corresponent gràfic de barres per a cada variable.

Número caso		COPRAXI	Pràctica Diària (mitja)	Consc.qüot (mitja)	Consciència a classe (mitja)
1CS	Media	2,4857	2,8571	2,6000	2,0000
2CT	Media	4,0214	5,7143	2,7500	3,6000
3AN	Media	5,9257	9,8971	4,2800	3,6000
4MU	Media	5,7143	7,1429	5,0000	5,0000
5EX1	Media	4,7548	5,7143	4,8000	3,7500
6PS	Media	2,3595	3,4286	2,4000	1,2500
7EF	Media	4,3143	6,1429	3,8000	3,0000
8EX2	Media	3,0286	4,2857	2,0000	2,8000
Total	Media	4,0755	5,6479	3,4538	3,1250
		1,37312	2,23971	1,16213	1,15016

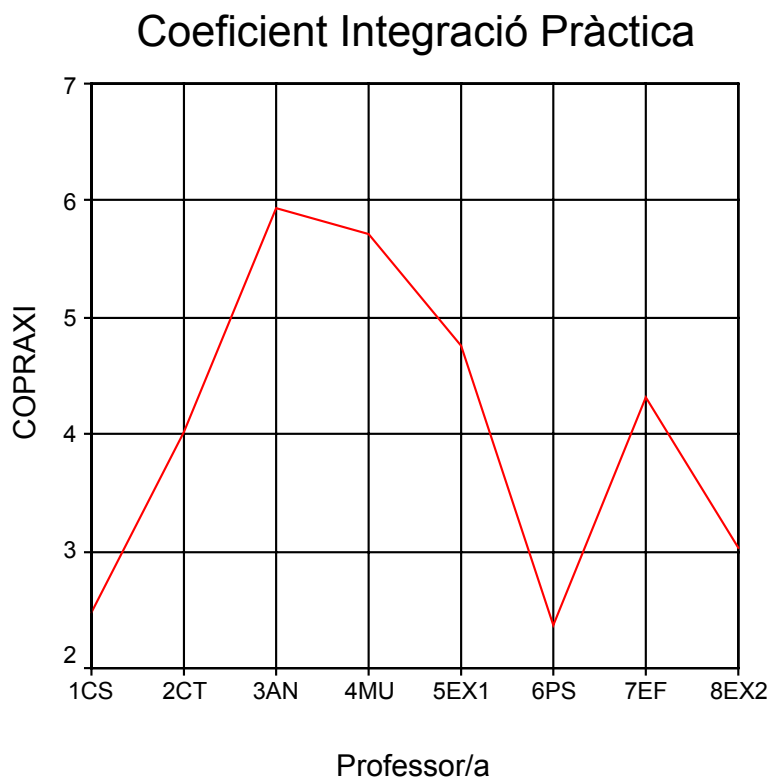


Com es pot observar, el professor/a 3AN obté la millor puntuació pel que fa a la pràctica amb una mitjana personal de  $m=9,89$  minuts, seguit de 4MU, amb  $m=7,14$  minuts de pràctica mitjana al dia. En aquest factor, el valor més baix és per 1CS, amb  $m=2,85$  minuts.

En referència al grau amb què prenen consciència psicofísica durant el dia, destaca el valor màxim de l'escala,  $m=5$  aconseguit per 4MU (recordem que era qui obtenia millor *Colearn* (Coeficient d'Aprenentatge). Els valors més baixos han estat per a 8EX2, amb  $m=2,00$  i per a 6PS, amb un valor  $m=2,40$ .

Pel que fa a l'atenció que n'han posat a l'aula, torna a ser 4MU el professor/a amb la màxima puntuació de l'escala,  $m=5$ , seguit de 5EX1, amb  $m=3,75$ . Les puntuacions més baixes obtingudes han estat les de 6PS, amb  $m=1,25$ , d'on es desprèn que pràcticament no ho va tenir en compte a l'aula i 1CS, amb una mitjana  $m=2,00$ .

Finalment, representem gràficament el valor del Coeficient d'Integració Pràctica. El professor/a 3AN, tot i no obtenir valors molt elevats en els factors *quotidià* i a l'*aula*, com que va ser qui més pràctica individual en va fer, és qui presenta el valor més alt, amb una  $m=5,92$ , després, amb  $m=5,71$ , el professor/a 4MU. Amb  $m=2,35$  i  $m=2,38$ , els professor/es 6PS i 1CS, respectivament, obtindrien els valors més baixos, és a dir que haurien integrat menys la pràctica de la relaxació a la seva vida diària.



#### 4) Valoració qualitativa del procés

La valoració qualitativa del procés es va realitzar en el mateix diari/fitxa setmanal de pràctica i es pretenia saber què opinaven els propis professors/es de llurs processos. Se'ls demanava que responguessin a tres aspectes generals:

a) Satisfacció i implicació: (Pregunta tancada/oberta).

a.1 Estic satisfet del meu treball.

a.2 M'hagués agradat aplicar-ho més però em descuidava.

a.3 M'hagués agradat treballar-ho més però no sabia com ni què fer.

a.4 Encara no ho veig important de fer.

a.5 Altres. Quins?.

b) Sensacions generals obtingudes (oberta).

c) Principals dificultats.

d) Observacions.

##### PROFESSOR/A 1CS

*Satisfacció i implicació:* Hi ha una lleugera progressió en la autosatisfacció de la pràctica, doncs, durant les primeres setmanes manifestava no saber què fer ni com fer-ho, però cap a la meitat de la formació va començar a canviar aquesta resposta. El problema amb què es trobava era que es descuidava de fer-ho, però sí semblava saber *què* i *com* fer.

*Sensacions generals:* Manifesta certa disminució de l'angoixa i obsessió per coses que abans li preocupaven.

*Principals dificultats:* Sol ser la manca de concentració.

*Observacions:* Durant les primeres setmanes diu que no hi pensava res.

##### PROFESSOR/A 2CT

*Satisfacció i implicació.* Casi totes les setmanes manifesta que li hagués agradat fer-ho però es descuidava. La S5 mostra especial alegria pels resultats. La S6, concretament afirma que ha estat alterat emotivament i no s'hi ha pogut posar.

*Sensacions generals:* Autocrítica.

*Principals dificultats:* Saber superar l'ansietat davant dificultats i saber vèncer la inèrcia.

*Observacions:* Afirma, durant les primeres setmanes no saber com aplicar-ho fora de l'espai tancat, per exemple a l'aula. Així mateix, sovint manifesta no saber trobar espais de solitud per a dedicar-se a si mateix/a. La S5 diu que no va seguir la tècnica que tocava sinó que va aplicant les anteriors però amb gran satisfacció pels resultats. Destacar el factor temps com a determinant de la seva relaxació.

**PROFESSOR/A 3AN**

*Satisfacció i implicació:* S'ha implicat molt durant el procés manifestant que es descuidava durant el dia i a l'aula.

*Sensacions generals:* Molt positives, de descans i d'alleugeriment de símptomes de dolor d'estómac.

*Principals dificultats:* Saber desconnectar i silenciar la ment. La distracció i la urgència del que toca fer.

*Observacions:* Se n'adona que l'ansietat per relaxar-se provoca l'efecte contrari, li crea més tensió. Nota diferència entre les pràctiques seves i les de classe de formació on aconsegueix més relaxació.

**PROFESSOR/A 4MU**

*Satisfacció i implicació.* Està molt satisfet/a pel seu treball.

*Sensacions generals:* Molt bones.

*Principals dificultats:* Amb el *focusing*.

*Observacions:* La S4 ha fet especial èmfasi en la respiració profunda per autocontrolar-se davant certs esdeveniments d'estrès. En la mateixa línia, la S5 torna a fer menció de la importància de la respiració durant el dia i lo bé que li va "la parla" amb consignes "crossa" aplicades a la respiració, pe: "respiro, respiro bé, em sento tranquil·la".

**PROFESSOR/A 5EX1**

*Satisfacció i implicació.* Es pot dir que està satisfet/a del seu treball. Va haver una progressió a mesura que avançava al formació. Tot i no manifestar mai no saber què fer ni com, en dues de les 10 setmanes afirma que se'n descuidava de fer-ho.

*Sensacions generals:* Tranquil·litat. Seguretat i auto-control en moments difícils. Immediates dels resultats.

*Principals dificultats:* Manca de concentració. L'*empaquetar* (crear silenci mental), li costa.

*Observacions:* Diu que li falta trobar més moments de solitud a casa per poder-ho fer. De vegades manifesta tenir molta freqüència de pensaments i li costa "ficar" els patrons cognitius de relaxació. Durant la S8 manifesta haver-se valgut de la respiració, visualització i parla per enfrontar-se a una situació personal molt dura, havent-se –li aturat el malestar al cap d'una estona.

**PROFESSOR/A 6PS**

*Satisfacció i implicació:* Sempre oscil·la entre li hagués agradat aplicar-ho més i se'n descuidava.

*Sensacions generals:* Positives quan ho ha fet o posat en pràctica.

*Principals dificultats:* Pensar-hi i com aplicar-ho a l'aula.

*Observacions:* Destaca la S10 en què davant d'una situació d'estrès d'una examen, va aplicar la respiració profunda i li va anar bé. La S3 va estar de baixa.

#### **PROFESSOR/A 7EF**

*Satisfacció i implicació:* En general manifesta que li hagués agradat aplicar-ho més, amb el convenciment de que li hagués ajudat molt personalment. Tot i així, manifesta que hi ha pensat sovint durant el dia i a l'aula.

*Sensacions generals:* La respiració li causa benestar.

*Principals dificultats:* Recordar-se'n més sovint.

*Observacions:* Ho va integrant a poc a poc. Creu que cal interioritzar les tècniques per poder ser integrades. Durant la S8 manifesta haver passat una setmana complicada i s'autocritica el fet de no haver-se'n valgut més de les tècniques.

#### **PROFESSOR/A 8EX2**

*Satisfacció i implicació:* Oscil·la entre la plena satisfacció i li agradaria haver-ho treballat més però se'n descuidava.

*Sensacions generals:* No en manifesta cap.

*Principals dificultats:* No en manifesta cap.

*Observacions:* No en manifesta cap.

## 4.5. AVALUACIÓ GLOBAL DE LA FORMACIÓ

### 4.5.1. Enquesta de la UPC

Per realitzar aquesta tasca hem acceptat les valoracions oficials realitzades per la Unitat de Formació de Formadors de la Universitat Politècnica de Catalunya. Dels 15 inscrits, 9 van valorar la formació, dels quals 8 acceptarien continuar la fase de practiques. Mitjançant escala tipus Rickert, se'ls demanà puntuar amb 0=*gens*; 1=*poc*; 2=*força*, 3=*molt* les següents variables. Cada variable es mesura amb diferents ítems. Es calculen percentatges de cada ítem i es representen en gràfics de barres horitzontals. A continuació reproduïm fil per randa els esmentats resultats.

1. Valoració de l'activitat (*cinc ítems*).
2. Actuació del formador (*tres ítems*).
3. Documentació lliurada (*tres ítems*).
4. Organització (*cinc ítems*).
5. Global (*un ítem*).

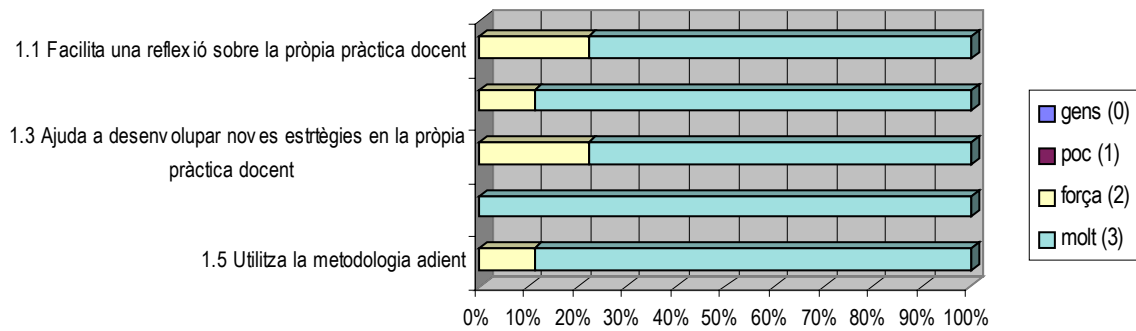
Total enquestes=9

Clau de correcció: 0= <i>gens</i> ; 1= <i>poc</i> ; 2= <i>força</i> ; 3= <i>molt</i>									
1. Valoració de l'activitat	gens		poc		força		molt		mitjana
	n	%	n	%	n	%	n	%	
1.1 Facilitat una reflexió sobre la pròpia pràctica docent	0	0	0	0	2	22	7	78	2,78
1.2 Amplia els coneixements sobre el tema	0	0	0	0	1	11	8	89	2,89
1.3 Ajuda a desenvolupar noves estratègies en la pròpia pràctica docent	0	0	0	0	2	22	7	78	2,78
1.4 Els continguts treballats són els adequats	0	0	0	0	0	0	9	100	3
1.5 Utilitza la metodologia adient	0	0	0	0	1	11	8	89	2,88
<b>2. Valoració</b>									
2.1 Fa una exposició clara	0	0	0	0	0	0	9	100	3
2.2 S'adapta a les necessitats i característiques del grup	0	0	0	0	0	0	8	89	2,66
2.3 Domina i coneix el tema	0	0	0	0	0	0	8	89	2,66
<b>3. Valoració de la documentació lliurada</b>									
3.1 És suficient	0	0	0	0	1	11	8	89	2,88
3.2 És útil per al desenvolupament del tema	0	0	0	0	1	11	8	89	2,88
3.3 És de qualitat	0	0	0	0	0	0	9	100	3
<b>4. Valoració de l'organització</b>									
4.1 Lloc de realització	0	0	0	0	4	44	5	56	2,55
4.2 Durada de l'activitat	0	0	0	0	2	22	7	78	2,77
4.3 Horari	0	0	2	22	3	33	4	44	2,22
4.4 Periodicitat	0	0	0	0	2	22	7	78	2,77
4.5 Equipament de l'aula	0	0	0	0	5	56	4	44	2,44
<b>5. Valoració global de l'activitat</b>									
5.1 Grau de satisfacció	0	0	0	0	0	0	9	100	3

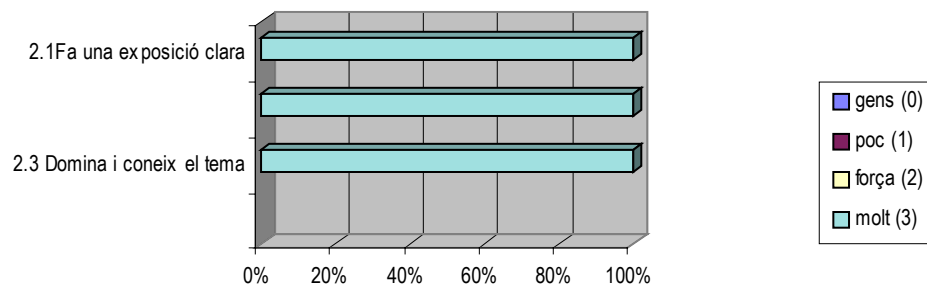


Seria convenient poder ampliar-lo a més professors (2). Ha estat molt interessant i molt útil. S'ha de tornar a oferir per ampliar més el tema. Ha estat molt agradable i clarificador.

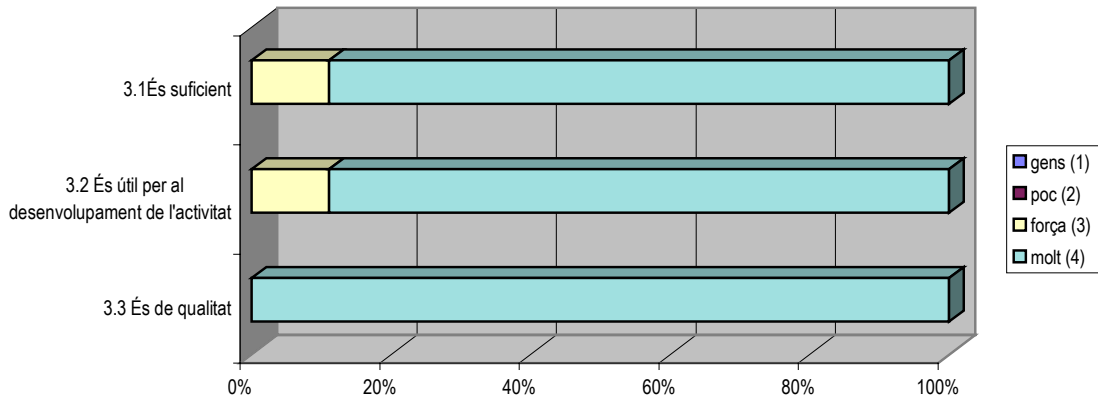
### 1. Valoració de l'activitat:



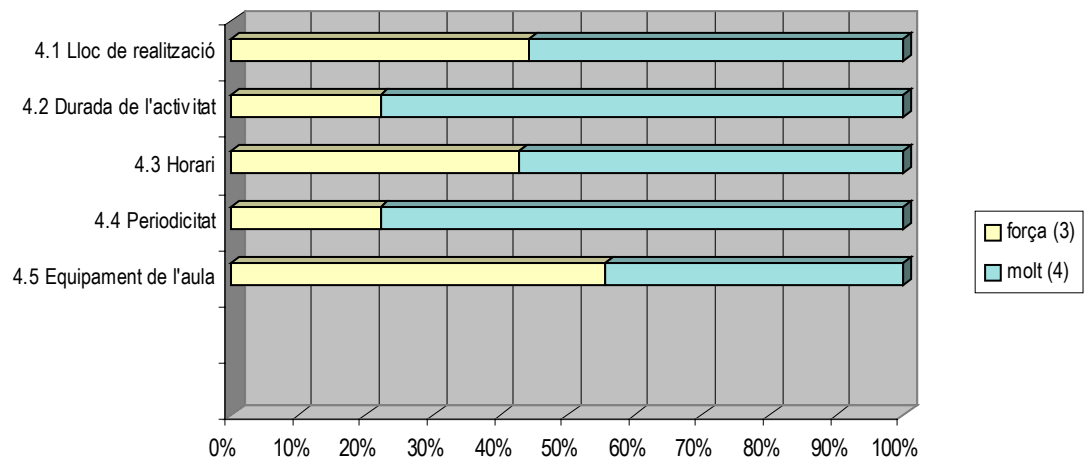
### 2. Valoració de l'actuació del formador o la formadora:



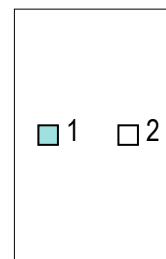
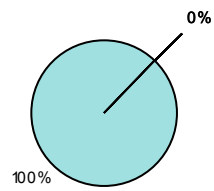
### 3. Valoració de la documentació lliurada:



### 4. Valoració de l'organització:



5. Valoració global de l'activitat:



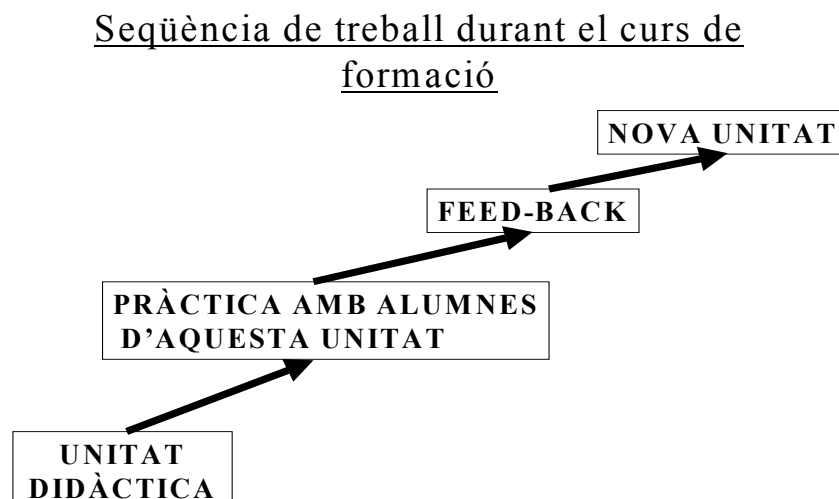
## 5. ETAPA D'INTERVENCIÓ A L'AULA

---

### 5.1. CONCRECIÓ DE LA INTERVENCIÓ

#### 5.1.2. La primera idea

Cal potser tornar a repetir que en un principi la idea d'intervenció a l'aula era anar alternant l'aprenentatge d'una tècnica per part dels professors/ i la seva aplicació durant una setmana a l'aula. De cada unitat didàctica (dotze tècniques en total) s'extraurien "exercicis-clau" per ser treballats amb els alumnes durant la setmana. Cada dia del curs recolliríem les inquietuds de la setmana i les dificultats més rellevants a l'hora de posar-ho en pràctica per donar-ne solucions. En acabar les dotze unitats, cada professor les aplicaria segons el seu criteri, tot dissenyant llurs propis exercicis.



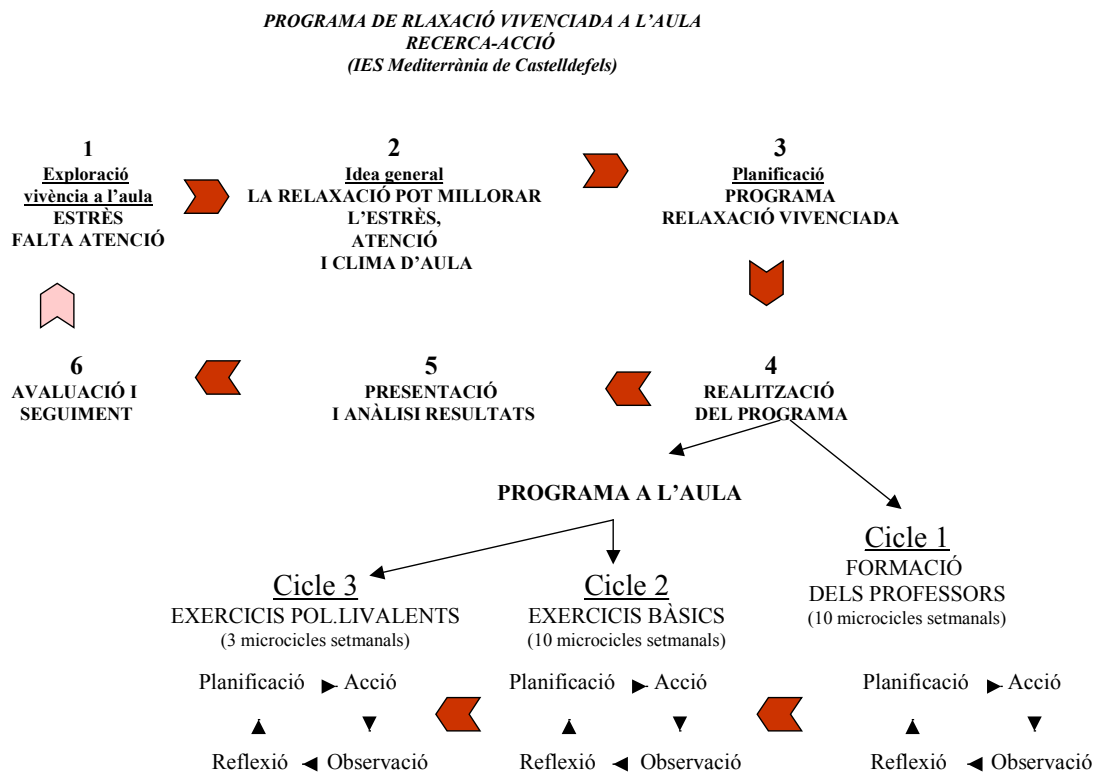
Però aplicant aquesta dinàmica ens trobàvem amb els següents problemes:

Suposava un domini casi instantani de les tècniques per part dels professors en acabar cada sessió de formació.

2. Semblava massa 12 setmanes d'intervenció observada, s'havien de reduir d'alguna manera sense que això suposés deixar de banda alguna de les dotze tècniques. Com fer-ho per no deixar de banda perdre cap eina bàsica?.

3. D'altra banda, era comprensible la postura d'alguns professors que demanaven esperar un temps a tenir més seguretat per "induir" la relaxació als alumnes.

Així és que vàrem decidir canviar la dinàmica d'intervenció a l'aula. A això va contribuir el fet de que ens tornéssim a orientar segons la dinàmica originària de la *recerca-acció*, en què es veia, clarament que el desenvolupament del Programa es faria després de la formació.



## 5.1.2. Els cicles d'intervenció

D'aquesta manera, tenint en compte que havien de respondre els anteriors problemes, es va concretar el següent tipus d'intervenció, el qual apareix en la Part 3: Metodologia. Pel que es pot veure en la figura, la Formació formaria el 1r Cicle i la *Intervenció a l'Aula* s'estructuraria en dos cicles més: El Cicle 2, d'exercitació bàsica i el Cicle 3, d'exercitació mixta.

## 5.1.3. El Cicle d'exercitació bàsica

El CICLE 2 que el compondrien 10 microcicles setmanals d'exercitació bàsica (cada setmana una tècnica). Després de molt pensar i raonar, doncs havien d'escorçar el cicle de dotze setmanes a 10 i com que una setmana seria d'introducció, havien de quedar 9 tècniques. Les tres que es varen suprimir amb criteris pedagògics que de seguida comentem van ser: *Postura, Centrament i Moviment*.

*La postura* es va suprimir per ser la més propera i coneguda pels professors i pels alumnes. De fet es treballa en qualsevol pràctica de relaxació/conscienciació i molts professor la tenen en compte a l'aula, tot i que no sigui amb la mateixa perspectiva ni objectius que nosaltres en el Programa.

Pel que fa al *Centrament*, vàrem caure en el compte de que està composta i fa servir altres eines. En si mateixa, és la conseqüència de treballar ordenadament el nivell físic, el mental i l'emocional, i això es fa corresponentment amb tres eines que estarien dins les nou

seleccionades (Silenci mental, relaxació i focusing). És més, el centrament esdevé conseqüència de tot el procés, així és que van creure que treure'l de la intervenció no significaria la més cara de les pèrdues.

També es va treure d'aquest cicle d'intervenció el *moviment* per ser la tècnica que implicaria més canvis dins l'aula. Tot i així, no hem de pensar que per treballar el moviment conscient faci falta fer-ho amb tot el cos, es pot treballar assegut. Un altre motiu va ser pensar que en treballar l'energia, ja el treballaríem d'alguna manera, i també el treballaríem en algun exercici amb la respiració. D'altra banda, els alumnes han fet alguna o altra pràctica de *Tai-txí*, o bé dins del currículum d'Educació Física, en Crèdits variables o en tallers de la Setmana Cultural del Centre.

En acabar el Cicle 2, es faria una avaluació d'aquesta etapa aprofitant la darrera sessió del 1r Cicle.

### **Cicle d'exercitació mixta**

El CICLE 3, amb 3 microcicles setmanals d'exercitació mixta.

Durant aquestes tres setmanes, els professors adaptarien les tècniques segons les circumstàncies i llurs propis criteris.

Després de les tres setmanes del Cicle 3, es realitzaria l'avaluació final. Més tard, l'investigador principal analitzaria i presentaria els resultats al Grup, als alumnes i posteriorment a la resta de la comunitat educativa, mitjançant una sessió específica.

## 5.2. ESTUDI QUANTITATIU DEL COMPROMÍS DELS ALUMNES

### 5.2.1. Procediment

En primer lloc, un cop haver explicat als alumnes els detalls de l'estudi que s'estava realitzant a l'IES, pel que fa a les seves finalitats i característiques, se'ls va demanar la seva opinió i el grau de compromís que volien adquirir a l'hora de que els professors ho possessin en pràctica. Se'ls va realitzar la següent pregunta (tipus Lickert):

- *T'agradaria fer algun exercici de relaxació i/o concentració uns minuts abans de començar la classe amb el compromís de guardar silenci per respectar a la resta de companys en qualsevol cas de que no puguis o vulguis fer-ho?*

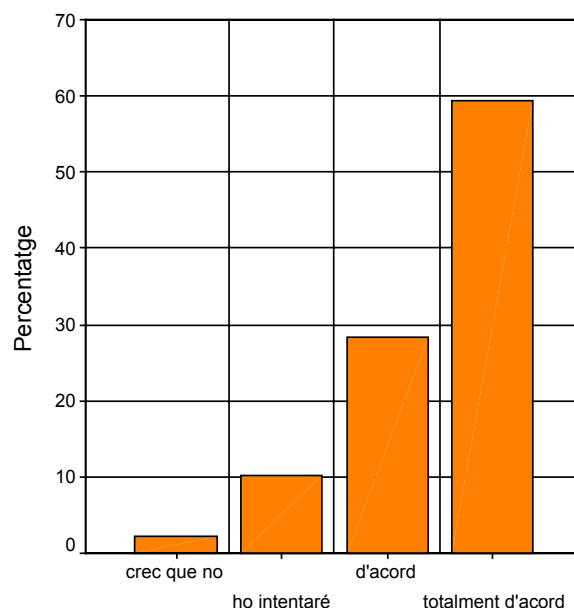
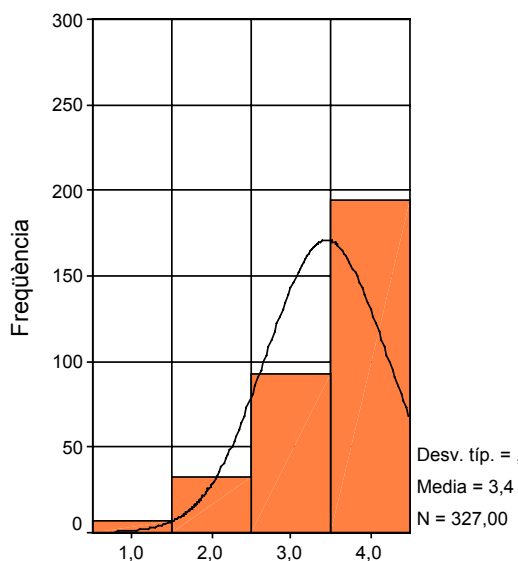
La clau de correcció és la següent:

1= Crec que no; 2= Ho intentaré; 3= D'acord; 4= Estic totalment d'acord;
--

### 5.2.2. Resultats

La mitjana del compromís dels alumnes va ser  $m=3,45$  amb una desviació típica  $S=0,76$ .

Et compromets a fer relaxació?



La distribució dels resultats va ser la següent: el 2,1% *no* es va comprometre en absolut; el 12,2% *ho intentaria*, el 28,4% n'estava d'acord i el 59,3% *molt d'acord*. D'aquí es pot dir que el 85,7% va assolir el compromís de fer relaxació a l'aula.

També vàrem voler saber, mitjançant la prova t, si existia diferència entre nois i noies a l'hora de comprometre's i es va constatar que no, ( $t=1,016$ ;  $gl=312$ ;  $p=0,310$ ), que la mitjana dels nois era  $m=3,40$  amb una desviació típica  $S=0,77$  i la de noies  $m=3,48$  amb una desviació típica  $S=0,75$ .

Pel que fa a la comparació del compromís segons els nivells acadèmics, ens vàrem adonar que tots ells superaven els tres punts (3=d'acord), però que els alumnes de 3r d'ESO van ser els més engrescats ( $m=3,68$ ), seguits dels de 4t d'ESO i els de 1r d'ESO. Després vindrien els de 1rBAT. Sorprenentment, els alumnes de 2n d'ESO van presentar el menor índex de compromís en la intervenció dels professors, doncs 2n de batxillerat només apareix en el gràfic com a referència (cal dir que la seva mostra en aquest cas fou  $N=6$ ) i, a més no va participar d'ela intervenció.

### 5.3. PROCEDIMENT DE LA INTERVENCIÓ A L'AULA

El grup va fer una **reunió** a la setmana per:

1. **Avaluació** de la pràctica realitzada durant aquella setmana. Durant aquesta primera part de la reunió, els professors/es omplien la **Fitxa/diari d'intervenció**. Després es feia una posada en comú de la qual es prenia nota i es passava a l'**acta de la reunió**.

2. **Dissenyar l'exercici-clau** d'intervenció de la setmana següent (segons la tècnica que corresponia). Pel que fa al disseny dels exercicis, els professors s'agrupaven segons el cicle/nivell acadèmic al qual estiguessin adscrits. D'aquesta manera es van fer els següents subgrups. Hi havia ocasions en què es fragmentava encara més per concretar aspectes de nivell:

1r i 2n d'ESO: 3AN, 4MU, 5EX1 i 8EX2:

3r ESO, 4t i Batx.: 1CS, 2CT, 5EF, 6PS,

4. **Practicar l'eina** que s'aplicaria la setmana següent. De vegades es posaven per parelles, altres en grup, petit o sencer.

Aquesta estructura es va mantenir durant els dos cicles d'intervenció si bé, en el segon, més que dissenyar exercicis d'aplicació comú, cada professor exposava les seves idees del propi disseny.

Així mateix, durant la intervenció, l'investigador principal va **assessorar** personalment cada professor/a segons les seves necessitats àdhuc es va realitzar alguna sessió extraordinària amb algun d'ells per aprofundir en la pràctica i com portar-la a l'aula

#### 5.3.1. El diari personal d'intervenció

Abans de començar la intervenció es va haver de decidir el tipus de Diari que es faria servir. Es van discutir alguns elements aconsellats per Fraile (1995), és a dir, de com seria el *format*, la *freqüència* el *moment/lloc* i el nivell d'intimitat de les respostes, doncs, segons aquest autor, és important que sigui compartit amb la resta del Grup. A tal efecte, es va pensar que seria millor dedicar la primera part de cada reunió a fer-ho. Pel que fa al format es proposarien (només com a guia) algunes indicacions u orientacions, de les quals es distribuiria setmanalment en forma de fitxa una per cada professor/a.

A continuació detallem les esmentades pautes del diari sota les quals farem la lectura de dades. Es proposaren cinc dimensions (*aplicació pràctica*, *satisfacció*, *resposta dels alumnes*, *efectes* i *observacions*) amb diversos aspectes a tenir en compte. Òbviament



podien escriure tan extensament com volien i a més, se'ls donava l'oportunitat de fer totes les aportacions personals, propostes i comentaris no tinguts en compte en la guia.

### **1. Aplicació**

- 1.1 Ho has posat en pràctica? (Especifica el màxim que puguis)
- 1.2 Has fet l'exercici setmanal que tocava?
- 1.3 Has adaptat l'exercici d'alguna manera especial?
- 1.4 Has afegit algun detall teu a l'exercici?

### **2 Resposta alumnes**

- 3.1 Reacció general del alumnes
- 3.2 Alguna reacció particular
- 3.3 Grau d'acceptació general per part dels alumnes

### **3. Efectes**

- 4.1 Has observat algun efecte positiu?
- 4.2 I algun efecte col·lateral?

### **4. Satisfacció personal**

- 2.1 Com t'has sentit en general?
- 2.2 Dificultats principals a l'hora d'aplicar-ho
- 2.3 Grau de satisfacció del que has fet

### **5 Observacions**

- 5.1 Tens algun dubte en concret?
- 5.2 Vols fer-ne algun suggeriment?
- 5.3 Se t'acudeix alguna cosa per millorar la pràctica?

D'aquest diari s'anava fent una fotocòpia per a l'investigador principal.

## **5.3.2. Les fitxes d'avaluació**

Com ja s'ha comentat, es van dedicar dues sessions, una en acabar cada cicle d'intervenció a avaluar el procés. Per aquests ocasions es va lliurar als professors un altre tipus de fitxa/diari seguint les mateixes dimensions del diari però amb un tractament, almenys en una part, més quantitatiu. Sobre aquests fitxes diferents en parlarem en la part d'avaluació del Programa.

A continuació exposem una taula amb el calendari d'intervenció a l'aula en el qual expressem les sessions de reunió dels professors, les setmanes d'intervenció, el cicle al qual pertanyen, les tècniques treballades i les dates d'avaluació del 1r cicle i l'avaluació final que inclou la del 2n cicle

### **5.3.3. Temporització de la intervenció**

<b>REUNIÓ Nº</b>	<b>DATA</b>	<b>SETMANA I CICLE</b>	<b>CONTINGUTS TREBALLATS</b>
----------------------	-------------	------------------------	------------------------------

1	<b>21 gen</b>	Introducció	
<b>PRIMER CICLE DE PRÀCTIQUES AMB UNA TÈCNICA SETMANAL PRINCIPAL</b>			
2	<b>7 feb</b>	3 al 7 de febrer	<i>Aquí/ara</i>
3	<b>14 feb</b>	0 al 14 de febrer	<i>Respiració</i>
4	<b>21 feb</b>	17 al 21 de febrer	<i>Relaxació del cos</i>
5	<b>28 feb</b>	23 al 28 de febrer	<i>Silenci mental</i>
6	<b>7 març</b>	3 al 7 de març	<i>La parla</i>
7	<b>14 març</b>	10 al 14 de març	<i>Visualització</i>
8	<b>21 març</b>	7 al 21 de març	<i>Enfocar emocions</i>
9	<b>28 març</b>	24 al 28 de març	<i>Energia del cos</i>
10	<b>2 abril</b>	<i>SESSIÓ AVALUATIVA 1</i>	<i>Els sentits</i>
<b>SEGON CICLE D'INTERVENCIÓ</b>			
	<b>11 abril</b>	Setmana de suport itinerant al professor/a a l'aula	Treball mixt 1
11	<b>25 abril</b>	<i>SESSIÓ AVALUATIVA 2</i>	Treball mixt 2
12	<b>30 abril</b>	<i>SESSIÓ AVALUATIVA 3</i>	Treball mixt 3

## 5.4. SESSIONS DE GRUP (ANÀLISI DE DADES)

Presentem la sessió com el principal criteri d'anàlisi de les dades, juntament amb les fases de que disposava cada reunió, ja esmentades: omplir el diari, posar en comú la pròpia experiència, dissenyar i practicar els exercicis de la setmana següent. A l'hora de presentar els resultats, hem volgut respectar la unitat que representa cada sessió en si mateixa. L'esquema que seguirem en l'informe és el següent, a més de les dates de la sessió i de la setmana corresponent)

- A) Avaluació de la pràctica setmanal anterior. (aquí s'exposa tant la posada en comú com una síntesi dels diaris).
- B) Preparació i pràctica de la següent setmana.

### 5.4.1. Sessió 1 (21/1/03) (Introducció)

(En aquesta, per se la primera seguim una estructura diferent)

1.- Es va decidir la manera com s'informaria als alumnes detalladament respecte el procés d'intervenció, l'investigador faria una introducció als alumnes i cada professor en farà una extensió. A més es posaria l'èmfasi en els beneficis que pot comportar per a ells la relaxació: pot millorar l'atenció i el rendiment acadèmic. En aquesta mateixa sessió d'informació als alumnes se'ls demanaria el seu consentiment/compromís per escrit.

2.- Pel que fa als professors integrants del Grup, es van especificar els factors i característiques d'aquesta fase com ara l'horari, calendari, el temps i moments per a la intervenció. Es repassen algunes indicacions metodològiques fetes en la darrera sessió de formació de com dur a terme la relaxació amb els alumnes. Altrament, se'ls recorda la dinàmica de *recerca-acció* en què estem immersos: *Planificació, acció, observació, reflexió*.

3.- Es van planificar les 11 sessions, una per setmana i s'acorda que cada sessió serà una cicle de treball on es prepararà la intervenció de la setmana següent i es comentaran els resultats de la anterior.

4. Es detallaren els següents aspectes: a) Es dirà el mateix a tots els grups. b) Es farà un pacte amb aquells alumnes que no vulguin participar de l'exercici. c) S'intentarà fer el treball previst per a cada setmana, però amb flexibilitat. d) Es dedicaran 2 minuts a comentar prèviament l'exercici amb els alumnes. E) En acabar la relaxació, es dedicaran uns minuts a comentar en veu alta l'experiència de manera espontània i lliure.

5.- L'investigador va analitzar els possibles obstacles reals a tenir amb què s'hi podran trobar i calia tenir en compte: que poden riure en un principi, rebuig, inseguretat, falta de previsió del temps de l'exercici, diversitat de sensacions. Així mateix, els va recordar els elements fonamentals a tenir en compte: informar els alumnes de què faran cada dia, tenir present la fórmula metodològica de tot exercici de relaxació: **IES** (Introducció-Exercici-Sortida) i **IRENES** (Introducció-Respiració-Nucli de l'Exercici i Sortida. També se'ls va tornar a explicar el fet de que la intervenció té un sentit espiral que acabarà en certa llibertat d'actuació per part dels professors, i de que totes les eines estan relacionades entre si. Una de les consignes més importants fou el fet de convidar el alumnes, mai no forçar i que tinguessin sempre en compte que l'edat també hi compte, a l'hora de fer-ho, perquè tinguessin present el llenguatge adient a cada nivell. Un altre aspecte seria la postura per relaxar-se, no s'hauria de permetre que fessin la relaxació en qualsevol postura, tret d'aquells casos en què fos l'única manera de que ho arribessin a fer, com seria els del grup 3r ESO D, i 4t d'ESO D i E 6.- Es va preparar l'activitat que s'havia de treballar amb els alumnes per a la setmana següent. L'exercici de la setmana era l'AQUÍ/ARA (Autoobservació) Per els primers cicles es faria amb dibuixos si calia, per segon cicle i batxillerat es faria un Aquí/Ara complet.

7.- Van practicar l'exercici amb il·lusió i destresa.

## 5.4.2. Sessió 2 (7/02/03)

### Avaluació de la pràctica (*Auto-observació*: setmana del 3 al 7 de febrer)

#### Aplicació

Tots van creure que l'experiència havia estat molt positiva. En general, tots van fer l'exercici proposat que tocava. Pel que fa a les adaptacions, 2CT manifesta haver-ho adaptat força des de la perspectiva de la visualització, 4MU va seguir aquesta mateixa pauta proposada per l'anterior professor; 5EX1 ho va adaptar segons l'hora i grup que tocava i 7EF va aprofitar la classe d'EF al gimnàs per treballar-ho. No es pot dir que canviessin ni sortissin de les pautes acordades.

#### Resposta dels alumnes

La majoria d'alumnes hi van participar tret d'uns quants els quals van estar convidats a sortir de l'aula. Van destacar el fet de que alguns grups ho demanaren la qual cosa fa facilitar la posta en marxa de la intervenció. 3AN observa l'escepticisme d'alguns alumnes en fer-ho. Algun alumne manifestava no poder tancar els ulls per mareig, dos o tres que s'adormien. 6PS va observar que a un alumne li molestava molt el soroll del passadís.

#### Efectes

1CS va expressar que era d'hora per avaluar-los. En general es va observar que els alumnes guanyaven en *tranquil·litat* i *concentració*, com a mínim, de manera subtil. En alguns casos, la novetat de fer-ho desembocava després en massa comentaris. 2CT manifestà una gran sorpresa pel canvi observat en els alumnes.

#### Satisfacció

Tots estaven contents del que s'havia fet. 1CS confessà haver tingut una mica d'inseguretats per ser el primer dia i, a més, per tractar-se d'una activitat tan fora del currículum de castellà.

#### Dubtes, suggeriments i altres observacions

4MU comprovà que si a mitjana classe es tornaven a esvalotar, fent-los respirar es tornaven a centrar.

### **B) Preparació següent setmana (*Respiració*)**

Es va procedir a preparar l'exercici de la següent setmana (Setmana 2: La respiració). Concretament es va decidir treballar la Respiració profunda i completa (3-8 cops) i portar-la a respiració conscient. Es decideix de no baixar de cinc (5) minuts ni superar, en principi, els deu (10'). Es recorden alguns aspectes metodològics i es fan algunes recomanacions per part de l'investigador/Formador. Es pregunten els professors si s'ha de fer cada dia l'Aquí/ara, doncs se n'adonen que amb el temps que hi ha no es pot fer tot, però creuen tots que serà molt oportú començar sempre amb l'aquí/ara, ni que sigui preguntar-los per sobre al voltant de les tres dimensions: 1) Cos-sensacions, 2) Pit-cor-emocions, 3) Cap-pensament.

Altres concrecions:

- a) Aplicació de l'exercici: Deixar la consigna clara de *respirar amb profunditat inspirant pel nas i traient l'aire per la boca sense fer soroll, començant pel ventre, anant als ronyons, estómac i panxa, tòrax fins les clavícules (no s'ha de forçar)*. El més important és l'expiració que ha de ser més lenta que la inspiració.
- b) Anar passant de la "respiració profunda" a la "conscient". En aquesta *l'aire ja surt pel nas* i és simplement prendre consciència de l'aire com surt i entra. Dir-los que nos es preocupin per les distraccions, que cada cop que vegin que es distrauen tornin a la respiració.
- c) Ajudar-se amb alguna "crossa-guia" per fer la respiració conscient: Amb una o dos màxim, n'hi ha prou. No atabalar-los amb moltes consignes i "crosses". Repetiu-los-hi.

#### Algunes "crosses-guia" per a la respiració

- Visuals: 1) ones del mar, 2) núvol fosc d'aire quan expirem, 3) El cos és una bombolla
- Sensorials: 1) Sentir el fresc al nas de l'aire que entra i l'escalfor de l'aire que surt
- Parla: 1) Comptar cada inspiració- expiració (fins a 10 i tornar a començar, o indefinidament i tornar a començar quan es distreguin) 2) Afegir la pròpia parla amb alguna frase o paraula: "*En espirar sento l'aire fresc, en espirar estic tranquil*"; "*Inspiro energia, expiro i estic en calma*", "*pau...,tranquil·litat,*" o la que vulgueu

Es va practicar la respiració per parelles. En els comentaris finals es realitzen *feed-back* molt positius entre tots ells de la manera amb què guien l'exercici.

### **5.4.3. Sessió 3. (14/2/03)**

#### **Avaluació de la pràctica (*Respiració: setmana del 10 al 14 de febrer*)**

##### *Aplicació*

Tots van realitzar el tipus de pràctica que s'havia concretat en la sessió anterior. 7EF va comentar no haver-ho pogut posar tant en pràctica perquè els 3rs d'ESO van anar aquella setmana a la neu amb la qual cosa quedaven només dos dies de classe normal 5EX1 va afegir la consciència del nas en la respiració, a més de continuar adaptant-t'ho al grup i hora que li tocava, manifestà que els alumnes havien "entrat" en l'exercici amb més rapidesa, potser per haver fet ja algun cop.

##### *Resposta dels alumnes*

La reacció dels alumnes és molt bona, tret d'una minoria que no ho volen fer. Els agrada comentar les seves experiències entre ells. 4MU deia que els alumnes ho demanaven en cas de que se n'oblidés. A 5EX1, alguns alumnes amb alt rendiment acadèmic li van dir que ho trobaven una pèrdua de classe.

##### *Efectes*

Els efectes continuen sent positius en línies general: millora el seu estat anímic, el de la classe en general i més tranquil·litat. 2CT va manifestà que utilitzava la respiració profunda quan notava els alumnes més esvalotats i que la relaxació disminuïa l'ansietat espectacularment a alguns nois/es. Es van tornar a donar alguns casos amb mareig. Alguns alumnes manifestaren la "mandra" de continuar treballant després d'estar tan bé relaxats.

##### *Satisfacció*

Satisfacció general amb tendència creixent. Als alumnes que s'havien negat a fer-ho se'ls ha convidat a sortir de classe. 6PS va dir que veia dificultats a l'hora de fer-ho amb el grup d'adaptació curricular de 4t d'ESO.

##### *Dubtes, suggeriments i altres observacions*

No se sap ben bé què fer amb els alumnes que no volen participar de l'exercici. 4MU proposà fer servir música de fons.. Es trobava necessari fer l'aquí/ara introductori. 5EX1 aprofita la introducció de l'aquí/ara per dir els continguts que toca fer a classe. Es va proposar, per als alumnes que no ho volen fer, que en comptes de sortir, es quedin a l'aula fent alguna activitat silenciosa (dibuixar, escriure, estar simplement en silenci,...) 2CT tenia dubtes sobre la respiració, a més es pregunta sobre què cal fer si hi ha hipeventilació i també quan els alumnes es relaxen tant que adopten postures contraproductives. Es va plantejar la possibilitat de fer-ho també a la tutoria però amb més temps.

## **Preparació de la setmana següent (*Relaxació*)**

Després d'una breu presa de consciència de l'Aquí/ara i respirar profundament, .aplicaríem: *SOLTAR, DEIXAR-SE CAURE I REPOSAR*.

### Part A (*SOLTAR*)

Aprofitar cada nova expiració per centrar l'atenció en un o dos braços i *SOLTAR*  
Aprofitar cada nova expiració per centrar l'atenció en una o dues cames i *SOLTAR*  
Aprofitar cada nova expiració per centrar l'atenció en el tronc i *SOLTAR*  
(Crosses-guia: una flor que s'obre, una ma que s'obre, el gel que es desfà, el mercuri, pronunciar-ho interiorment).

### Part B (*DEIXAR-CAURE*)

Aprofitar cada nova expiració per *DEIXAR-CAURE* un o dos braços  
Aprofitar cada nova expiració per *DEIXAR-CAURE* una o dues cames  
Aprofitar cada nova expiració per *DEIXAR-CAURE* el tronc  
(Crosses-guia: un tobogan, la gravetat, la pesadesa del ferro)

### Part C (*REPOSAR*)

"Jo *REPOSO* en la terra , la terra reposa en l'univers"  
(Crosses-guia: estirat en un matalàs de piscina, flotant en l'espai, una ploma al vent, ....)

## **5.4.4. Sessió 4. (21/2/2003)**

### **Avaluació de la pràctica (*Relaxació: del 17 al 21 de febrer*)**

#### *Aplicació*

Es segueix amb la pràctica i amb l'exercici que tocava sense haver-hi casi bé cap adaptació ni afegit, excepte en el cas de 5EX1 que va repetir la setmana anterior i 7EF que va afegir l'auto-tacte. Quatre dels vuit professors manifesten haver-ne fet menys èmfasi en la pràctica per diversos motius, entre els quals es troben els exàmens. 7EF ho va fer en acabar la classe d'Educació física en la fase de tornada a la calma i estirats al terra en matalassos.

#### *Resposta dels alumnes*

Alguns professors van destacar la petició per part dels alumnes de fer més estones de relaxació. Cada cop eren més els alumnes que ho feien, alguns dels quals es negaven en setmanes anteriors. 6PS, afegint-se a que cada cop ho fan més alumnes, també es va adonar que arribaven fins el final de l'exercici, cosa que els primers dies els costava.

#### *Efectes*

Han estat iguals tot i que han una lleugera disminució de la seva magnitud. 1CS digué que notava que els alumnes de 4t amb què feia relaxació es dispersaven parlant-ne. Els alumnes d'adaptació curricular manifestaven més dificultat de concentració que els altres.

### *Satisfacció*

En general molt bé. 6PS digué que cada cop se sentia més còmoda fent-ho, en canvi 5EX va dir el contrari, que li havia costat una mica més.

### *Dubtes, suggeriments i altres observacions*

Controlar els minuts de pràctica per anar trobant el temps mínim perquè tingui efecte, tenint en compte el temps de què disposem. Es proposa que més endavant sigui un alumne el qui dirigeixi l'exercici. Es va posar de manifest la íntima relació entre les tècniques. Les *crosses*, que poden ser d'altres eines, poden ajudar de manera determinant en l'assoliment d'una tècnica concreta, per exemple, *l'auto-tacte* (consciència sensorial) pot ajudar molt en l'assoliment de la respiració i la relaxació. S'ha posat l'èmfasi en l'Aquí-Ara i hi continua havent uns pocs alumnes reticents a fer els exercicis. Potser pel fet de que els alumnes han estat més esvalotats que setmanes anteriors i alguns professors havien manifestat no haver tingut tanta predisposició hagi influït en què els efectes no fossin estat tan sorprenents. Per a 5EX1, el ritme d'un exercici per setmana, potser com, és massa ràpid.

### **Preparació de la setmana següent (*Silenci mental*)**

*Introducció:* Després d'una breu presa de consciència de l'Aquí/ara i respirar profundament...

*Exercici:* Es tracta de posar atenció en el propi cervell, relaxar-lo, sentir la llengua,...

Possibilitat 1: Imaginar-se que el cervell s'obre com una nou i surten tots els pensaments.

Possibilitat 2: Imaginar-se una pantalla en la qual van apareixen els números 5, 4, 3, 2, 1, (dos cop s cada número i es torna a començar)

Possibilitat 3: Imaginar-se un rellotge de paret amb la 1, les dues, les tres , les quatre,...

Possibilitat 4: Pronunciar-se indefinidament a si mateix: *escolto el silenci que hi ha dins del meu cap.*

*Sortida:* Com sempre.



### 5.4.5. Sessió 5: (28/2/2003)

#### Avaluació de la pràctica (*Silenci mental*: setmana del 24 al 28 de febrer)

##### *Aplicació*

Bon nivell d'aplicació tant pel que fa a la quantitat com a l'exercici que tocava. 6PS va dir que només ho havia posat en pràctica amb els 3rs d'ESO. Quan a l'adaptació, 6PS usà la imatge de posar els pensaments en una caixa per després tancar-la.

##### *Resposta dels alumnes*

Els alumnes segueixen responent de manera molt positiva, ho van acceptant com una cosa natural de la metodologia de classe. Les reaccions són bones i es podria dir que s'ha normalitzat la relaxació a l'aula. 5EX1 va exposar que l'exercici de silenciar la ment imaginant-se que és com una nou que s'obre els va fer molta gràcia als alumnes.

##### *Efectes*

En general els tranquil·litza i es pot començar a fer la classe millor. Va semblar que els efectes duraven sobretot la primera part de la classe (4MU i 5EX1).

##### *Satisfacció*

La satisfacció és molta, cal destacar que alguns professors se senten bé quan els alumnes li ho demanen, la qual cosa reforça la nostra seguretat a l'hora de fer-ho.

##### *Dubtes, suggeriments i altres observacions*

8EX2 va deixar un alumne que guiés ell la pràctica i es va comentar que si bé podria ser molt enriquidor de cara a un futur, de moment calia que fóssim nosaltres qui ho dirigíssim. 7EF va manifestar que als alumnes d'adaptació curricular els costa interioritzar i troben una barrera en començar (tancar els ulls, etcètera) però un cop ho aconsegueixen, els agrada.

#### **Preparació de la setmana següent**

Es va concretar la forma de dur a terme l'exercici, l'anomenaríem "*Fer servir la veu interior*".

Després d'una breu presa de consciència de l'Aquí/ara i respirar profundament..., cada professor optarà per una de les següents formes de fer l'exercici:

A) Repetir-se una frase interiorment i deixar que ressoni o escriure-la 15-20 vegades pronunciant-la per dins: *Estic tranquil, estic tranquil,...Jo, Lluís, sento la pau, Jo, Lluís, sento la pau.*

B) Repetir una sola paraula: *Pau, blanc, amor, ...*

C) Cantar quelcom breu, (o un mantra). Lectura conjunta. Cantar una "definició. Memoritzar quelcom junts en veu alta. (La sortida serà com sempre).

### 5.4.6. Sessió 6 (7/3/2003)

## **Avaluació de la pràctica (*La pròpia parla*: setmana del 27 de febrer al 7 de març)**

### *Aplicació*

Ha estat una setmana amb més dificultats de les habituals per a posar-ho en pràctica, més d'un professor no ha fet l'exercici que tocava, perquè ho ha cregut oportú. La professora 7EF es va avançar a la següent tècnica però per aplicar-ho al silenci mental i va deixar que els alumnes suggerissin paraules relaxadores. 5EX va fer adaptació per aquells a qui els costava més, d'una banda, i va manifestar que, al final de l'exercici i de manera espontània, casi tot el grup "cantava" el *mantra* amb ella.

### *Resposta dels alumnes*

Els alumnes estan més nerviosos del normal i no responen tan bé com setmanes anteriors, però, pels comentaris entre professors, passa el mateix en general a tot l'institut.

### *Efectes*

Se segueixen notant els efectes de millor concentració cap a la feina que s'ha de fer i més tranquil·litat. Alguns alumnes han manifestat expressament que es troben millor quan fan relaxació. 5EX1 va veure com diversos alumnes, mentre feien la feina escrita que tocava, en silenci, anaven pronunciant la frase relaxadora "estic tranquil". Molts alumnes van manifestar cansament i no ho van fer amb tanta predisposició (6PS).

### *Satisfacció*

Segueix en el mateix nivell, bona amb ganes de dominar millor les tècniques

### *Dubtes, suggeriments i altres observacions*

Es va dir de preguntar-los a ells com els va, què els agradava i què no. si era prou el temps que se li dedicava. També es va suggerir la importància de prendre més control dels minuts i distribució del temps en l'exercici. Algun professor va manifestar la dificultat de fer-ho en tan sols deu minuts i va demanar ajut a l'investigador/formador, aquest va manifestar que a tutoria ens podríem perllongar més, però que a classe havíem d'intentar fer-ho el temps que ens havien marcat, per a la qual cosa, estaria bé assajar l'exercici abans de la pràctica i fer una bona temporització.

## **Preparació de la setmana següent (La visualització)**

Introducció: Després d'una breu presa de consciència de l'Aquí/ara i respirar profundament..., realitzar una visualització d'un paisatge lliure, en què la persona que ho fa s'hi troba a gust. Prendre consciència de tots els detalls sensorials (olors, sorolls, temperatura, etcètera).

### **5.4.7. Sessió 7. (14/3/2003)**

#### **Avaluació de la pràctica**

##### *Aplicació*

S'ha aplicat l'exercici que tocava, la visualització, amb normalitat. 5EX1 va dirigir les característiques de la visualització amb un paisatge marí i, a més, va afegir una "consigna" de balanceig que va resultar profitosa per als alumnes. Es va manifestar que resulta força fàcil d'aplicar la visualització amb els alumnes. Alguns professors no ho han aplicat tant com haguessin volgut (1CS, 2CT i 3AN) per motius diversos entre els quals es troba el canvi de trimestre.

##### *Resposta dels alumnes*

Molt positiva, com fins ara. Cal remarcar que molts d'ells que van gaudir molt fent-la i haguessin estat més estona fent-ho.

##### *Efectes*

Sensacions vitals positives i més concentració posterior envers la tasca a realitzar. Els professors coincidien en què moltes cares reflectien cert estat interior de benestar. El fet de donar-los la llibertat de representar-se lliurement el paisatge, sembla ser que les va agradar molt.

##### *Satisfacció*

Ha estat una experiència molt agradable amb els alumnes. Els professors han gaudit molt amb aquesta activitat. Els professors 1CS i 2CT comenten no haver-li dedicat tant temps a la relaxació.

##### *Dubtes, suggeriments i altres observacions*

El fet de que alguns alumnes dels grups d'adaptació manifesten cert cansament de tanta relaxació va provocar certa desorientació (6PS). En general, abans de fer cap avaluació global, els professors creien que el ritme que es portava era l'adequat i que s'estaven complint força bé les expectatives. Va sorgir la proposta de fer-ho abans d'algun examen.

## Preparació de la setmana següent (*Enfocament emocional: Focusing*)

### “MINIFOCUSING”

PAS 1: Preparar-se per enfocar (respiració profunda, observar el cos en la part del tronc.

Possibilitat 1: fer un petit inventari de coses que em molesten ara.

Possibilitat 2: enfocar directament la sensació respecte a la classe que comença.

PAS 2: Oblidar la causa i deixar-se sentir aquesta sensació en el cos/tronc (una estona).

Donar-li volum amb la respiració perquè es reveli la sensació-sentida en el cos.

PAS 3: Trobar una “ansa” (paraula, forma, sensació, imatge) que la descriu. Fora bo que la dibuixin en un paper, com és aquesta sensació?

PAS 4. Convidar-los a observar-la amablement, sense voler canviar-hi res. Que observin si n'hi ha algun canvi de forma, textura, color, etc. o si troben alguna característica nova.

PAS 5: Tancar l'exercici amb agraïment.

## 5.4.8. Sessió 8. (21/3/2003)

### Avaluació de la pràctica (Focusing: setmana del 17 al 21 de març)

#### *Aplicació*

En general s'ha realitzat la pràctica prevista excepte 6PS que ha continuat amb la visualització. Alguns professors han trobat dificultat en aplicar estrictament el *Minifocusing* i han optat per fer adaptacions amb conscienciació sensorial, silenci mental o altres eines. 5EX1 es va fer servir de recomanar als alumnes alguns temes que podien enfocar (disgustos, competències mínimes o altres).

#### *Resposta dels alumnes*

En general, tret dels alumnes amb adaptació curricular que tornen a manifestar el cansament de fer relaxació cada dia, continua una reacció favorable envers realitzar aquestes tècniques. 5EX1 va fer una enquesta després del focusing i el 40 % aprox., es van quedar malament (amb la sensació sense evolucionar), en canvi, el 60 % deien sentir-se molt millor que en començar.

#### *Efectes*

Positius, sense novetat. 5EX1 va explicar que se n'adonà que després del *Minifocusing* s'havien quedat una mica aixafats.

#### *Satisfacció*

Continua sent molt bona. Els professors senten engrescats a provar coses pel seu compte. 1CS i 2CT segueixen aplicant-lo per sota del que voldrien, creuen haver perdut una mica la dinàmica que portaven al principi.

#### *Dubtes, suggeriments i altres observacions*

Diverses manifestacions en quan a necessitar haver integrat més el focusing per part dels professors abans d'aplicar-ho als alumnes doncs calia tenir molt clar com treballar-ho. Els va semblar prou important el fet de facilitar als alumnes més petits (1r d'ESO sobretot) a triar el tema per enfocar, donant-los diverses possibilitats.

## **Preparació de la setmana següent (Energia corporal)**

*Possibilitat 1:* Tenir en compte la llengua (sentir-la plena i gruixuda), Visualitzar un focus de llum blanca a un metre del cap del qual cau com un fluid i va banyant tot el cos. De la terra, també puja pels peus aquest fluid. El cos es va omplint mica en mica d'ell.

*Possibilitat 2: Els set xacres.* Es podia jugar amb els colors de cada xacra o simplement fer un recorregut conscient de xacra en xacra començant pel de baix, aplicant força la creativitat amb la següent guia, la qual s'havia treballat força:

*A la cadira hi poso el cul (vermell). Pel ventre em ve la vida (taronja). Al meu estómac hi arriba l'energia (groc), per convertir-se en el meu cor alegria (verd). El meu coll s'obre, la meva gola vibra tot el dia, (blau cel). La meva entrecella es relaxa i es meravella (indigo) i tot el meu cap s'il·lumina (violeta).*

### **5.4.9. Sessió 9. (28/32003)**

#### **Avaluació de la pràctica (Energia corporal: setmana del 24 al 28 de març)**

##### *Aplicació*

Es va aplicar l'exercici d'energia, alguns van fer força adaptacions. Destaca la realitzada per 5EX1 que va fer servir la pràctica per després explicar la descomposició de la llum blanca en els set colors, doncs coincidia que tocava el tema de la llum a classe d'Experimentals. 7EF va treballar sobretot en captar l'energia del company i la pròpia, en concret va fer un joc aplicat a la classe d'EF que tractava d'endevinar, entre diversos companys, qui era qui estava més a prop teu.

##### *Resposta dels alumnes*

Continua la mateixa dinàmica amb els d'adaptació curricular, si bé és cert que paral·lelament a aquest grup que manifesta estar cansat, altres alumnes del mateix grup li ho demanen a 6PS. Es va dir que els alumnes notaven que s'havia de fer un cert esforç de voluntat per treballar la relaxació i que era per això que alguns manifestaven donar-los mandra començar, però un cop començaven, ja els agradava doncs tenia efectes positius.

##### *Efectes*

Els efectes són molt positius. Algun professor manifesta que els efectes els dura només la primera mitjana hora. Altres diuen que alguns alumnes, tot i donar-los mandra de fer-ho en un principi, reconeixen després que va bé. No hi va haver cap reacció en particular.

##### *Satisfacció*

Els professors 4MU, 6PS, 7EF i 8EX2 seguien manifestant molta satisfacció; 5EX1, fent ús de l'autocrítica s'exigia a tenir millors resultats i pel que fa a 1CS, 2CT i 3AN aquesta satisfacció no era tan elevada.

##### *Dubtes, suggeriments i altres observacions.*

Es va veure certa adaptació espontània dels professors d'unes i altres tècniques.

## **Preparació de la setmana següent (Consciència sensorial: setmana de l'1 al 6 d'abril)**

Es va acordar triar fer totes les adaptacions necessàries a una d'aquestes possibilitats d'exercici:

*Possibilitat 1:* Posar-se la ma al pit i escoltar la respiració.

*Possibilitat 2:* Fer un recorregut de *presa de consciència de cada sentit*. VISTA: Abans de tancar els ulls, mirar fixament un objecte observant el seu color, volum, textura. OÏDA: Escoltar els sons exteriors: Anar identificant diferents sons. TACTE: Fer el mateix amb sensacions del propi cos. Descobrir diferents sensacions corporals. OLFACTE: Sensibilitzar el nas i olorar l'ambient. Fixar-se en la frescor de l'aire quan entra i l'escalfor de l'aire quan surt.

*Possibilitat 3:* Triar un canal sensorial concret i treballar-ho (es podia afegir visualització).

### **5.4.10. Sessió 10. (2/4/2003)**

#### **Avaluació de la pràctica (Consciència sensorial: setmana de l'1 al 6 d'abril)**

En aquesta sessió no es va omplir la fitxa-diari a l'igual que setmanes anteriors perquè s'havia de fer una Avaluació global del 1r cicle de pràctiques el 2 d'abril i només s'havia tingut l'oportunitat d'aplicar durant tres dies de la setmana. Tot i així, es va dedicar uns minuts a parlar sobre aquesta tècnica i pel que fa a *l'aplicació, efectes, resposta del alumnes i satisfacció*, no van haver comentaris especials diferents de setmanes anteriors. A més, es va comentar que la consciència sensorial, ja s'estava fent servir des del principi, sobretot en la visualització, la relaxació i la respiració.

En la mateixa sessió es va passar un qüestionari en forma de guia per tal de sintetitzar l'avaluació. Així mateix es va convidar als professors a començar el segon cicle d'intervenció que consistia a realitzar exercicis creatius de disseny particular adaptats segons criteri de cada professor/a.

### **5.4.11. Sessions 11 i 12 (25/4/2003) i (30/4/2003)**

Després de la sessió 10 es va practicar del 3 l'11 d'abril, darrer dia abans de les vacances de Setmana Santa. Des del 22 fins el 25 d'abril es repregueren les practiques a l'aula.

Durant aquestes dues setmanes l'investigador, que estava realitzant tasques d'avaluació amb els alumnes va realitzar un suport itinerant amb tots els professors, comentant personalment abans o després de les classes com estaven realitzant els exercicis mixtos. No hem d'oblidar que aquest cicle 3 d'intervenció tenia l'objectiu de que el professor no es trobés limitat per cap directriu més que la seva experiència i intuïció i l'ús lliure de les 12 TREVA.

## **CAPÍTOL 5: AVALUACIÓ DEL PROGRAMA**

# 1. AVALUACIÓ DEL PROGRAMA (1): PROFESSORS

Durant les dues darreres sessions es va procedir a l'avaluació del Programa pel que fa a cada tècnica i a altres aspectes metodològics. En elles, es van analitzar dos tipus de dades: quantitatives i qualitatives. En primer lloc mostrarem i discutirem les quantitatives i a continuació les qualitatives. Pel que fa a les primeres, es van definir dos coeficients, un que es referia directament a la intervenció i l'altre a la viabilitat de les 12TREVA.

1. Coeficient d'Intervenció (coteach)
2. Coeficient d'Aplicabilitat (cotreva)

## 1.1 AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ (COTEACH)

### 1.1.1 Procediment

Aquest coeficient mesura la intervenció mitjançant una petita escala que avalua tres factors representats cada un d'ells per un ítem:

1. **Continuïtat de la pràctica personal** (professors/es): *ítem 1: Has continuat practicant la relaxació?*
2. **Aplicació a l'aula:** *ítem 2: Ho has posat en pràctica a l'aula?*
3. **Satisfacció** *ítem 3: Pel que fa a la teva intervenció a l'aula, quin grau de satisfacció tens?*

### Clau de correcció

1=Res; 2= Poc; 3= Ni poc ni molt; 4=Força; 5=Molt
---

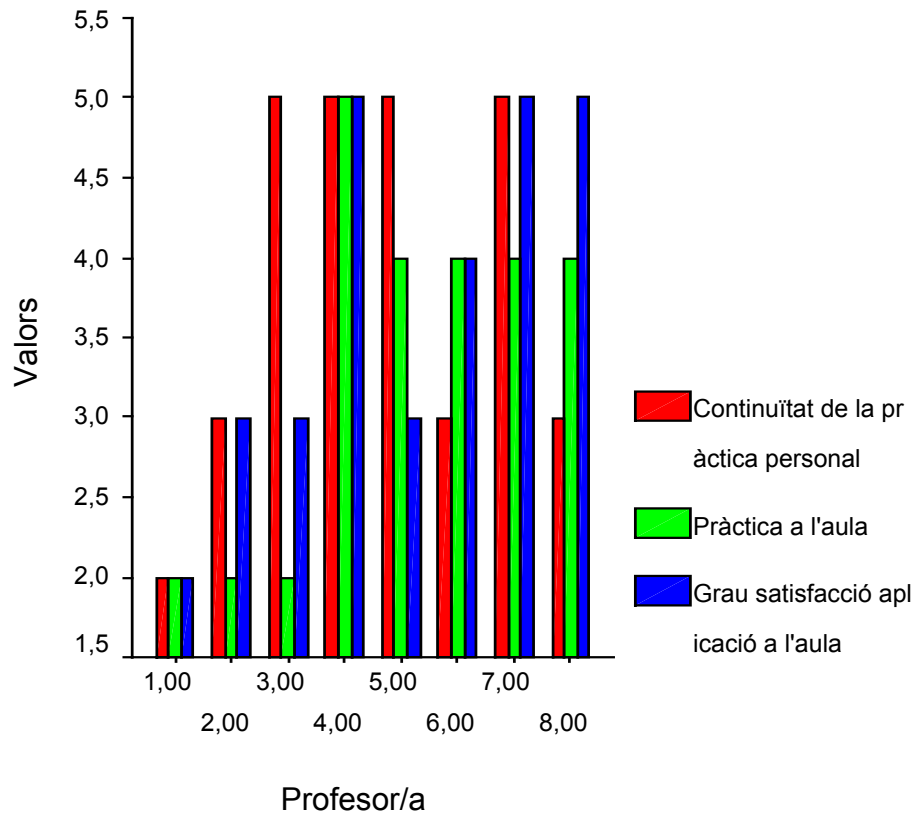
### 1.1.2 Resultats

Pel que fa a la **continuïtat de la pràctica**, la mitjana fou  $m=3,87$ , amb una desviació típica  $S=1,24$ . Els professors 3AN, 4MU, 5EX1 i 7EF van seguir practicant cada dia ( $m=5$ ), en canvi, 2CT, 6PS i 8EX2 creien haver practicat ni poc ni molt ( $m=3$ ). Només 1CS va manifestar haver-ne practicat poc ( $m=2$ ).

Si ens fixem en la taula de resultats, en l'**aplicació a l'aula**, la professora 4MU ho va posar molt en pràctica. Els professors/es 5EX1, 6PS 7EF i 8EX1 força i 1CS, 2CT i 3AN van estimar que més bé ho havien practicat poc amb els alumnes. La mitjana fou  $m=3,37$  amb una desviació típica  $S=1,18$ .

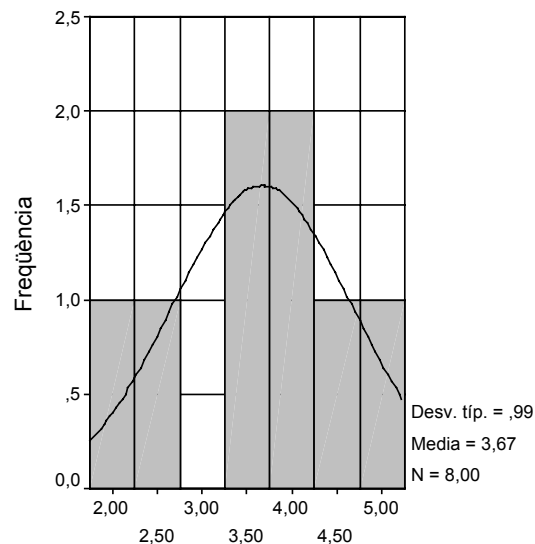


El grau mig de **satisfacció** general de la intervenció va obtenir un valor entre els dos anteriors factors, exactament  $m=3,75$  ( $S=1,16$ ). Tres dels vuit professors, 4MU, 7EF i 8EX2; van expressar la màxima satisfacció possible ( $5=molt$ ); un d'entre ells, 6PS, manifestà *força* satisfacció ( $m=4$ ). Els professors/es 2CT, 3AN i 5EX1 van expressar una satisfacció ambivalent ( $3=ni satisfet ni insatisfet$ ) i només un professor, 1CS es va sentir *poc satisfet* ( $m=2$ ).

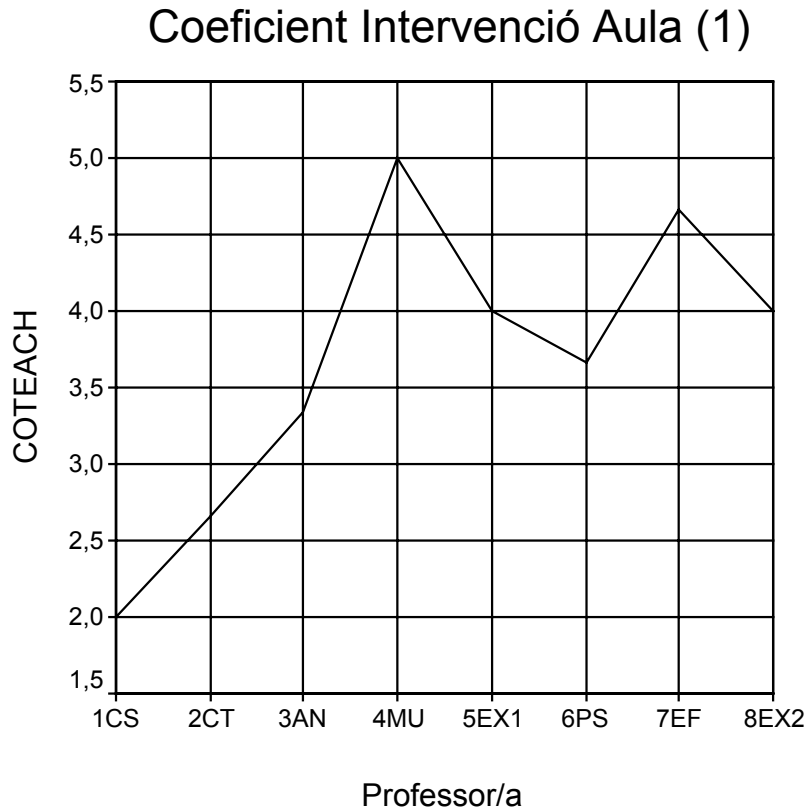


Pel que fa al **Coefficient d'Intervenció** (coteach), resultant de la mitjana dels tres factors, va ser  $m=3,67$  amb una desviació típica  $S=0,99$ , la qual cosa ens indica que la Intervenció, des de l'apreciació dels professors ha resultat positiva acostant-se a força positiva. Cinc dels vuit professors obtenen valors iguals o superiors a la mitjana.

Coefficient d'Intervenció a l'Aula



La professora **4MU** és la que assoleix un valor més alt de coeficient, amb  $m=5$ , el màxim possible. 7EF obté un valor de  $m=4,66$ , 5EX1 i 8EX2 assoleixen  $m=4,00$ ; 6PS mostra un  $m=3,66$ ; seguit de 3AN amb  $m=3,33$ , 2CT amb  $m=2,66$  i 1CS presentà un  $m=2,00$ .



### Taula de resultats

	Coeficient d'Intervenció a l'aula	Continuïtat de la pràctica personal	Pràctica a l'aula	Grau satisfacció aplicació a l'aula
1CS	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000
2CT	2,6667	3,0000	2,0000	3,0000
3AN	3,3333	5,0000	2,0000	3,0000
4MU	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000
5EX1	4,0000	5,0000	4,0000	3,0000
6PS	3,6667	3,0000	4,0000	4,0000
7EF	4,6667	5,0000	4,0000	5,0000
8EX2	4,0000	3,0000	4,0000	5,0000
Total	Media	3,8750	3,3750	3,7500
	Desv. típ.	,99203	1,24642	1,16496

## 1.2 AVALUACIÓ DE L'APLICABILITAT DE LES TÈCNIQUES. (COTREVA)

### 1.2.1 Procediment

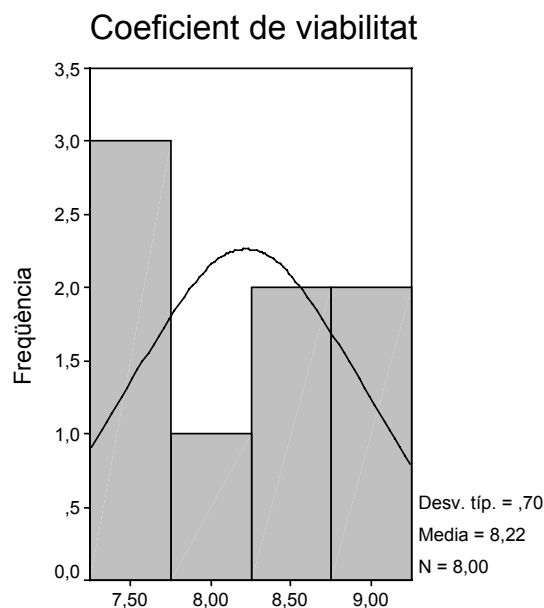
Pel que fa a les tècniques, es va calcular un coeficient (cotreva) que mesurava la mitjana de tres factors relacionats amb la viabilitat d'aplicar-les a l'aula, és a dir, l'aplicabilitat de cada tècnica en particular. Per a tal fi, es va demanar als professors que puntuessin de l'**1 al 10** per a cada factor en relació a cada una de les **12 eines psicofísiques**:

1. *Comprensió*
2. *Incorporació a un mateix*
3. *Aplicabilitat a l'aula*

Per nosaltres, el factor *comprensió* pot determinar que una eina sigui o no aplicable a l'aula, doncs el fet d'integrar-la cognitivament, forma una part molt important del procés. Així mateix, creiem que la cognició de les tècniques no es limita tan sols a entendre-les conceptualment, sinó de llur *incorporació* psicofísica a un mateix, per mitjà de les pròpies amb l'ajut de les Habilitats "R": *enfocament, passivitat i receptivitat*, esmentades ja en un altra part d'aquest treball. En tercer lloc, pensem que l'experiència dels professors a l'hora de decidir el que és o no aplicable a l'aula també havia de formar part d'aquest coeficient, per això aquest darrer factor l'hem anomenat *aplicabilitat a l'aula*. Aquest coeficient *cotreva* l'hem calculat per a cada professor/a i per a cada tècnica.

### 1.2.2 Resultats

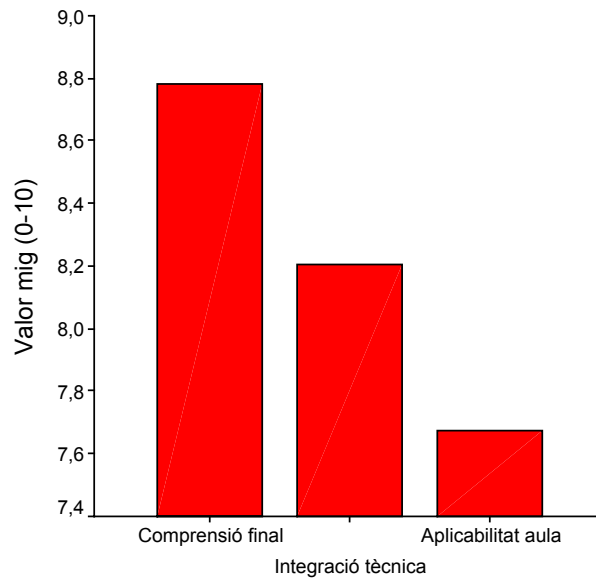
En relació als professors, l'**Aplicabilitat de les 12 TREVA** expressada fou notable: **m=8,22**, amb una desviació típica **S=0,70**.



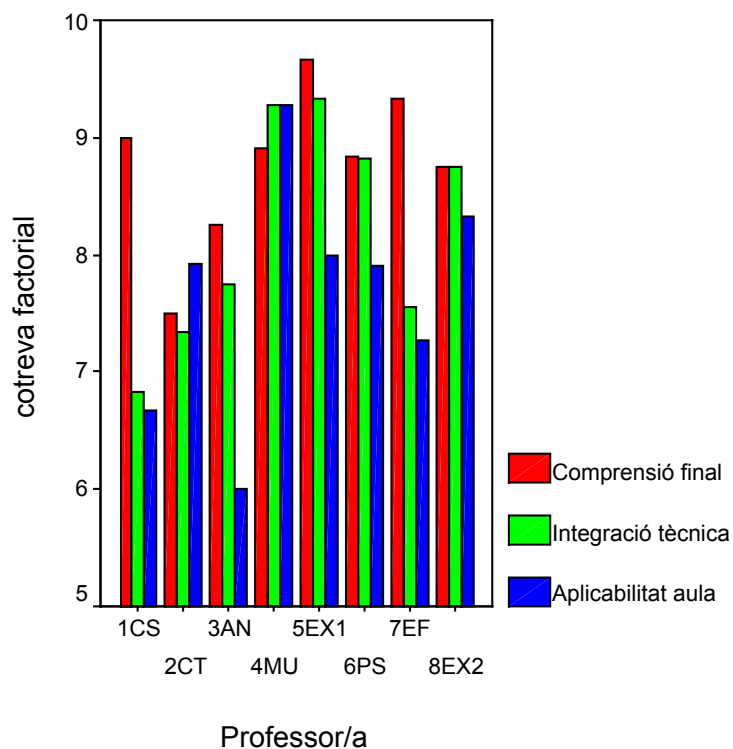
Dels tres factors, la **comprensió** va obtenir el valor més alt, amb una mitjana **m=8,78** (**S=0,66**), seguit de l'**autointegració** tècnica, amb **m=8,20** (**S=0,95**).

L'aplicabilitat era el factor que més ens preocupava i un dels que en definitiva definiria el Programa com viable, doncs fer relaxació en certes àrees ha requerit molt compromís per part del professor/a i alumnes implicats i els ha suposat a tots un salt qualitatiu. En aquest sentit, l'**aplicabilitat** a l'aula, tot i ser el més baix ( $m=7,67$ ) i presenti la desviació típica més gran: ( $S=1,01$ ), es pot ben considerar com assolit. És lògic que la comprensió estigui més a l'abast de tots els professors, a l'igual que l'*autointegració*.

### AVALUACIÓ FINAL MITJA



En el següent gràfic s'observen representats els valors de cada un dels tres factors en relació a cada professor/a i en la taula que li segueix hi ha podem veure els resultats individuals obtinguts.



Tots els valors de la taula estan per sobre de  $m=6,5$ , el menor és el que respecta a l'aplicabilitat segons 1CS ( $m=6,66$ ).

Pel que fa als màxims, observem que 5EX1 és la professor/a que més alt puntua en *comprensió* i *autointegració*, amb uns valors  $m=9,66$  i  $m=9,33$  respectivament. En el cas de l'aplicabilitat, va ser 4MU la que manifestà millor creença d'aplicabilitat de les 12 eines, amb una mitjana per sobre de 9, exactament  $m=9,27$ .

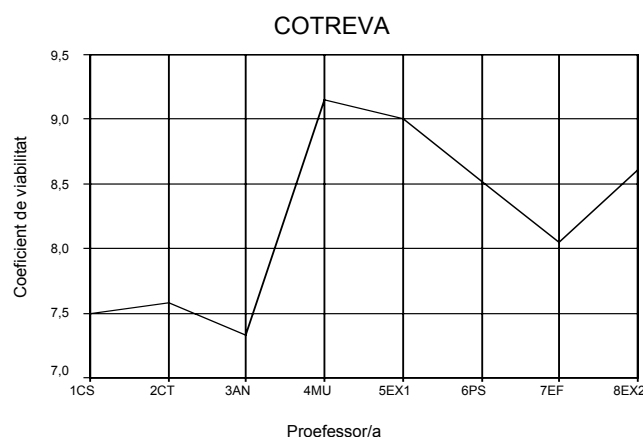
En quant als mínims, seria 2CT qui finalment manifestes haver comprès pitjor les tècniques, amb  $m=7,50$ . D'altra banda, 1CS va expressar, amb la seva puntuació, que no havia integrat tècnicament les eines tan bé com els altres ( $m=6,83$ ).

Número de cas	Coefficient de viabilitat	Comprensió final	Integració tècnica	Aplicabilitat aula
1CS	7,5000	9,0000	6,8333	6,6667
2CT	7,5833	7,5000	7,3333	7,9167
3AN	7,3333	8,2500	7,7500	6,0000
4MU	9,1540	8,9167	9,2727	9,2727
5EX1	9,0000	9,6667	9,3333	8,0000
6PS	8,5202	8,8333	8,8182	7,9091
7EF	8,0505	9,3333	7,5455	7,2727
8EX2	8,6111	8,7500	8,7500	8,3333
	8,2191	8,7813	8,2045	7,6714
	,70332	,66359	,95390	1,01341

En referència al coeficient d'aplicabilitat global (*cotreva*), va ser també 4MU qui obtingué el valor més alt,  $m=9,15$  a l'igual que en els coeficients d'aprenentatge i intervenció. La segueixen 5EX, amb  $m=9,00$ , 8EX2 amb  $m=8,61$  i 6PS i 7EF amb  $m=8,52$  i  $m=8,05$  respectivament. Els tres professors/es restants també obtingueren una mitjana considerable, doncs tots tres sobrepassaren els set punts, a saber, 2CT:  $m=7,58$ ; 1CS:  $m=7,50$  i 3AN:  $m=7,33$ .

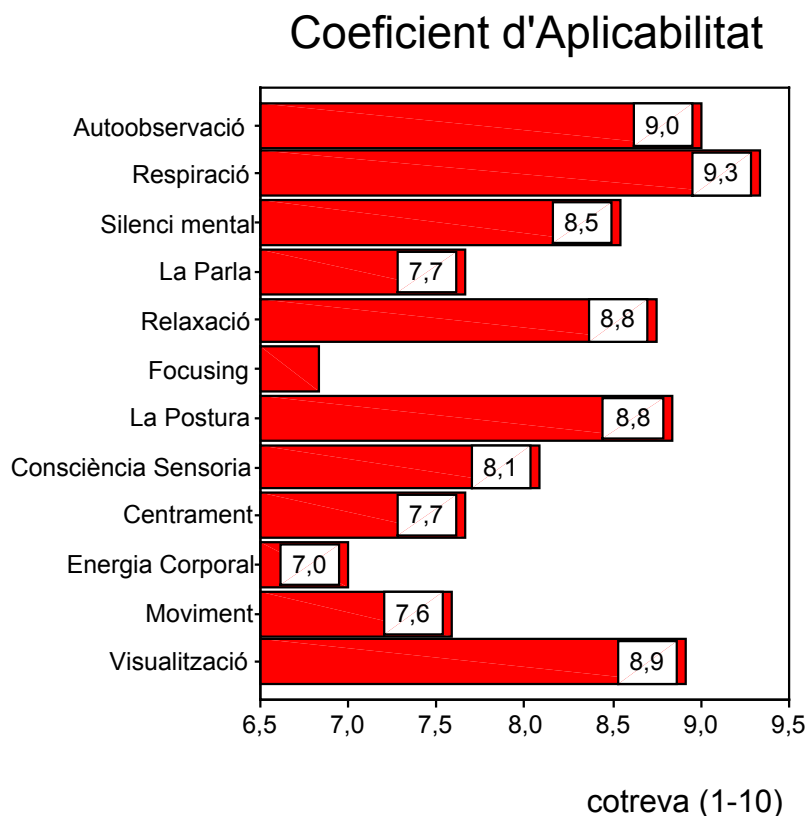
## Per tècniques

Pel que fa al coeficient de cada tècnica, cal comentar que l'enfocament emocional (**focusing**) va ser la tècnica considerada menys aplicable, amb un valor  $m=6,83$ , la qual cosa ja s'havia previst i comentat en dades anteriors, al mínim per part d'alguns professors. En aquesta línia, hem de tenir en compte que l'esmentada tècnica requereix molta habilitat i pràctica, d'una banda, i amb una sola sessió era insuficient per integrar-la. Tot i així, val la



pena aclarir que la metodologia feta servir amb la resta d'eines ha tingut molt en compte l'atenció al propi cos a la manera com es fa en el *focusing* (metodologia Felt-sense), sobretot en l'*auto-observació*, que a més d'obtenir la segona puntuació del rang dels 12 coeficients (9,00), es feia servir, en la modalitat de *l'aquí/ara* com a exercici diari. Però també cal recordar que l'enfocament emocional rau com un dels elements referents per la resta de tècniques. No oblidem que el nostre model de relaxació és un model *vivencial*, que té en compte el món emocional de la persona.

Si continuem amb els valors inferiors, les tècniques de **l'Energia corporal** i el **Moviment** van ser les eines amb valors més baixos en relació al *coeficient d'aplicabilitat (cotreva)*, contràriament als valors atorgats pels professors en el coeficient d'aprenentatge (*Colearn*) Per tot i així, llurs valors foren considerables,  $m=7,00$  ( $S=1,69$ ) pel que fa a l'*energia* i una  $m=7,58$  ( $S=1,90$ ) en relació al *moviment*. A més, fixem-nos-hi que aquestes són les eines que més desviació típica presentaren. Lluny d'acceptar dificultats en la seva aplicació, és raonable que els professors hagin vist certs impediments a l'hora d'aplicar el moviment conscient a l'aula, a més de que va ser aquesta, juntament al *centrament* i la *postura*, les eines seleccionades per simplificar la nostra intervenció.



Pel que fa als valors més alts, la tècnica més aplicable **Respiració**, amb una mitjana  $m=9,33$  i una desviació típica  $S=0,85$ . En segon lloc **l'Auto-observació**, com ja hem anticipat més a munt, amb un valor  $m=9,00$  de la mitjana, presentant una desviació estàndard  $S=0,94$ . En tercer, la **Visualització**, la mitjana de la qual fou  $m=8,91$  amb una desviació  $S=0,97$ . La segueixen la **Postura** i la **Relaxació** amb unes mitges  $m=8,83$  i  $m=8,75$  i unes desviacions típiques  $S=1,14$  i  $S=1,00$  respectivament. La tècnica que consisteix a empaquetar el pensament i asserenar la ment, **Silenci mental**, va ser puntuada amb  $m=8,54$  ( $S=0,88$ ), seguida en ordre descendent per la **Consciència Sensorial** que va obtenir un coeficient  $m=8,08$ , amb una desviació típica  $S=1,06$ , i el **Centrament**, amb un valor mig  $m=7,66$  ( $S=0,79$ ).

## 1.3 AVALUCIÓ QUALITATIVA

### 1.3.1 Procediment

#### Sessions d'avaluació qualitativa

Seguint els factors analitzats en el diari d'intervenció (*aplicació, resposta alumnes, efectes, satisfacció i observacions*), en aquesta sessió ens proposàvem analitzar la pràctica, més que no pas els resultats dels alumnes. Per això ens vàrem centrar en els factors **aplicació, satisfacció i observacions**. A tal efecte, perquè la sessió d'avaluació fos realment productiva es va partir d'un guió amb diversos aspectes a tractar: *Metodologia i temporització setmanal. Aplicació segons franja horària. Aplicació segons matèries. Aplicació segons nivells. Aplicació a tutories. Aplicació abans d'exàmens. Principals dificultats. Justificació personal del grau de satisfacció. Extensió a altres companys/es.*

#### Sessió d'avaluació final de la Intervenció

En la darrera sessió d'avaluació es van voler concretar els aspectes metodològics, per a la qual cosa es va realitzar un debat totalment obert.

### 1.3.2 Resultats

#### Metodologia i temporització setmanal

La majoria de professors/es han estat d'acord amb la metodologia feta servir en els cicles d'intervenció. Igualment, s'ha intentat seguir la temporització fins el darrer dia, realitzant l'exercici que tocava, així ho van fer tots, excepte 1CS, 2CT i 3AN, que no van poder seguir fil per randa els exercicis pautats per diverses raons. Per a 1CS han estat els factors d'adequació al centre, doncs era el seu primer curs en aquest, i el d'haver trobat una insuficient predisposició per part dels alumnes. En el cas de 2CT, tot i haver començat amb gran entusiasme i complir les propostes d'intervenció, per motius personals deixava de fer-ho alguns dies i es trobava amb què recuperava les tècniques anteriors amb la qual cosa no seguia del tot el ritme. Pel que fa a 3AN ha trobat que havia de dosificar-ho bastant en tractar-se de 1r d'ESO i va adaptar el ritme a aquestes circumstàncies. La resta de professors, tot i haver seguit el ritme, van advertir (en el cas de 4MU de manera sol·licita de cara a millorar l'aplicació del Programa TREVA que era important adaptar en tot moment les unitats sense perdre de vista la resta.

#### Aplicació segons franja horària

Casi unànimement es va apreciar que a primeres hores resultava més fàcil la relaxació. En canvi, 4MU i 6PS van constatar que quan van notar més canvis en els alumnes (d'adaptació curricular en el cas de la segona), era a **després de l'esbarjo**, tot i costar-los-hi més. 4MU creu que la franja horària és un dels factors més importants a tenir en compte en la intervenció a l'aula.

## Aplicació segons les àrees

Tot fent l'esforç de distingir entre l'atracció personal envers les tècniques i la seva aplicabilitat a les matèries, es va trobar que la **visualització** és la tècnica més fàcil de relacionar amb qualsevol de les matèries, casi bé tots la veuen aplicable. En el cas de 7EF, va senyalar que la respiració i relaxació són fonamentals en l'àrea d'Educació física. 4MU va apreciar l'aplicabilitat que poden tenir totes les eines en el cant i l'aprenentatge musical, en especial la pròpia parla. En la mateixa línia pensaven dos dels professors de llengües (2CT i 3AN), concretament 3AN va advertir la importància de l'exercici de *relaxar la llengua per sota de la llengua* i la seva aplicabilitat a les llengües estrangeres.

Es va acceptar el pensament de que el nivell d'aplicabilitat de la relaxació a la pròpia àrea (en el cas de que s'hagi obtingut un mínim nivell de pràctica personal i d'aplicació) està directament relacionat amb el nivell de creativitat de cada professor pel que fa als continguts propis de la matèria.

## Aplicació segons nivells

Semblava ser, segons els professors/es que intervingueren en més d'un nivell, que a 2n d'ESO la intervenció va costar una mica més. En canvi, per a 5EX1 que compartia 2n i 3r d'ESO, va trobar més facilitat amb els de 2n, perquè els coneixia, que amb els de 3r.

A diferència d'aquesta professora, 2CT, 4MU i 7EF trobaren molta facilitat a 3r d'ESO i veien que la dificultat no provenia tant del nivell sinó del tipus d'alumnes en concret.

Pel que fa a 1r d'ESO, també es va trobar diversitat de parers, doncs 4MU hi trobava molt fàcil la intervenció i 3AN no. Així mateix, 8EX2 (tutora de 1r ESO B), notava certa diferència en la predisposició dels alumnes en l'hora de tutoria i a classe d'Experimentals.

En els quarts d'ESO es va trobar fàcil l'aplicació excepte 1CS que no ho va percebre d'aquesta manera.

Els alumnes de batxillerat (recordem que els de 2nBAT van participar en el diagnòstic però no en el Programa) ja havien treballat relaxació en anteriors nivells per la qual cosa a més d'acceptar-ho i implicar-se, ho demanaven. Contràriament a això va ser l'experiència de 2CT que trobava més difícil la justificació de fer-ho amb els alumnes de batxillerat que amb els d'ESO.

Cal igualment destacar la diferència que en mateix nivell es va trobar entre diversos grups, sobretot entre aquells d'adaptació curricular i la resta, tan a 3r com a 4t d'ESO.

De tot això és fàcil extraure que el tipus de relació amb el grup influeix en la intervenció amb relaxació. Un altre aspecte és que *l'estructuració cognitiva* davant la relaxació és més determinant que el nivell acadèmic. Així mateix, els alumnes amb necessitat d'adaptació curricular tenen més dificultats en fer relaxació degut, creiem nosaltres, a l'esforç que han de fer per interioritzar-se.

## Aplicació a tutories.

Tots els professors que feien de tutor ho aplicaven a llurs tutories, àdhuc 8EX2 va manifestar, com ja s'ha comentat, que a tutoria tenia més facilitat per fer-ho que a la seva àrea. Així doncs, tots els professors van veure aplicable i necessari fer el Programa a tutoria, perquè l'àmbit de l'assignatura afavoreix el seu tractament i perquè de li pot dedicar molt més temps.



## Aplicació abans d'exàmens.

Només 4MU i 7EF ho van posar en pràctica abans d'algun examen. En el cas de 4MU va dissenyar un exercici en què, amb els ulls tancats i prenent contacte sensible dels dits amb el full de l'examen, els feia pronunciar (pròpia parla) "*l'examen és fàcil, he estudiat suficient*"

## Principals dificultats

La dificultat més gran mostrada pels professors durant la intervenció va ser, sens dubte, trobar-se amb alguns alumnes que, tot i haver signat el pacte de no molestar, no el complien i molestaven de vegades, havent-los de treure a fora com a única mesura per poder fer-ho amb la resta. El fet de no saber què fer els inquietava. En la mateixa línia, algun professor comentà que la manca de motivació per part d'alguns alumnes també va resultar un obstacle per treballar-ne més. Concretament, 3AN creu que és molt important que els alumnes cognitivament sàpiguen els beneficis de la relaxació.

## Justificació personal del grau de satisfacció

A continuació exposem els principals elements que van justificar el grau personal de satisfacció en la intervenció de cada professor/a.

- 1CS (*poc*) perquè ell mateix no acabava de relaxar-se a l'aula.
- 2CT (*ni satisfet ni insatisfet*) perquè en algunes ocasions havia vist molt profit en fer i li resultà fàcil, però d'altres, degut a diverses qüestions no ho aplicava tant.
- 3AN (*ni satisfet ni insatisfet*) perquè li hagués agradat aplicar-ho més del que ho va fer.
- 4MU (*molt*) perquè els alumnes havien respost molt bé en general i havia notat molta millora en l'atenció i en l'ambient durant la classe.
- 5EX1 (*ni satisfeta ni insatisfeta*) pels molt bons resultats per ser la primera vegada que ho feia, però també va objectar que li quedava molt per aprendre i aplicar.
- 6PS (*força*) perquè els alumnes en general ho han acceptat de bon grat, perquè ha permès començar les classes d'una altra manera tot trencant el ritme i perquè els ha asserenat alguns dies en què els trobava especialment accelerats.
- 7EF (*molt*) per la bona acollida dels alumnes i per l'acompliment de l'objectiu de que fos útil per realitzar millor després les tasques previstes de l'àrea corresponent.
- 8EX2 (*molt satisfeta*) per la resposta, interès i implicació dels alumnes en general.

## Durada dels exercicis "R"

A l'hora de definir el temps amb què s'ha de comptar per treballar-ho a l'aula es van tenir presents dos factors:

- a. Tenir en compte les característiques de la intervenció: l'aula (cadires, asseguts, etcètera) i que estem en una classe en què no li podem dedicar massa temps, és un contingut transversal.
- b. Que fos amb un mínim de temps perquè fes algun efecte.

Després de moltes intervencions, es va arribar al consens de que el mínim de temps necessari perquè un exercici de relaxació tingués cert efecte havia de ser de deu minuts (10'). Alguns d'ells, però, manifestaven la necessitat d'una mica més de temps (1CS i 5EX1), en canvi altres van especificar que fins i tot amb menys de deu minuts, set minuts (7'), ja es podien notar els efectes. En aquest sentit, semblava prou clar per a tots que la pràctica havia de ser continuada, com una eina metodològica més, així al cap d'un temps els alumnes assolien fàcilment estats de relaxació mínims.

Paral·lelament es va indicar que pel que fa a tutoria, el temps de dedicació podria ser superior: 15 minuts si es tractava de prendre-ho com a hàbit i més. Fins i tot es podria dedicar un cicle de sessions específiques a la relaxació, de fet ja s'havia posat en pràctica en un crèdit variable i va tenir molt èxit.

### **Estructura dels exercicis**

Tots els professors/es estaven d'acord en que qualsevol exercici de relaxació havia de mantenir l'estructura **IES** (introducció-exercici-sortida), doncs trobaven necessari uns instants d'autoconexió, aplicar-hi alguna consigna introductòria, després anar al nucli de l'exercici i finalment realitzar la fase de sortida del mateix. A tal efecte, es va trobar la paraula **IRENES** que desenvolupés una mica més les inicials anteriors. Així, a la **introducció (I)** se la veia imprescindible fer-la passar per la **respiració (RE)**, abans d'entrar en el **nucli de l'exercici (NE)**, per acabar amb el procés de **sortida (S)**.

### **Nombre d'eines d'un exercici**

Una de les qüestions més interessants del debat d'aquesta sessió productiva va ser, sens dubte la manera amb què s'han d'aplicar les tècniques: d'una en una?, per separat? Es pensava, en general que **s'havia de distingir entre la formació del professor/a i la intervenció a l'aula**, doncs la comprensió i integració que han de fer els professors/requereix un més elevat grau de compromís i dedicació alhora que es fa necessària la seva implicació.

Així doncs, pel que fa als professors/es, es creia que el docent que s'hi vulgui implicar ha d'aprendre com més millor cada una de les tècniques per separat, doncs l'habilitat posterior de barrejar-les i crear exercicis adients al moment dependria, en gran mesura, d'aquest coneixement per separat de les 12 eines psicofísiques.

Pel que fa als alumnes, creien que s'havien de tenir clars els objectius i temps d'aplicació de qualsevol programa. En aquest sentit, van veure que el Programa TREVA es podia aplicar amb **diferents formats**, però en general fora bo diferenciar entre Programa i aplicació quotidiana.

Un Programa necessita de ser dissenyat i avaluat, en ell el coneixement de cada tècnica i la dinàmica dels exercicis es fan necessàries. Una altra cosa serà l'aplicació d'exercicis usualment a l'aula a gust de cada professor. També, és clar es poden jerarquitzar diferents nivells de programa, fent-los coincidir amb cicles acadèmics, per exemple. El que si cal que indiquem en aquí és que semblava lògic que els alumnes conegueren l'existència de les tècniques per separat però a l'hora de la pràctica, voler acotar-les seria caure en un cert reduccionisme. En aquest sentit es va especificar amb claredat que **l'efecte d'un exercici depèn molt del nombre d'eines que intervenen i la forma de barrejar-les**. En relació a això, es va senyalar que els exercicis d'una sola eina servien per treballar i desenvolupar dimensions o habilitats concretes però, a la llarga, **quan més sintètics** (no oblidem el poc temps de què disposem) **i complets siguin els exercicis, millor**.

### **Indicacions metodològiques**

Tan pel que fa a intervencions quotidianes com al desenvolupament d'un programa de relaxació, sembla bastant clar que davant les diverses possibilitats metodològiques, la relaxació ha de ser dirigida pel professor/a perquè tingui efectes en els alumnes. No podem deixar-los relaxar sols en un principi, una altra cosa és que ells, amb el pas del temps vagin incorporant les habilitats per arribar algun dia a autorrelaxar-se, de fet, també és un dels objectius de TREVA.

Un altra indicació, segons el parer de tots, semblava ser la importància de dissenyar i temporalitzar al màxim, a l'igual que altres activitats d'ensenyament-aprenentatge, els exercicis de relaxació, doncs això ajudava els professors/es a no perdre's, més encara quan encara es manifestava una certa i d'altra banda lògica inseguretats en la intervenció, a la qual cosa s'hi afegia el curt temps de què es disposava.

Els resultava necessari tenir un exercici establert però al mateix temps anar fent servir les "crosses-guia", és a dir amb consignes d'altres eines que els ajudessin en l'exercici que estaven fent. A tall d'exemple, és possible que a molts alumnes els costi el fet de romandre observant la pròpia respiració, la qual cosa podria ser el nucli de l'exercici, però si els convidem a fer servir alguna consigna de visualització (imaginar-se ones del mar), de moviment (permetre un lleuger moviment de cap en cada fase respiratòria), cinestèsica (sentim el frescor de l'aire en inspirar i l'escalfor en expirar) o la pròpia parla (pronunciar-se *inspiro, expiro*), l'exercici tindrà moltes més possibilitats de tenir èxit. El mateix es pot fer amb qualsevol de les altres eines, tinguem en compte la interrelació que tenen.

Un altre aspecte metodològic sorgit va ser la necessitat, o no, de classificar les eines per dimensions: *corporal, emocional i mental*. Davant d'aquesta possibilitat, els professors pensaven que a nivell teòric podrien ser diferenciables, àdhuc, es fan obvis certs matisos que les diferencia (per exemple entre el silenci mental i el moviment), però a l'hora de portar-les a la pràctica entenien la persona com una estructura psicofísica integral, per la qual cosa el era millor no establir-hi cap classificació d'entrada.

Hi va haver unanimitat a l'hora de pensar que TREVA era de fàcil aplicació a diversitat d'àmbits: tutoria i classes normals. Pel que fa a les tutories, es va suscitar l'interès d'integrar la relaxació en el PAT del Centre, la qual cosa implicava que s'estengués una mica més a altres companys. No cal, d'altra banda, tornar a insistir en que en el nostre centre ja s'havia dedicat un espai per a la relaxació en un crèdit variable de Salut (Vida Sana) per a 3r d'ESO.

## 2. AVALUACIÓ DEL PROGRAMA (2): ALUMNES

### 2.1. PROCEDIMENT GENERAL

En el marc teòric de la nostra avaluació també hi són presents les *creences* "R", els *estats* "R" i les *habilitats* "R", les quals hem hagut de mesurar i expressar d'una manera adient al nivell dels alumnes i a la forma del Programa.

El fet de que havien de mesurar alguns aspectes *globals* i altres en *particular* com ara la intervenció de cada professor o l'aplicabilitat de cada tècnica, ens feia difícil trobar un instrument únic. Finalment vam dissenyar una **Escala d'Avaluació** composta de **tres subescales** amb la mateixa clau de correcció que mesuraven **cinc dimensions** en total (doncs les subescales 1 i 2 estan compostes de dues dimensions cada una), amb un total de **20 ítems**.

De cada dimensió s'extragué un coeficient propi i la mitjana dels *cinc coeficients* ens donaria l'anomenat **COEFICIENT TREVA**. Dels **20 ítems** de que consta l'Escala, els *ítems 11, 12, 13, 14, 15 i 16* (correponents a la subescala 2) van ser respostos en relació a cada professor/a participant, i els *16, 17, 18, 19, 20* (subescala 3) per a cada tècnica en concret.

Cada subescala ha tingut el seu tractament específic però finalment hem optat, per aquest informe, presentar els resultats agrupats per dimensions i en referència a l'Escala global doncs vam creure que això facilitaria l'anàlisi i presa de conclusions. Així doncs el fet de parlar en aquí de subescala és principalment per indicar la complexitat interna de l'instrument.

	<b>DIMENSIÓ</b>	<b>COEFICIENT</b>	<b>ítems</b>	Subescala
<b>1</b>	APRENTATGE	<i>Colearn'</i> :	<i>1, 2, 5, 3, 4, 10</i>	1
<b>2</b>	EFACTES INDIVIDUALS	<i>costate</i> :	<i>8, 9, 6, 7</i>	
<b>3</b>	EFACTES GRUPALS	<i>coclass</i> : :	<i>11, 12, 13</i>	2
<b>4</b>	INTERVENCIÓ	<i>coteach'</i>	<i>14, 15, 16</i>	
<b>5</b>	AVALUACIÓ DE LES TÈNIQUES	<i>cotreva'</i>	<i>17, 18, 19, 20</i>	3

La clau de correcció fou:

5 = Totalment d'acord (TA); 4 = D'acord (A); 3 = Indiferent (I); 2 = Desacord (D);  
1 = Totalment desacord (TD)

## Fiabilitat i correlacions

De moment, se n'ha fet l'anàlisi de fiabilitat amb l'*alfa de Cronbach* dels 20 ítems relacionats entre si i ha donat un resultat **alfa=0,870** (292 casos vàlids), la qual cosa és altament satisfactòria. Pel que fa a les tres subescales per separat, llur fiabilitat també va ser elevada:

Subescala 1 (Dimensions 1 i 2): **alfa=0,8557**  
 Subescala 2 (Dimensions 3 i 4) **alfa=0,7435**  
 Subescala 3 (Dimensió 5) **alfa=0,8303**

I si l'analitzem segons dimensions, els valors, tot i ser una mica inferiors també pensem que són significatius. Així doncs, en fer l'anàlisi de fiabilitat amb el coeficient *alfa de Cronbach* per dimensions ens donà els següents resultats.

Dimensió	ALFA DE CRONBACH
APRENTATGE	0,6995
EFFECTES INDIVIDUALS	0,8296
EFFECTES GRUPALS	0,6282
INTERVENCIÓ	0,6718
AVALUACIÓ DE LES TÈCNiques	0,8303

Pel que fa a les correlacions entre dimensions, aquestes resulten totes significatives al nivell 0,01 (bilateral).

	INTEGRA CIÓ DE L'APRENE NTATGE (colearn')	EFFECTES INDIVIDUALS (colearn)	EFFECTES A L'AULA (coclass)	INTERVENCIÓ (coteach')	AVALUACIÓ DE LES TÈCNiques (cotreva')
APRENTATGE	1	**	**	**	**
EFFECTES INDIVIDUALS	,627**	1	**	**	**
EFFECTES A L'AULA	,285**	,366**	1	**	**
INTERVENCIÓ	,261**	,297**	,488**	1	**
TÈCNiques	,486**	,369**	,261**	,232**	1

\*\*·La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## 2.2. AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE (COLEARN')

### 2.1.1 Procediment

Per a aquesta dimensió es van mesurar 6 variables (subfactors) agrupades en dos factors. La mitjana dels dos definiria el valor de l'anomenat **coeficient d'aprenentatge (colearn)**. Vegem-los:

FACTOR	Variable (subfactor)	Ítems
1.1 CREENCES "R"	1.1 Grau acceptació	1
	1.2 Actitud	3
	1.3 Utilitat	10
1.2 HABILITATS "R"	2.1 Integració	2
	2.2 Dificultat	4
	2.3 Desvetllament	5

#### Factor 1.1: Creences i Actituds "R"

En el nostre marc teòric hem parlat de la importància que l'estructuració cognitiva té per a Smith (1999). Nosaltres l'hem volgut tenir en compte per això hem definit tres variables o subfactors: l'*acceptació*, la *comprensió* i l'*actitud* per part dels alumnes.

**1.1.1. Grau acceptació:** Ítem 1: *M'ha agradat fer relaxació en començar algunes classes.*

**1.1.2 Actitud:** Ítem 3: *He posat interès i he participat amb actitud positiva.*

**1.1.3 Utilitat:** Ítem 10: *Trobo útil fer relaxació abans de classe.*

#### Factor 1.2 Habilitats "R"

Mesura globalment les habilitats *d'enfocament*, *passivitat* i *receptivitat*.

**1.2.1 Integració:** Ítem 2: *Ara sé relaxar-me més bé que abans.*

**1.2.2 Dificultat:** Ítem 4: *Ho he trobat fàcil.*

**1.2.3 Desvetllament:** Ítem 5: *En general m'he aconseguit relaxar.*

### Correlació entre factors

Es va aplicar el *coeficient de Pearson* per saber si existia correlació entre factors i es van trobar resultats satisfactoris doncs existeix **correlació significativa al nivell 0,01 (bilateral)**.

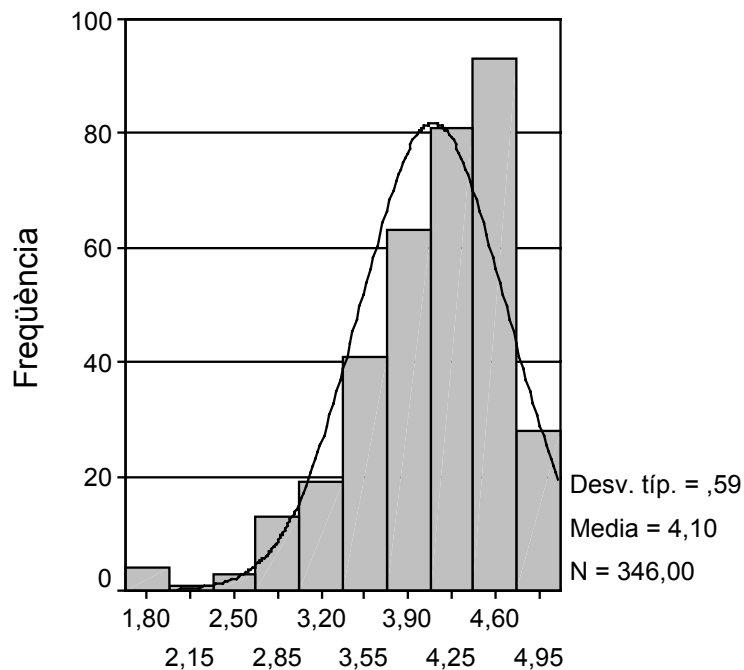
	Factor creences "R"(colearn)	Factor habilitat "R" (colearn)
Factor creences "R"(colearn)	1	,496**
Factor habilitat	,496**	1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## 2.1.2 Resultats

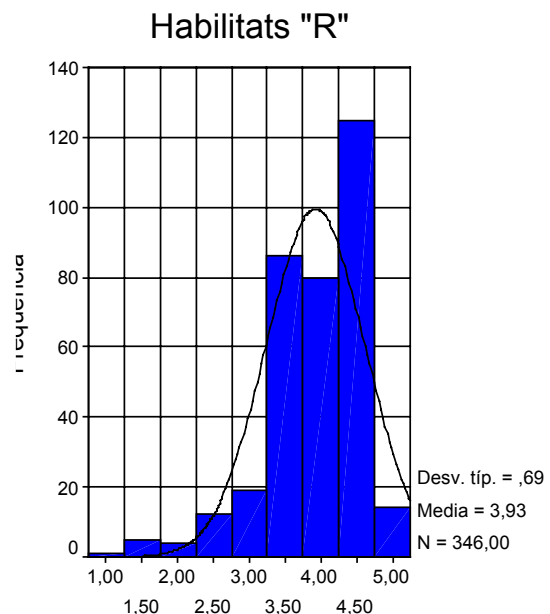
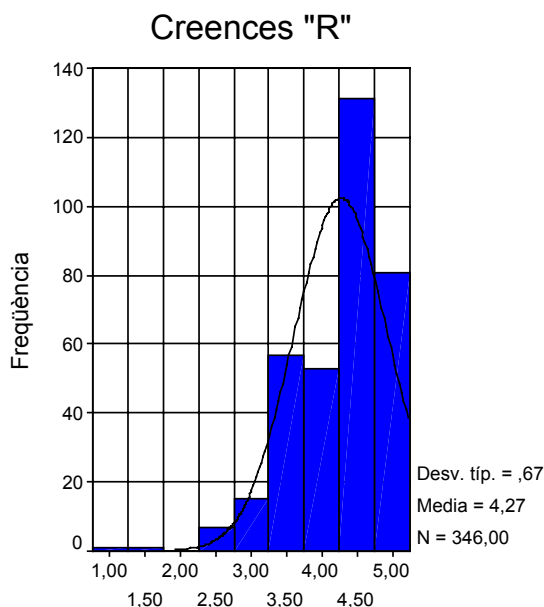
El resultat global del **coeficient d'aprenentatge** va ser d'una mitjana **m=4,10**, amb una desviació típica **S=0,58**, la qual cosa, si ens fixem en el corresponent histograma, indica una tendència positiva dels valors.

### Integració de l'Aprenentatge (colearn')



Per factors, el factor **creences** , amb **m=4,27** (S=0,67) va puntuar per sobre del factor **habilitats** amb una mitjana **m=3,93** (S=0,69).

A continuació anem a exposar els resultats per subfactors i posteriorment els analitzarem en relació als diferents nivells acadèmics.



## Creences i Actituds "R"

D'aquest factor, els tres ítems van obtenir puntuacions realment significatives. La més elevada fou la corresponent al subfactor **acceptació** la mitjana del qual fou **m=4,34**, amb una desviació típica  $S=0,58$ . Aquest resultat és el reflex de que el **86%** dels alumnes estiguessin d'acord (37,1%) o totalment d'acord (49,9%) amb que els havia agradat l'experiència de relaxar-se abans de classe, doncs només el 0,6% estaria totalment en desacord, l'1,2% en desacord i l'11,3% es va manifestar neutral.

El segon ítem, que feia referència a l'**actitud**, amb un valor de la mitjana **m=4,20** ( $S=0,81$ ) ens assenyala, un cop, més que els alumnes van participar de manera activa i il·lusionada, prova la qual és que el **85,8%** del total es va mostrar d'acord (46,1%) o molt d'acord (39,7%). Només el 3,2% es va mostrar contrari al Programa i l'11% respongué neutralment. Aquesta actitud i interès dels alumnes va ser observada i comentada per la majoria dels professors, sobretot en les primeres sessions de treball.

Un dels ítems al qual més importància donem en el nostre estudi és el que fa referència a la **utilitat** de la relaxació. En aquest sentit, hem trobat un resultat plenament satisfactori, **m=4,26** amb una desviació típica  $S=0,98$ . Si analitzem els percentatges, trobem un índex francament sorprenent, doncs el **80%** (54,9% en total d'acord i 25,1% d'acord) dels alumnes de l'IES Mediterrània van trobar útil la pràctica de la relaxació a l'aula i tan sols un 5,2% es mostrà en contra. El 14,7% va preferir abstenir-se de pronunciar-se en un sentit o en altre.

## Habilitats "R"

La **dificultat** de la pràctica general és una de les variables que també ens aporta molt coneixement del què i del com hem realitzat aquest Programa. Sobre aquesta aspecte, el **77,2%** dels alumnes pensen que **no va ser difícil** la pràctica de la relaxació a l'aula (41,1% d'acord i 36,1% total acord), el 16,1% reflectí certa ambivalència i la resta, el 6,4% (4,1% totalment i 2,3% desacord), es va oposar a pensar que hagués estat fàcil. Aquestes freqüències van fer que la mitjana d'aquest subfactor fos **m=4,04**, amb una desviació típica  $S=0,94$ .

Pel que fa a la **integració** cognitiva (recordem que per a Smith a les habilitats de relaxació les anomena *habilitats cognitives*) el valor de la mitjana va ser **m=3,80** amb una desviació típica  $S=0,92$ , reflectint un alt nivell d'integració de l'aprenentatge per al **70%** dels alumnes, els quals van manifestar saber relaxar-se més que abans del Programa (48,3% d'acord i 21,7% totalment d'acord), per al 21,7% no va resultar tan evident la qüestió i van emetre un judici neutral al respecte. Un cop més una quantitat molt petita d'alumnes va ser contrari a l'afirmació de l'ítem 2 (*Ara em se relaxar més que abans*), exactament el 8,4% (2,3% en total desacord i el 6,1% en desacord).

En un mateixa línia de resposta, per a un **77,6%** de l'alumnat, el **desvetllament** de les pràctiques va suposar una relaxació real, un 15% no tenien prou elements per decantar-se en un o altre sentit i el 6,9% va dir que estava en desacord (5,2%) o totalment en desacord (1,7%). D'aquí s'extrau que la mitjana d'aquest subfactor fos **m=3,93** ( $S=0,87$ ).

Tot seguit passem a analitzar els resultats des de la perspectiva del nivell acadèmic, no oblidem que en la nostra recerca-acció cerquem tot el coneixement possible pel que fa a la diversitat d'individus i de grups, d'aquesta manera l'avaluació del programa serà més real a la vegada que ens donarà més pautes per dissenyar noves intervencions de relaxació a l'aula.

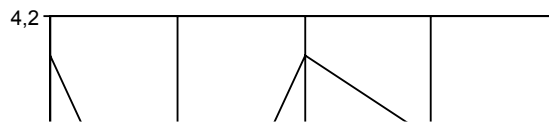


## Per nivells acadèmic

De cara a una avaluació analítica del Programa és necessari analitzar els resultats segons els diferents nivells acadèmics. Així, en general, **no hi ha diferències significatives** (ANOVA un factor), però es pot dir que els alumnes de **1r i 3rESO** són els que millor van fer la integració d'aquesta dimensió de l'aprenentatge, amb unes mitges **m=4,1726** ( $S=0,61$ ) i **m=4,1732** ( $S=0,63$ ), òbviament casi idèntiques. El nivell 2n d'ESO amb  $m=3,98$  ( $S=0,68$ ), seria el curs menys integrador i amb una mica de més puntuació estarien els alumnes de 1r Bat ( $m=4,04$ ) i els de 4t d'ESO ( $m=4,11$ )

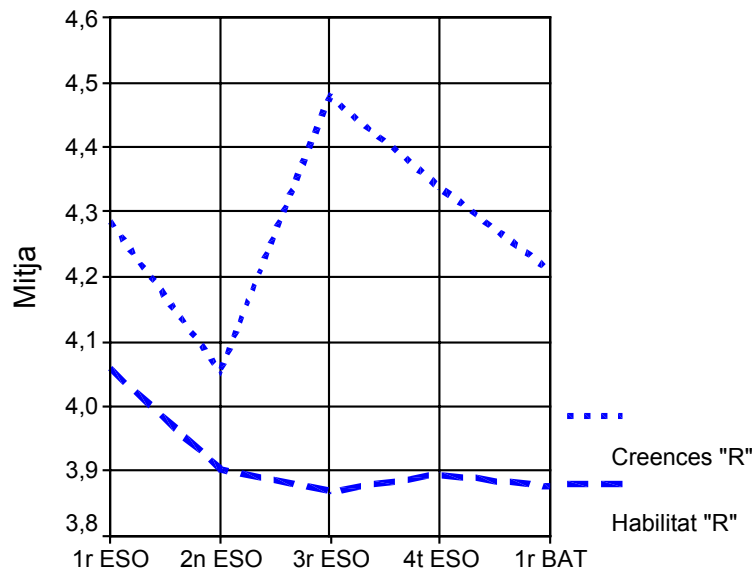
### Coefficient Integració Aprenentatge

(colearn)



### Coefficient Integració Aprenentatge

(colearn)



Nivell acadèmic

Pel que fa a l'evolució de cada factor, hem de dir que és diferent per a cada un d'ells. D'aquesta manera, les Creences decreixen a 2nESO però arriben a llur valor més alt a 3r, com hem dit per tornar a baixar a poc a poc. En canvi, les Habilitats van decreixent des d'un principi fins 3rESO per recuperar-se a 4t i tornar a disminuir a 1r de Batxillerat.

**AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE DELS ALUMNES (colearn')**

	Coeficient d'Integració de l'Aprenentatge	Factor creences "R"(colearn)	M'ha agradat fer relaxació en començar algunes classes	He posat interès i he participat amb actitud positiva	Trobo útil fer relaxació abans de fer classe	Factor habilitat "R" (colearn)	Ara se relaxar-me més bé que abans	Ho he trobat fàcil	En general, m'he he aconseguit relaxar
p.	79 4,1726 ,61759	79 4,2848 ,67366	78 4,4359 ,78276	78 4,1795 ,80168	79 4,2532 1,12624	79 4,0591 ,75816	79 3,9620 ,97984	79 4,1139 1,12075	79 4,1013 ,92812
p.	79 3,9840 ,68288	79 4,0549 ,77978	79 4,1013 ,87112	79 4,0506 ,84578	79 4,0127 1,10353	79 3,9030 ,75890	79 3,8861 ,96060	77 4,0909 ,92027	77 3,7662 ,98537
p.	69 4,1732 ,63779	69 4,4783 ,67755	69 4,5072 ,77882	68 4,3824 ,86438	69 4,5362 ,88417	69 3,8696 ,80026	69 3,6667 1,05254	67 4,0000 1,01504	68 3,9412 ,92853
p.	76 4,1167 ,47368	76 4,3377 ,56173	76 4,4211 ,63798	76 4,1579 ,84935	76 4,4342 ,69925	76 3,8947 ,51124	76 3,6579 ,74032	75 4,0667 ,74132	76 3,9737 ,71131
p.	43 4,0434 ,41668	43 4,2093 ,52465	43 4,2326 ,64871	42 4,3571 ,57685	43 4,0465 ,97476	43 3,8760 ,50407	43 3,8837 ,76249	43 3,8605 ,88859	43 3,8837 ,73060
p.	346 4,1013 ,58955	346 4,2731 ,67339	345 4,3449 ,76999	343 4,2070 ,81704	346 4,2688 ,98981	346 3,9268 ,69245	346 3,8092 ,92221	341 4,0440 ,94921	343 3,9388 ,87812

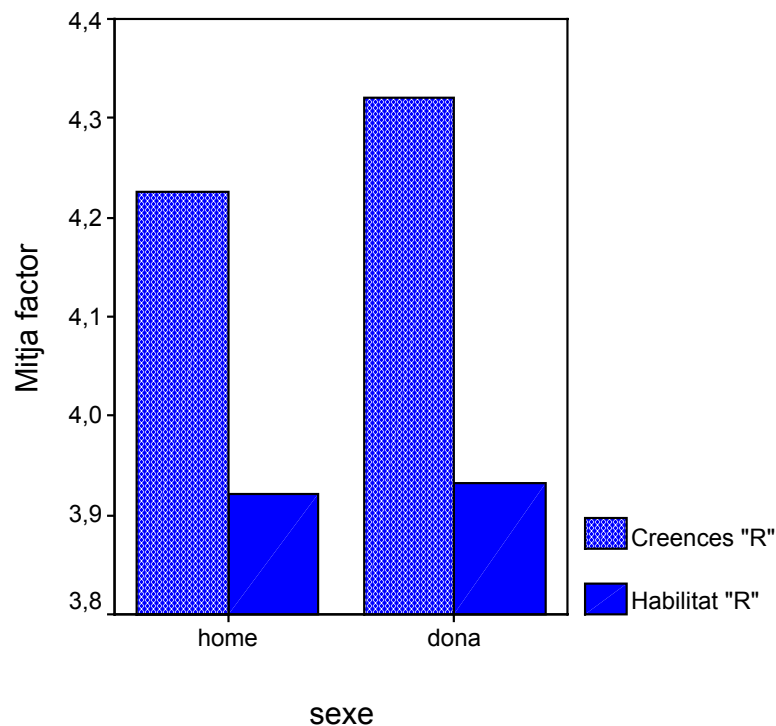
## Per sexe

Es van comparar les mitges del coeficient *colearn'* entre *nois* ( $m=4,07$ ) i *noies* ( $m=4,12$ ), mitjançant la prova *t student* i **no es van trobar diferències significatives** ( $t=0,849$ ;  $m=0,05$ ;  $gl=344$ ).

Es va fer la mateixa operació amb els dos factors: *Creences* ( $t=1,348$ ) i *Habilitats* ( $t=0,166$ ) i tampoc s'hi va trobar distinció objectiva. Pel que es pot veure en la següent taula i el corresponent gràfic de barres, és en *Creences* on hi ha una mica més de diferència entre nois i noies.

	sexe	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
INTEGRACIÓ DE L'APRENTATGE (colearn')	home	172	4,0742	,62861	,04793
	dona	174	4,1281	,54872	,04160
Factor creences "R"(colearn)	home	172	4,2248	,70077	,05343
	dona	174	4,3209	,64363	,04879
Factor habilitat "R" (colearn)	home	172	3,9205	,68362	,05213
	dona	174	3,9330	,70299	,05329

### Integració aprenentatge (colearn)



## 2.2 AVALUACIÓ DELS EFECTES PSICOFÍSICS (COSTATE')

### 2.2.1 Procediment

D'entre tots els efectes psicofísics individuals que se solen obtenir després de la relaxació vàrem buscar quins s'adequaven més a l'estat ideal de l'alumne a l'aula. En vam trobar quatre d'importants: *benestar subjectiu, concentració, tranquil·litat i engergetització*. Cada un d'aquests 4 factors es mesurà amb un únic ítem i al valor de la mitjana l'anomenaríem **coeficient d'efectes individuals (costate)**. Aquests foren els ítems i factors que es van fer servir:

Factor 2.1: **Benestar subjectiu** (Felicitat): *Ítem 8: Em trobava més animat i content.*

Factor 2.2: **Concentració**: *Ítem 9: Em trobava més concentrat.*

Factor 2.3 **Tranquil·litat**: *Ítem 6: Després de fer relaxació em sentia més tranquil.*

Factor 2.4 :**Energetització**: *Ítem 7: Després de fer relaxació, tenia més energies per fer classe.*

### Fiabilitat i correlació

Al començament d'aquest apartat hem parlat dels valors de fiabilitat de cada dimensió. Pel que fa A aquesta, la dels Efectes Psicofísics, *alfa de Cronbach* era  $\alpha = 0,8296$ . Per veure l'homogeneïtat entre factors hem aplicat el *coeficient de correlació de Pearson*. Pel que veiem en la següent taula, *tots els factors correlacionen entre si de manera significativa al nivell 0,01 (bilateral)*.

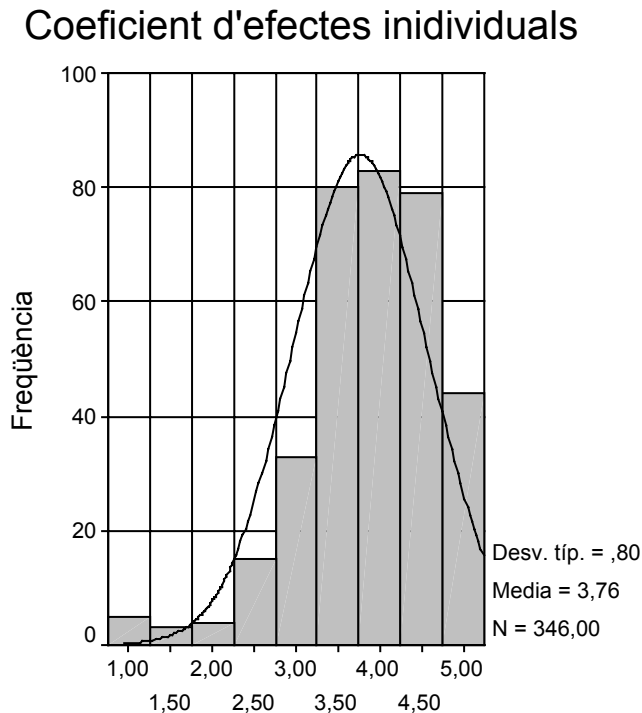
	Després de fer relaxació em sentia més tranquil	Després de fer relaxació tenia més energies per fer classe	Em trobava més animat i content	Em trobava més concentrat
Després de fer relaxació em sentia més tranquil	1 , 345	,552** ,000 343	,442** ,000 342	,591** ,000 343
Després de fer relaxació tenia més energies per fer classe	,552** ,000 343	1 , 344	,554** ,000 342	,623** ,000 342
Em trobava més animat i content	,442** ,000 342	,554** ,000 342	1 , 343	,519** ,000 341
Em trobava més concentrat	,591** ,000 343	,623** ,000 342	,519** ,000 341	1 , 344

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tornem a insistir en la importància que adquireix la correlació entre els factors d'un instrument o part de l'instrument, això vol dir que tots els factors mesuren la mateixa cosa.

## 2.2.2 Resultats

El **coeficient d'efectes individuals** va reflectir un resultat lleugerament positiu, doncs el valor obtingut va ser **m=3,76** amb una desviació típica **S=0,80**, una mica per sota del coeficient d'integració de l'aprenentatge. A continuació veiem l'*histograma* de distribució i freqüències dels valors.

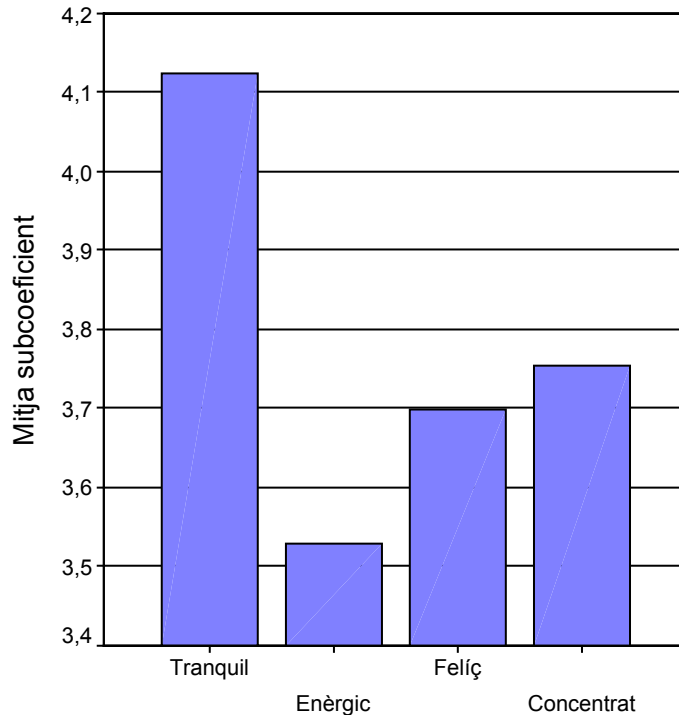


D'entre els quatre estats mesurats és el de **tranquil·litat** el que millor van assolir els alumnes, un **80%** va manifestar sentir-se més tranquil després de la relaxació, la qual cosa suposà una mitjana **m=4,10** (**S=1,00**). El 12,2% es mostrà indiferent, i un 7,8% només digué que no (4,6% desacord; 3,2% total desacord).

		Coeficient d'efectes individuals	Després de fer relaxació em sentia més tranquil	Després de fer relaxació tenia més energies per fer classe	Em trobava més animat i content	Em trobava més concentrat
N	Vàlids	346	345	344	343	344
	Perdidos	76	77	78	79	78
	Media	3,7613	4,1043	3,5320	3,6851	3,7442
	Desv. típ.	,80338	1,00035	1,03531	,95512	,93442

Pel que fa a la **concentració**, estat important a tenir en compte, el **67,5%** estava d'acord (45,9%) o totalment d'acord (19,8%) en que se sentia més concentrat després de fer relaxació. A l'igual que en l'anterior cas, foren pocs els alumnes que neguessin haver obtingut aquest estat, només un 7,9% del total; en canvi, serien molt més fins el 26,5% els qui es mostraren indecisos a dir una o altra cosa. La mitjana fora **m=3,74**, amb una desviació típica **S=0,93**.

Els dos factors menys valorats van estar el benestar subjectiu o felicitat i l'energetització orientada a la tasca, per ordre descendent. L'obtenció d'un estat de **benestar subjectiu** és un dels principals objectius de l'educació emocional i de la relaxació. Respecte d'això, els alumnes de l'IES Mediterrània van presentar una mitjana **m=3,68** ( $S=0,95$ ) i la distribució de les respostes va ser la següent: casi un 60%, concretament **59,9%** s'havia sentit més



animats i contents en acabar els exercicis de relaxació (41,1% d'acord i 19,8% total acord), un gran nombre d'alumnes respongueren imparcialment (29%) i el 9,6% (7,0% desacord i 2,7% total desacord).

Finalment l'**energetització** orientada a la tasca és un factor també a tenir molt en compte a l'hora de cercar exercicis psicofísics, doncs de vegades la relaxació pot provocar estats de somnolència contraris a l'esforç que requereix l'aprenentatge escolar. D'aquesta manera, la mitjana va ser **m=3,53** ( $S=1,03$ ) tot reflectint que el 12,5% estaven en contra de tenir menys ganes de fer classe<sup>56</sup> i un més que significat 36,5% manifestaren ambivalència. Tot i això, més de la meitat, el **51,2%** admetien sentir-se més disposats i amb ganes d'enfrontar les tasques acadèmiques (32,0% d'acord i 19,2% total acord).

### Per nivell acadèmic

Si observem els resultats d'aquesta dimensió segons el nivell acadèmic dels alumnes, ens adonem que els factors *concentració* i *l'energia* evolucionen de manera semblant, doncs ho fan de manera decreixent des de 1r ESO ( $m=3,84$  i  $m=3,63$  respectivament) fins arribar a 3rESO ( $m=3,69$ ;  $m=3,51$ ) per recuperar lleugerament una mica a 4tESO ( $m=3,73$ ,  $m=3,51$ ) i davallar molt a 1rBAT ( $m=3,55$ ;  $m=3,35$ ).

<sup>56</sup> Ens adonem que en aquest ítem, el fet d'incloure *per a fer classe* a l'orientació de les energies, és possible que hagi influït en la resposta. Potser sense aquest afegit l'estat psicofísic d'energetització hagués mostrat valors més alts

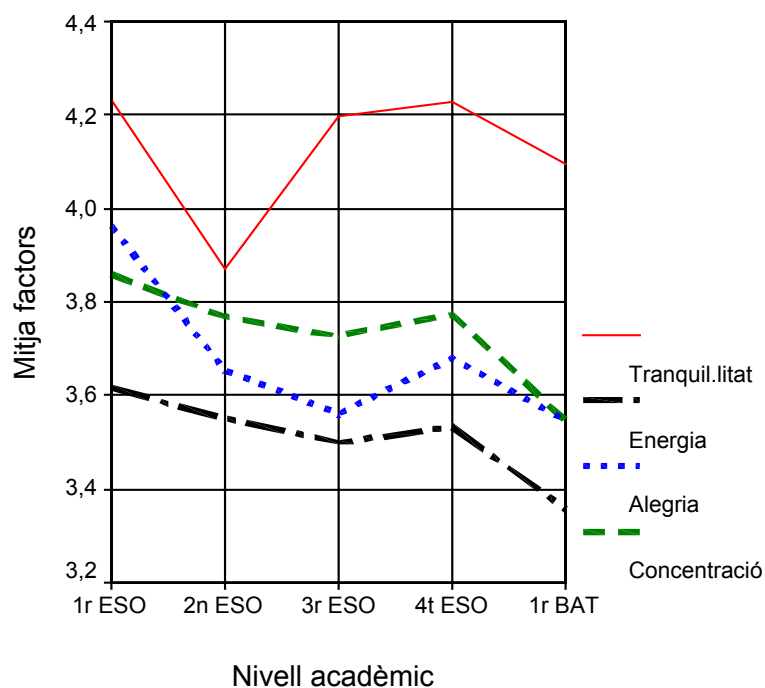
Pel que fa al *benestar subjectiu* (alegria), presenta una dinàmica similar però més pronunciada tot disminuint d'una mitjana  $m=3,96$  a 1r'ESO fins  $m=3,55$  a 3r'ESO, recuperant en els alumnes de 4t'ESO un valor mig  $m=3,65$  semblant al de 2n'ESO ( $m=3,62$ ).

Altrament, la *tranquil·litat* fa una davallada de 1r ( $m=4,20$ ) a 2n'ESO ( $m=3,83$ ) per tornar-se a recuperar amb els mateixos valors inicials a 3r ( $m=4,15$ ) i arribar al màxim,  $m=4,22$  a 4t'ESO, amb uns valors  $m=$  i baixar casi insignificantment a 1r de Batxillerat.

A continuació presentem una taula amb tots els valors globals i per factors, relacionats per nivells acadèmics i una gràfica que els reflecteix.

Nivell acadèmic		Coeфициnt d'efectes individuals	Després de fer relaxació em sentia més tranquil	Després de fer relaxació tenia més energies per fer classe	Em trobava més concentrat	Em trobava més animat i content
1r ESO	N	79	79	79	79	78
	Media	3,9093	4,2025	3,6329	3,8481	3,9615
	Desv. tít.	,73962	,93890	1,12292	,93492	,94584
2n ESO	N	79	79	79	78	79
	Media	3,6899	3,8354	3,5570	3,7692	3,6203
	Desv. tít.	1,00497	1,23445	1,16296	1,03099	1,08962
3r ESO	N	69	69	68	68	67
	Media	3,7162	4,1594	3,5147	3,6912	3,5522
	Desv. tít.	,86488	1,00912	1,05791	1,04034	1,00429
4t ESO	N	76	75	76	76	76
	Media	3,7840	4,2267	3,5132	3,7632	3,6579
	Desv. tít.	,65365	,78108	,90175	,79780	,84147
1r BAT	N	43	43	42	43	43
	Media	3,6531	4,1163	3,3571	3,5581	3,5581
	Desv. tít.	,60747	,90526	,79084	,79589	,73363
Total	N	346	345	344	344	343
	Media	3,7613	4,1043	3,5320	3,7442	3,6851
	Desv. tít.	,80338	1,00035	1,03531	,93442	,95512

Coeficient Efectes (factorial)

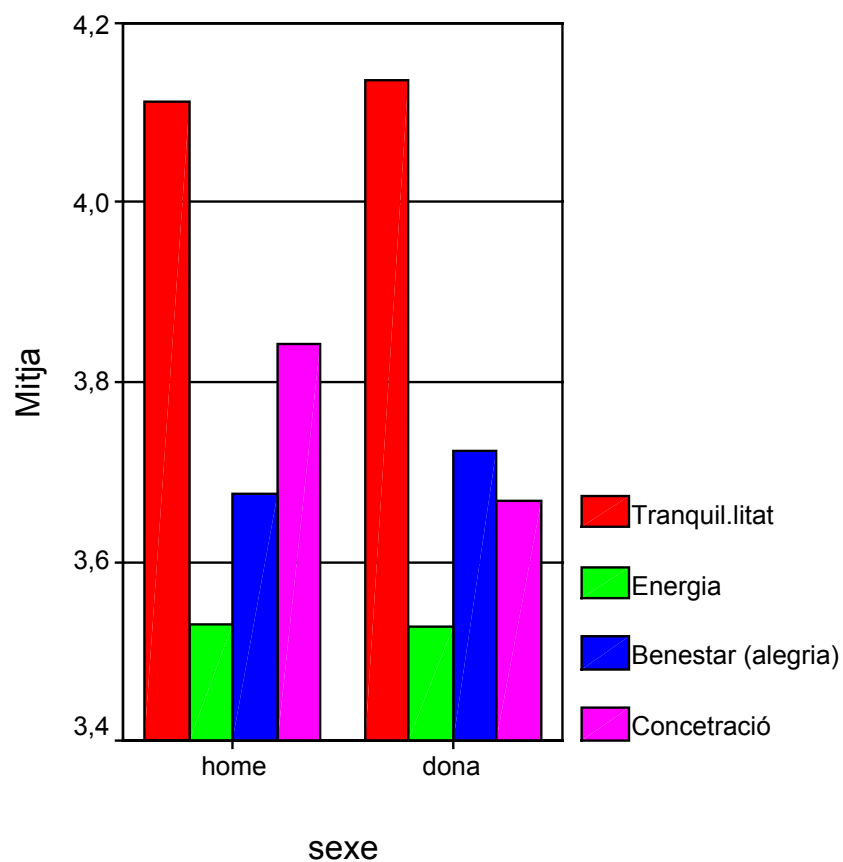


## Per sexe

Es van comparar les mitges globals de **nois (m=3,76)** i **noies (m=3,75)** en aquesta dimensió mitjançant *prova t student* i no es van trobar diferències significatives ( $t=0,152$ ;  $gl=344$ ). En aplicar la mateixa prova a cada factor per separat tampoc es varen trobar diferències objectives, com es pot observar en la següent.

	sexe	N	Media	Desviación tít.	Error tít. de la media
Després de fer relaxació em sentia més tranquil	home	171	4,0994	,94964	,07262
	dona	174	4,1092	1,05053	,07964
Després de fer relaxació tenia més energies per fer classe	home	171	3,5205	1,04228	,07970
	dona	173	3,5434	1,03127	,07841
Em trobava més animat i content	home	171	3,6667	,96406	,07372
	dona	172	3,7035	,94862	,07233
Em trobava més concentrat	home	172	3,8198	,98353	,07499
	dona	172	3,6686	,87896	,06702

En el següent gràfic representem els valors corresponents a cada factor segons el sexe. Potser la diferència més notable sigui en la *concentració.*, on els *nois* presenten una mitjana  $m=3,81$  i les *noies*  $m=3,66$ , però no el suficient com per afirmar-ho.





## 2.3 AVALUACIÓ DELS EFECTES GRUPALS (COCLASS')

### 2.3.1 Procediment

El coeficient *coclass'* mesura els **efectes grupals** generats després de la realització de relaxació abans de la classe. Aquests efectes es refereixen al *clima d'aula* generat després d'haver fet relaxació. És possible observar-los des de diversos punts de vista: a) Segons el professor que ho feia; b) Segons el grup; c) Segons el grup i el professor/a; d) Resultats mitjos. Nosaltres creiem, per ser més fidel a l'enfocament de *recerca-acció*, hem de reflectir els resultats per grups i/o per professor, tot i així, en aquest informe els hem reduït al nivell acadèmic per tal d'homogeneïtzar i simplificar-los una mica. També en farem una lectura general.

En aquesta dimensió es van utilitzar **tres factors** amb un ítem corresponent a cada factor:

Factor 3.1 **Silenci a l'aula**: Ítem 11: *Després de la relaxació, a l'aula hi ha via més silenci.*

Factor 3.2 **Ambient d'estudi**: Ítem 12: *Quan fem relaxació l'ambient de classe és més agradable.*

Factor 3.3 **Relació amb el professor/a**: Ítem 13: *La relaxació ha fet millorar la relació amb el professor/a.*

Recordem que la clau de correcció segueix sent la mateixa.

5 = Totalment d'acord (TA); 4 = D'acord (A); 3 = Indiferent (I); 2 = Desacord (D);  
1 = Totalment desacord (TD)

### Fiabilitat i correlació entre factors

Com ja hem exposat, pel que fa a la confiabilitat, *l'alfa de Cronbach* d'aquesta dimensió és *alfa=0,6282*. En relació a l'homogeneïtat dels factors, en aplicar el coeficient de Pearson es van trobar **correlacions significatives al nivell 0,01 (bilateral)** entre tots els factors.

		Silenci a l'aula	Efecte ambient	Efecte relació amb professor/a
Silenci a l'aula	Correlación de Pearson	1	**	**
	Sig. (bilateral)	,		
	N	324		
Efecte ambient	Correlación de Pearson	,552**	1	**
	Sig. (bilateral)	,000	,	
	N	324	325	
Efecte relació amb professor/a	Correlación de Pearson	,273**	,295**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,
	N	321	322	322

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

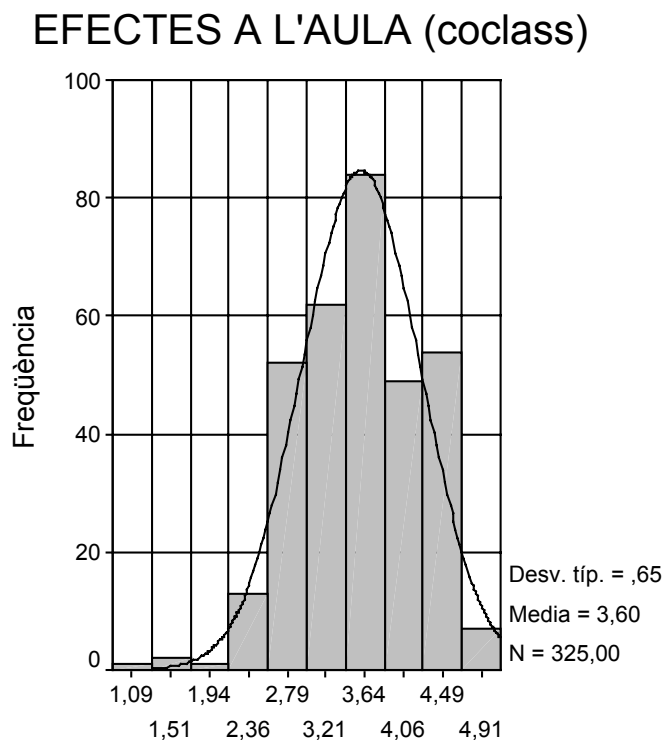
## 2. 3.2 Resultats

A continuació mostrem una petita taula amb les mitges global i per factors. Hi podem veure que la mitjana global del **coeficient d'Efectes grupals** és **m=3,59**, amb una desviació típica **S=0,65**.

	EFFECTES A L'AULA (coclass global)	Silenci a l'aula	Efecte ambient	Efecte relació amb professor/a
N	325	324	325	322
Media	3,5966	3,6445	3,8113	3,3411
Desv. típ.	,65002	,88247	,75036	,91393

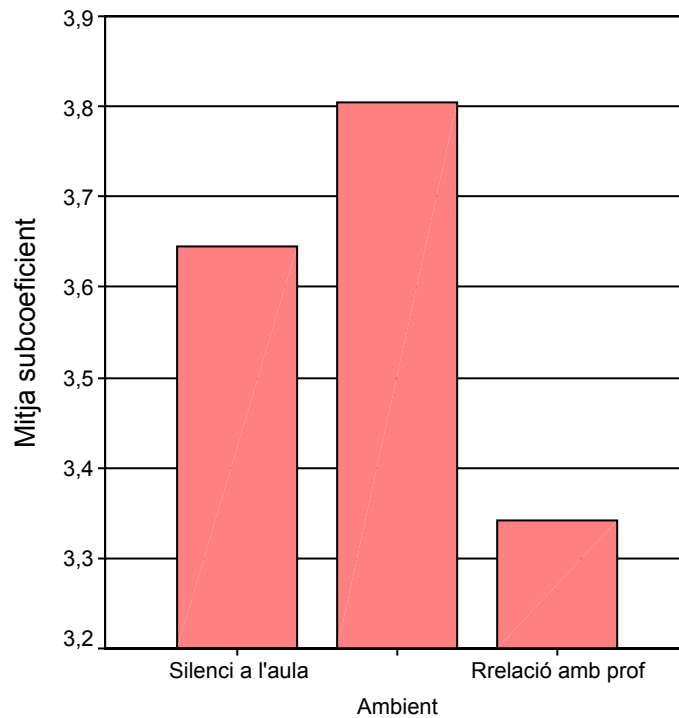
Si tenim en compte que s'han tingut en compte les diferents respostes per alumne en relació a cada professor amb qui va fer relaxació, i es fa una lectura de mitges en el resum de casos i freqüències efectuats es desprèn que el **31,1%** dels alumnes puntuen molt favorablement (entre 4 i 5 punts), el **56,1%** es troba entre 3 i 4 punts i només el **12,5%** dels alumnes no va notar canvis (menys de 3). Fixem-nos en l'histograma corresponent.

Pel que fa als diferents factors, destaca l'efecte de **bon ambient** amb un valor de la mitjana **m=3,81** ( $S=0,75$ ). El **60%** els alumnes van manifestar en llurs respostes que després de la relaxació millorava l'ambient de classe en general, el **34,8%** va puntuar per sobre de 3 i per sota de 4 punts i tan sols el **5,2%** es pot dir que estiguessin en contra d'aquesta observació positiva en l'ambient de classe.



En relació al **silenci** generat (factor altament important en la nostre recerca i necessari avui en les nostres aules) la mitjana fou **m=3,64** (S=0,68), la qual cosa reflecteix que tan sols el 13,3% manifestar opinions per sota dels 3 punts, el 25,8% entre 3 i 4 punts i la resta, exactament el 50,9% va mostrà satisfactòriament haver observat més silenci de l'habitual a l'aula.

En darrer lloc i d'alguna manera ens era presumible, la **relació amb el professor/a** va ser el factor menys susceptible de variar per causa de la relaxació, amb una mitjana **m=3,34** S=0,91. Una anàlisi de les freqüències en les respostes ens diu que el 18% respongueren per sota dels 3 punts, el 47,2 % entre 3 i 4, i el 34,8% amb 4 o més



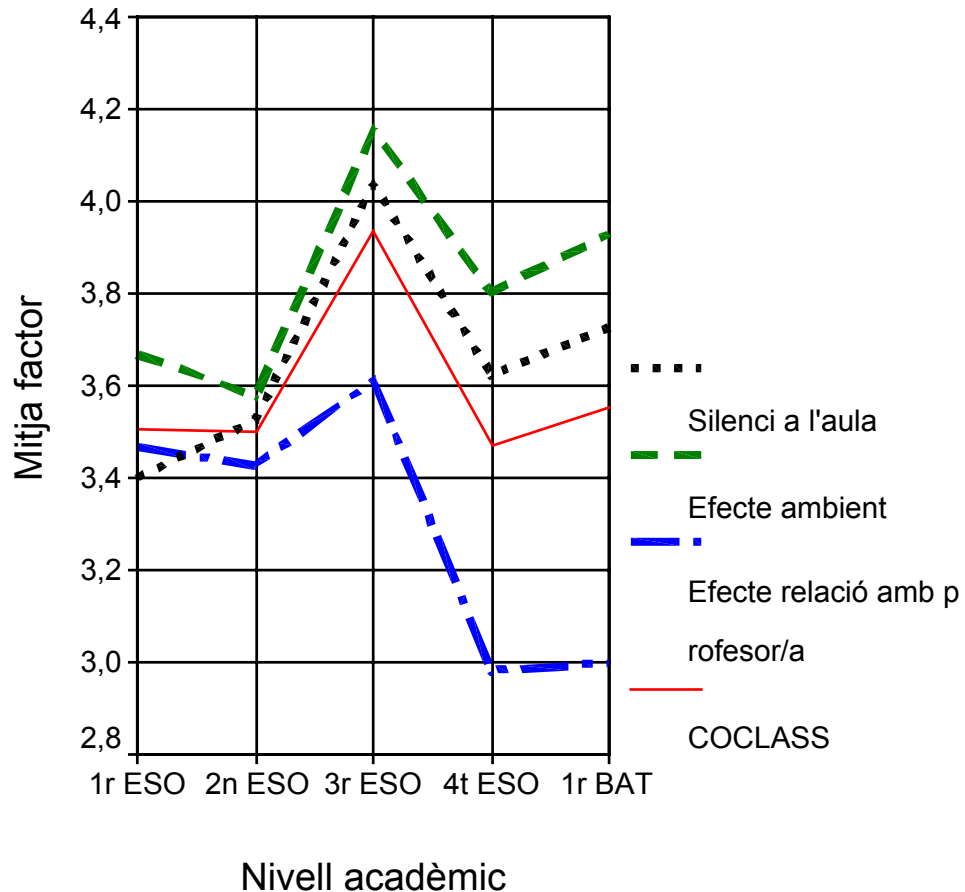
### Per nivell acadèmic

A continuació exposem una taula amb els valors globals i factorials per nivell acadèmic.

Nivell acadèmic		EFFECTES A L'AULA (coclass global)	Silenci a l'aula	Efecte ambient	Efecte relació amb professor/a
1r ESO	N	79	79	79	79
	Media	3,5063	3,4008	3,6688	3,4662
	Desv. típ.	,59477	,88615	,68848	,84242
2n ESO	N	78	78	78	77
	Media	3,4872	3,5064	3,5705	3,4286
	Desv. típ.	,76389	,96192	,81673	,99906
3r ESO	N	69	69	69	67
	Media	3,9549	4,0459	4,1787	3,6119
	Desv. típ.	,64263	,82885	,79896	1,01105
4t ESO	N	57	56	57	57
	Media	3,4708	3,6250	3,8070	2,9825
	Desv. típ.	,52998	,82158	,61058	,76745
1r BAT	N	42	42	42	42
	Media	3,5516	3,7262	3,9286	3,0000
	Desv. típ.	,47211	,65521	,57986	,65332
Total	N	325	324	325	322
	Media	3,5966	3,6445	3,8113	3,3411
	Desv. típ.	,65002	,88247	,75036	,91393

Hem de dir que un cop feta la prova de comparació de mitges, **es troben diferències significatives** ( $F=7,284$ ;  $p=0,00$ ;  $g=4/320$ ) entre nivells acadèmics pel que fa a aquesta variable. Si observem la dinàmica dels valors en relació als nivells acadèmics (la qual cosa se semblaria bastant a la variable edat), ens adonem que els tres factors, i per tant el coeficient global, **coclass'**, evolucionen d'una manera similar.

## Efectes clima d'aula (coclass)



Llurs valors màxims són assolits a 3rESO, després d'una notable pujada, després baixen de cop a 4tESO per recuperar-se una mica a 1rBat.

Així, el nivell que més **efectes grupals** va notar va ser **3rESO** amb un valor de la mitjana  **$m=3,95$**  ( $S=0,64$ ) i el que menys 4ESO ( $m=3,47$ ;  $S=0,52$ ) seguit de molt poc per 2nESO amb una mica més,  $m=3,48$  amb una  $S=0,76$ . Els alumnes de 1rESO van obtenir una mitjana  $m=3,50$  ( $S=0,59$ ) i els de 1rBat  $m=3,55$  ( $S=0,47$ ).

### Per professors

El professor que millor puntuació assolí pel que va fer als canvis generats a la seva classe va ser **4MU**, amb una mitjana  **$m=4,18$**  ( $S=0,62$ ) la qual cosa significa que tan sol el 2,7% dels alumnes no estava d'acord en que el clima d'aula se n'havia aprofitat de la relaxació, el 23,7% entre 3 i 4 punts i el 73,6% es manifestaren d'acord o total acord, la qual cosa suposa uns resultats molt satisfactoris. Els següents valors foren els de 7EF, amb una mitjana  $m=3,83$  ( $S=0,65$ ) i 5EX1 ( $m=3,75$ ;  $S=0,70$ ). Els grups que menys va percebre canvis a nivell grupal foren els impartits per 3AN amb  $m=2,49$  ( $S=0,48$ ). Així mateix, ells grups dels

professors 1CS i 6PS manifestaren uns valors  $m= 3,4708$  i  $m=3,4762$  respectivament, és a dir pràcticament idèntics.

A continuació podem observar una taula que relaciona els resultats per professor/a i nivell acadèmic. Ens interessa analitzar-los des de diverses perspectives:

- a) L'homogeneïtat dels resultats d'un mateix professor/a.
- b) L'homogeneïtat o no d'una mateix nivell acadèmic.

Pel que fa al primer criteri, és fàcilment observable que el professor/a en les classes del qual es generaren més canvis presenta valors similars en els dos nivells en què va intervenir, ens referim a 4MU (1rESO/ $m=4,25$ ; 3rESO/ $m=4,09$ ). En canvi, amb aquest mateix criteri, a 2CT i 3AN els passà al contrari, doncs ambdós professors/es generaren canvis diferents: 3rESO/ $m=3,87$  i 1rBat/ $m=3,27$  en el cas de 2CT i 1rESO/ $m=2,73$  i 2nESO/ $m=2,02$  pel que fa a 3AN.

D'altra banda, en relació a la homogeneïtat entre les mitges d'un mateix nivell acadèmic referides a diferents professor/es, hem de dir que no n'hi ha, perquè els resultats presentats són significativament diferents, doncs s'hi va aplicar anàlisi de varianza unidireccional i es va veure que hi havia diferències significatives entre tots els grups ( $F=7,284$ ;  $gl\ intra=320$ ;  $gl\ inter=4$ ;  $p=0,000$ ). Cal advertir que en el cas de 4tESO només intervingué finalment un sol professor, 1CS.

Nivell acadèmic		1CS	2CT	3AN	4MU	5EX1	6PS	7EF	8EX2
1r ESO	N			49	79				74
	Media			2,7313	4,2574				3,1689
2n ESO	N			25		78			
	Media			2,0267		3,7500			
3r ESO	N		61		69		7	62	
	Media		3,8743		4,0942		3,4762	3,9704	
4t ESO	N	57							
	Media	3,4708							
1r BAT	N		29					42	
	Media		3,2759					3,6349	
Total	N	57	90	74	148	78	7	104	74
	Media	3,4708	3,6815	2,4932	4,1813	3,7500	3,4762	3,8349	3,1689

## 2.4. AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ DELS PROFESSORS (COTEACH')

### 2.4.1 Procediment

Seguint una línia semblant a la usada amb l'Avaluació del Programa realitzada amb els professors, es van designar tres factors: *temps d'aplicació*, *freqüència* i *grau de satisfacció*. Els ítems corresponents a cada factor són els següents:

Factor 4.1: **Temps dedicat:** Ítem 14: *El temps que dedicàvem a relaxar-nos era l'adequat.*

Factor 4.2 **Freqüència d'aplicació:** Ítem 15: *El número de cops que ho hem fet ha estat suficient.*

Factor 4.3: **Satisfacció:** Ítem 16: *M'ha agradat la forma com el professor/a guiava la relaxació.*

Es va demanar als alumnes (en aquest tres ítems) que responguessin individualment per a cada un dels professors/es amb qui havien fet relaxació.

La mitjana d'entre els tres factors ens donaria el que vàrem anomenar **coeficient d'intervenció (alumnes)** que tot i dir-se de la mateixa manera que el dels professors no conté els mateixos factors i ítems sinó que l'hem adaptat a l'opinió dels alumnes. Òbviament ens interessava saber els resultats mitjos generals però també els particulars de cada professor/a, doncs així podríem comparar l'opinió de docents i alumnes pel que fa a la intervenció, tot fent triangulació. En aquesta fase d'avaluació hem volgut donar tot el pes a l'opinió als alumnes, per això un mateix alumne ha pogut avaluar la intervenció de més d'un professor/a.

## 2.5.2 Resultats

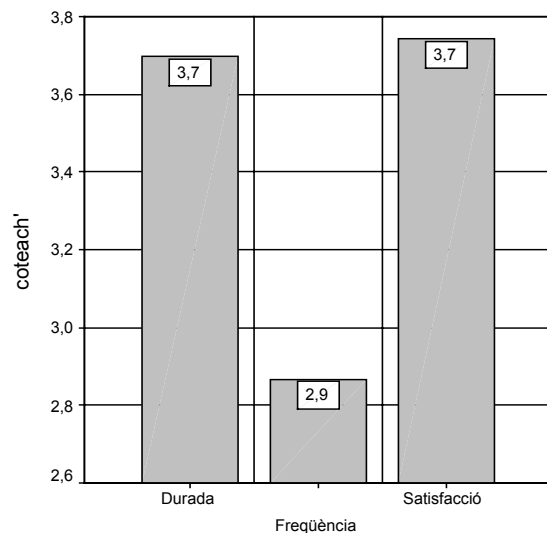
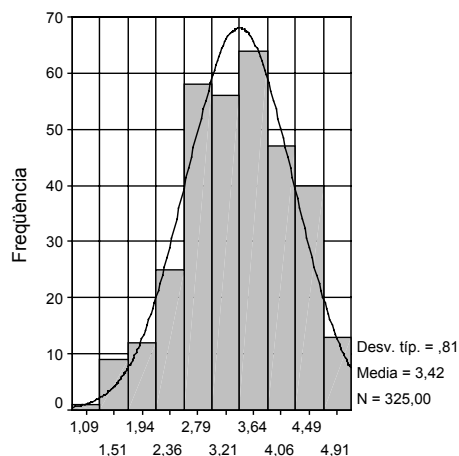
El valor global d'aquest coeficient (**coteach'**) va ser d'una *mitjana* **m=3,42** amb una *desviació típica* **S=0,80** (N=325), la qual cosa mostra una lleugera tendència positiva.

	N	coteach		durada		freqüència		satisfacció	
		mitjana	desv. tip	mitjana	desv. tip	mitjana	desv. tip	mitjana	desv. tip
<b>1CS</b>	57	<b>2,84</b>	0,81	3,28	1,15	1,92	1,03	3,33	1,02
<b>2CT</b>	90	<b>3,15</b>	0,90	3,61	1,19	2,36	1,23	3,50	1,11
<b>3AN</b>	70	<b>2,47</b>	1,17	2,88	1,35	2,07	1,23	2,50	1,58
<b>4MU</b>	148	<b>4,25</b>	0,69	4,25	0,92	3,95	1,11	4,59	0,81
<b>5EX1</b>	78	<b>3,88</b>	0,73	3,96	1,01	3,52	1,06	4,16	0,97
<b>6PS</b>	7	<b>3,52</b>	0,74	4,00	0,81	3,00	1,52	3,66	0,81
<b>7EF</b>	104	<b>3,67</b>	0,82	3,99	1,02	2,84	1,29	4,20	0,92
<b>8EX2</b>	72	<b>2,96</b>	1,24	3,28	1,42	2,75	1,36	2,85	1,54
<b>Global</b>	<b>325</b>	<b>3,42</b>	0,80	<b>3,69</b>	0,99	<b>2,85</b>	1,14	<b>3,73</b>	0,96

D'entre els valors globals dels factors que determinen el coeficient d'intervenció, el que es refereix a la **freqüència** d'intervenció és el més baix de tots, per sota dels tres punts (3=ni d'acord ni en desacord), havent assolit una mitjana  $m=2,85$  amb una desviació típica  $S=1,14$  de la qual cosa es desprèn que els alumnes hagueren desitjat fer-ne més cops la relaxació.

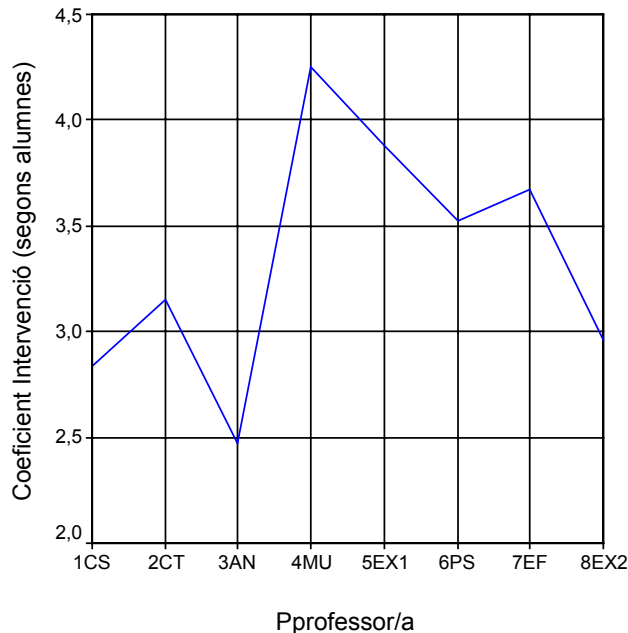
Pel que fa als altres dos factors restants, sobre el **temps de durada** dels exercicis de relaxació, els alumnes van estar casi d'acord, amb una mitjana  $m=3,69$  ( $S=0,99$ ). En quant a la **satisfacció** de com els professors havien guiat els exercicis de relaxació, va ser el factor millor puntuat, els alumnes tenien una opinió favorable, acostant-se a 4 punts (d'acord), amb una mitjana  $m=3,73$  ( $S=0,96$ ).

Coefficient Intervenció (alumnes)



## Segons el criteri professor/a

Pel que fa als valors màxims i mínims els professors, **4MU** torna a mostrar el valor més elevat, amb una mitjana  $m=4,25$  amb una desviació típica  $S=0,69$ , seguida de 5EX1, de mitjana  $m=3,88$  ( $S=0,73$ ) i 7EF ( $m=3,67$ ;  $S=0,82$ ). Els valors més baixos els obtingueren, en aquest cas, primer 3AN la mitjana de la qual fou  $m=2,47$  ( $S=1,17$ ) i després 1CS ( $m=2,84$ ;  $S=0,81$ ).



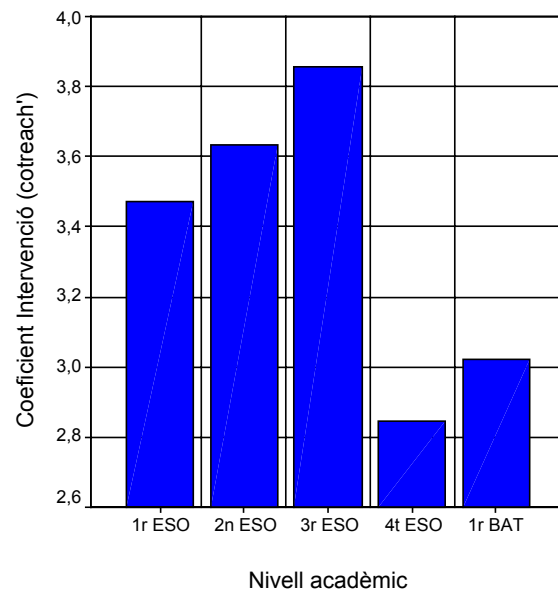
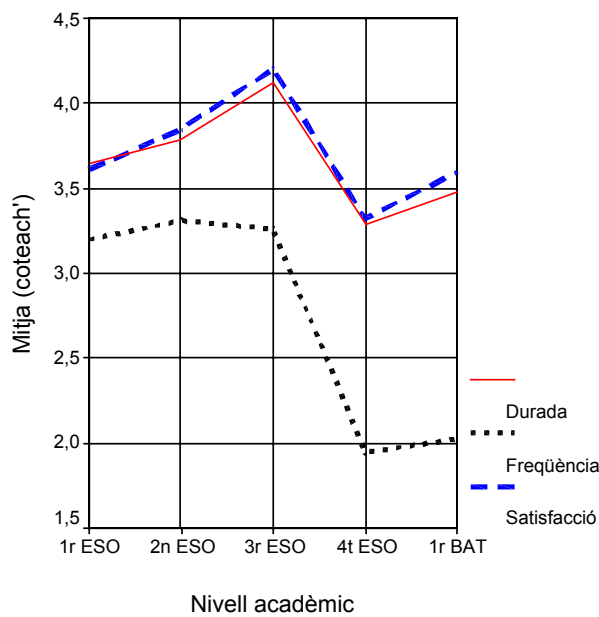
## Segons el nivell acadèmic

En el gràfic de baix podem observar que dels valors d'aquest coeficient per nivells acadèmics, és **3r d'ESO** el nivell amb més coeficient ( $m=3,85$ ) i 4tESO, amb  $m=2,84$  el nivell amb menys *coteach'*.

Pel que fa a cada factor, el nivell que diu haver *practicat* més va ser 2nESO, amb  $m=3,30$  i el que menys, 1r batxillerat ( $m=2,02$ ), en quant a quin nivell està més d'acord amb la durada dels exercicis de relaxació, va ser 3rESO, amb una mitjana prou alta,  $m=4,11$ . El nivell acadèmic més crític va ser 4tESO ( $m=3,28$ ). La manera amb què els professors conduïren la relaxació fou per a 3rESO ( $m=4,20$ ), un altre cop, la més satisfactòria i els qui menys d'acord estaven (tot i que en tots els nivells mostraren una crítica constructiva en aquest factor) va ser, un cop més, 4tESO.



Nivell acadèmic		Coeficient Intervenció (alumnes)	Temps pràctica relaxació	Nombre de pràctiques	Forma de guiar la relaxació
1r ESO	N	79	78	79	79
	Media	3,4719	3,6432	3,1878	3,5970
	Desv. típ.	,66944	,85817	,92271	,93393
2n ESO	N	78	78	76	78
	Media	3,6335	3,7821	3,3092	3,8269
	Desv. típ.	,80988	1,02435	1,00654	1,07458
3r ESO	N	69	69	69	69
	Media	3,8583	4,1184	3,2609	4,2029
	Desv. típ.	,67253	,83289	1,04923	,81091
4t ESO	N	57	56	57	57
	Media	2,8450	3,2857	1,9298	3,3333
	Desv. típ.	,81276	1,15545	1,03267	1,02353
1r BAT	N	42	42	42	42
	Media	3,0198	3,4762	2,0238	3,5952
	Desv. típ.	,62491	,96242	,85506	,61721
Total	N	325	323	323	325
	Media	3,4244	3,6945	2,8586	3,7344
	Desv. típ.	,80853	,99788	1,14282	,96742



## 2.5 AVALUACIÓ DE LES TÈCNiques (COTREVA')

### 2.5.1 Procediment

Com ja hem expressat, durant la intervenció dels professors/es a l'aula vàrem un primer cicle de pràctiques aplicant una tècnica setmanal. Després es va realitzar un petit segon cicle en què cada professor les aplicava amb plena llibertat, tot combinant-les com volien. Donat el temps de pràctica previst, es va decidir simplificar la pràctica i de les 12 tècniques (unitats) i es van fer només 9, amb l'objectiu de no carregar massa els alumnes i la durada de l'estudi. També es van tenir en compte les següents raons:

- D'una banda perquè el *centrament* és una tècnica fruit d'altres tres ja treballades: la relaxació, el silenci mental i l'enfocament.
- D'altra, la postura es va treballar a cada sessió.
- També es va pensar a deixar el moviment per un segon estadi.

Així doncs , les tècniques van ser les següents:

1. **Auto-observació**
2. **Respiració**
3. **Relaxació del cos**
4. **Silenci mental**
5. **La pròpia parla**
6. **Visualització**
7. **Enfocar emocions**
8. **Energia del cos**
9. **Els sentits**

Es va fer una subescala per obtenir el **Coefficient d'Aplicabilitat del Programa (cotreva')** de cada tècnica en particular i del conjunt d'elles. S'hi van definir quatre factors amb un ítem per factor. La clau de correcció va ser la mateixa que en l'avaluació general (5 = Totalment d'acord; 4 = D'acord; 3 = Indiferent; 2 = Desacord; 1 = Totalment desacord). Els factors són:

Factor 5.1: **Coneixement de la tècnica:** Ítem 1: *Sé de que va*

Factor 5.2: **Realització:** Ítem 2: *Ho hem fet*

Factor 5.3: **Acceptació:** Ítem 3: *M'agrada*

Factor 5.4 **Dificultat:** Ítem 4: *És fàcil*

### Fiabilitat i correlacions

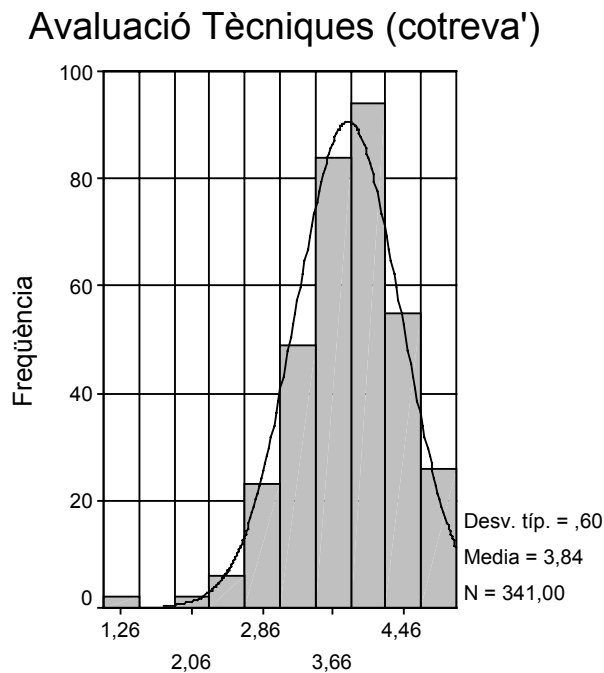
L'anàlisi de confiabilitat realitzat amb coeficient *alfa de Cronbach* ens donà un resultat satisfactori d'*alfa=0,8501*. Pel que fa a la correlació entre factors, segons el *coeficient de Pearson*, totes són significatives al nivell 0,01 (bilateral).

	Coneixement tècniques	L'hem practicada	M'agrada	És fàcil
Coneixement tècniques	1	**	**	**
L'hem practicada	,637**	1	**	**
M'agrada	,611**	,531**	1	**
És fàcil	,520**	,469**	,687**	1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## 2.5.2 Resultats

El valor global del **Coefficient d'Aplicabilitat del Programa (cotreva')** és positiu, amb una mitjana  $m=3,84$  la desviació típica de la qual és  $S=0,60$ . L'histograma de freqüències reflecteix que el **91,4%** dels alumnes obtingué en llurs mitges (aconseguides d'entre valors atorgats a cada una de les 9 tècniques respecte 4 factors: *coneixement, pràctica, satisfacció i dificultat*) un valor per sobre de 3 punts, dels quals el **49,9%** corresponen a valors entre 3 i 3,99 punts i el **42,5%** a puntuacions entre 4 i 5 punts. Es dedueix que només el **7,6%** presentà puntuacions per sota de 3.

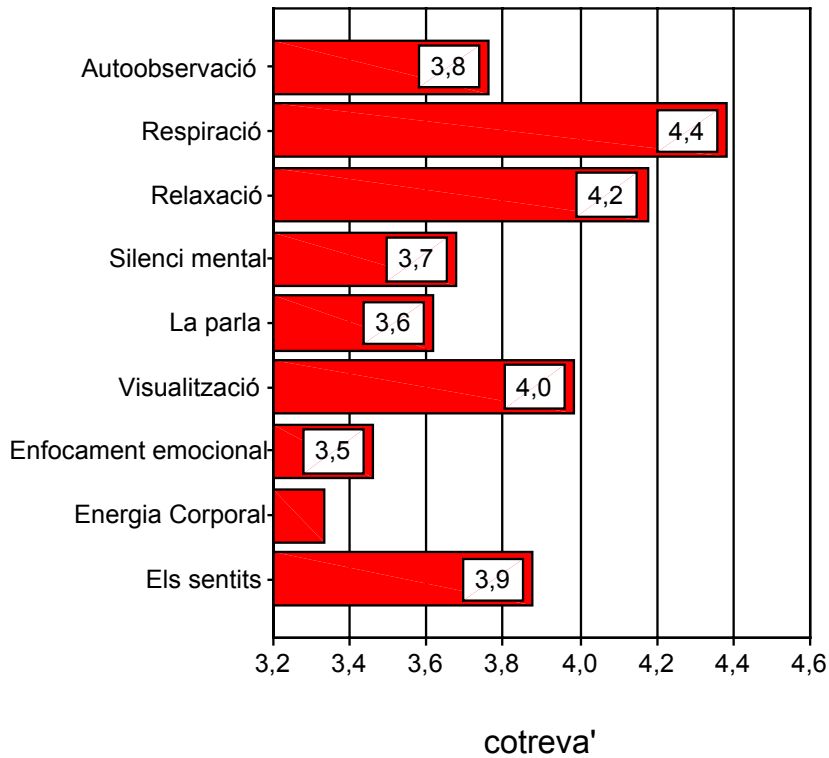


En línies generals, una lectura dels valors particulars de cada tècnica ens fa veure que totes puntuen per sobre de 3,3 punts, és a dir amb una tendència positiva en el pitjor dels casos. El valor més baix l'obtingué l'**Energia Corporal** ( $m=3,32$ ) i el més alt la **Respiració**, que amb  $m=4,36$  i una desviació típica  $S=0,65$ , va ser la tècnica més èxit. Després d'aquesta, les eines psicofísiques que més aplicables semblaren van ser la **Relaxació** ( $m=4,16$ ) i la **Visualització** ( $m=3,97$ ). La **Conscienciació Sensorial** les seguí amb una mitjana  $m=3,90$ .

	N	Media	Desv. típ.
Autoobservació	332	3,7585	1,03492
Respiració	339	4,3614	,65488
Relaxació	337	4,1691	,74809
Silenci mental	338	3,6640	,97260
La parla	338	3,6050	1,03168
Visualització	338	3,9724	,94428
Enfocament emocional	333	3,4710	1,04392
Energia Corporal	329	3,3202	1,11996
Els sentits	334	3,8825	1,02444

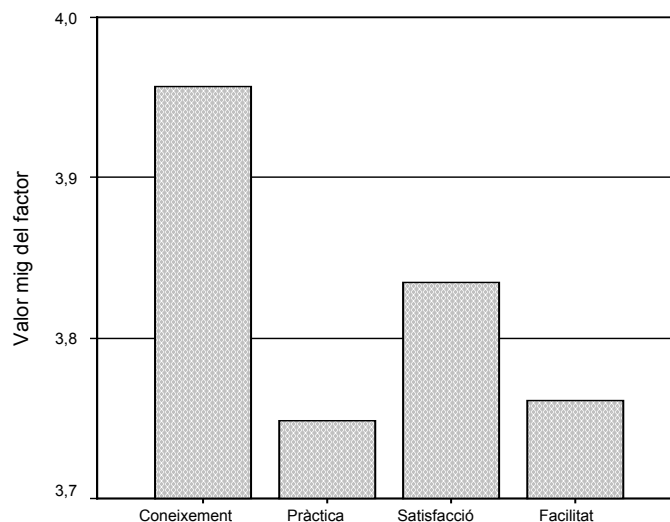
Tot seguint, en un ordre descendent, trobem l'**Autoobservació (m=3,75)** i el **Silenci Mental (m=3,66)**. Pel que fa a la **Parla**, la tercera tècnica menys puntuada, la mitjana fou **m=3,60**. Finalment, cal dir que l'**Enfocament Emocional** va ser l'eina més difícil d'aplicar, segons els alumnes, amb una mitjana **m=3,47**.

## Coeficient d'Aplicabilitat

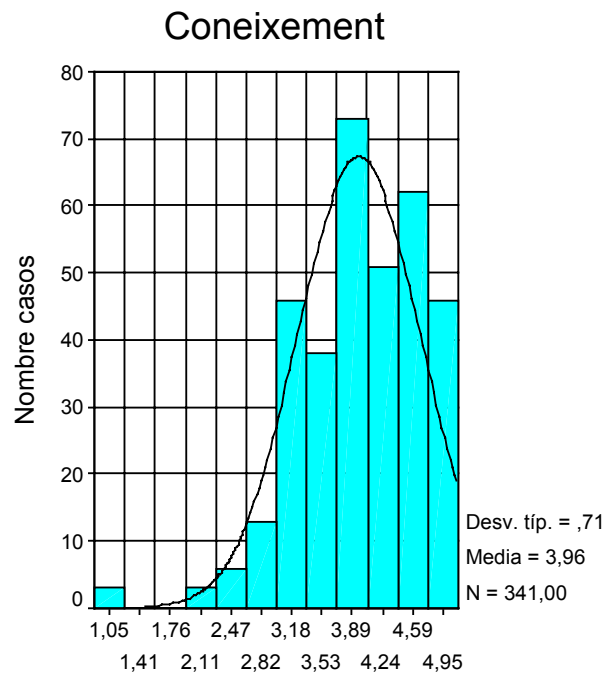


## Segons cada factor

A l'hora d'avaluar les tècniques en global cal que tinguem en compte els valors que presenta cada factor. Així doncs, els alumnes van manifestar com a factor més assolit el **coneixement**, seguit de la **satisfacció**. Els factors **realització** i **facilitat** van ser els menys destacats amb una mitjana casi igual, com es pot veure en la següent taula.

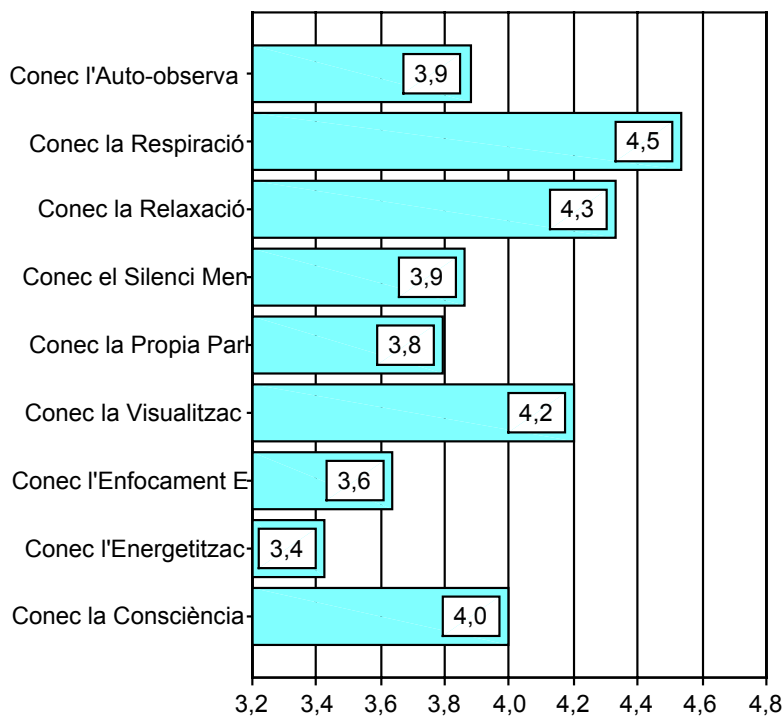


Pel que fa al **coneixement**, la seva mitjana fou **m=3,96** amb una desviació típica **S=071**.



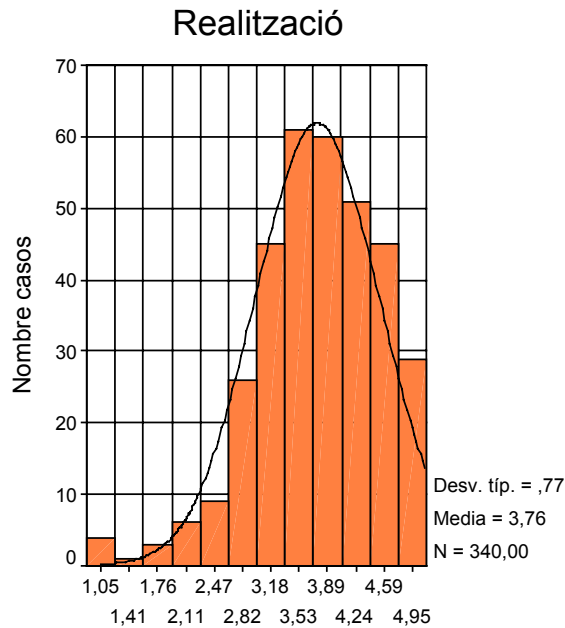
D'entre tots els alumnes, només el 7,3% puntuà per sota dels 3 punts, el 35,8% va manifestar-se entre 3 i 3,99 punts i el 56,9% entre 4 i 5, la qual cosa ens permet interpretar que els alumnes van tenir sensació de conèixer el que feien.

### Coneixement Tècniques

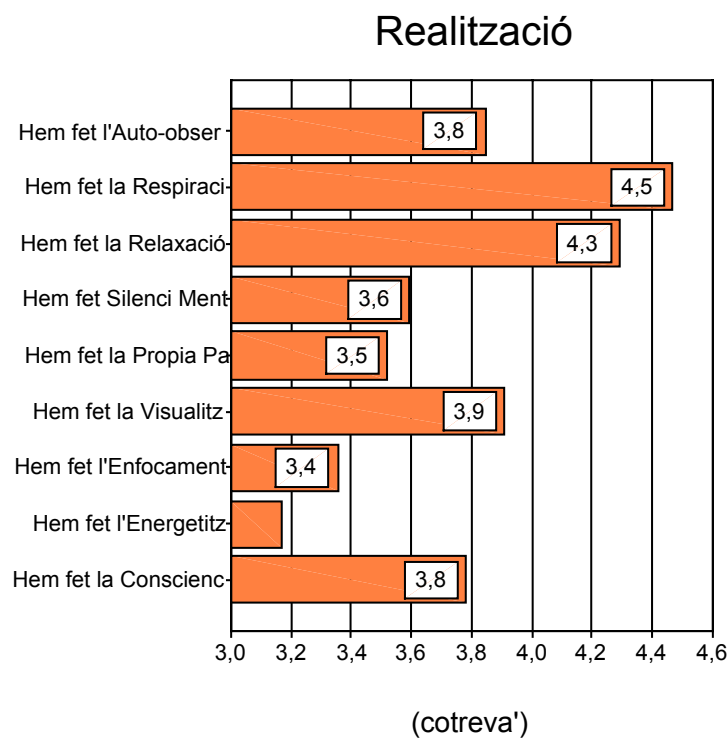


En quan a les tècniques millor conegudes, tal i com podem observar en l'anterior gràfic, aquestes van ser la **Respiració (m=4,53)** i la **Relaxació (m=4,34)**. Pel que fa a les que menys van entendre, l'**Energetització** amb una mitjana **m=3,43** i l'**Enfocament Emocional (Focusing)** amb una mitjana **m=3,68** foren les que menys puntuació obtingueren.

En relació al factor **Realització** (veure el següent histograma), el 14,4% puntuà amb més de 3 punts aquest factor, sent el 85,6% els qui ho fessin per sobre (42,4% entre 3 i 3,99; 43,2% entre 4 i 5), la qual cosa suposà un valor de la mitjana **m=3,75** ( $S=0,77$ ), un resultat també positiu.



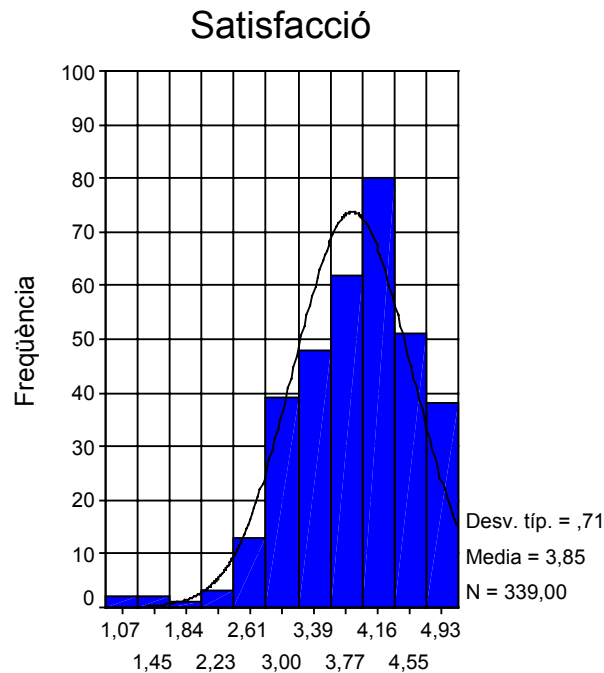
La tècnica que més consciència tenen els alumnes d'haver-se practicat és la **Respiració (m=4,43)** juntament amb la **Relaxació (m= 4,23)** i a l'igual que en el factor coneixement, van ser l'**Energia** i l'**Enfocament** les que menys van ser posades en pràctica pels professors.



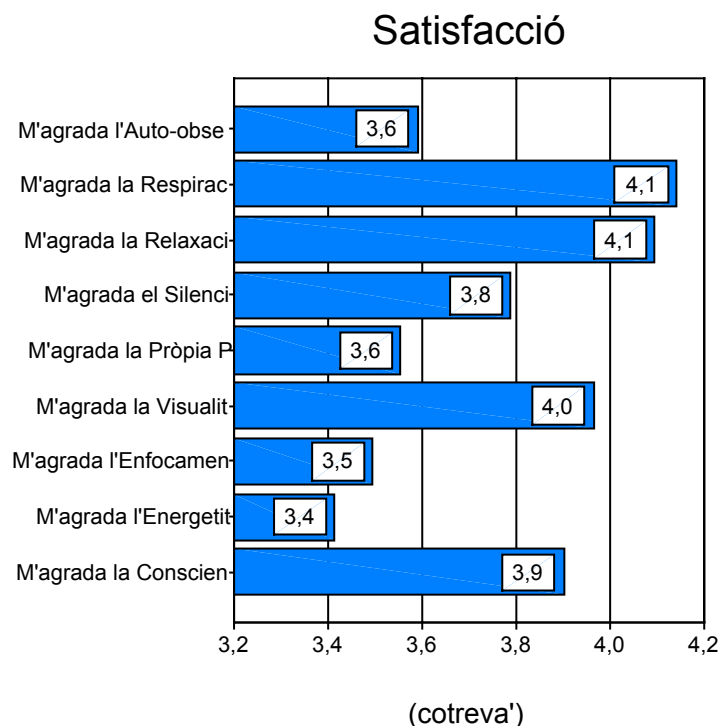


En l'anterior gràfic referent a la realització ens sembla important destacar que l'*Autoobservació* fou la quarta tècnica pel que fa a la pràctica i en canvi ocupa el sisè lloc pel que fa a la comprensió.

El factor **satisfacció** ens fa saber i comprendre quins són els exercicis i tècniques que més agraden als alumnes per la qual cosa se'ns fa molt interessant observar que en van dir. La mitjana general fou **m=3,85** amb una desviació típica **S=0,71**.



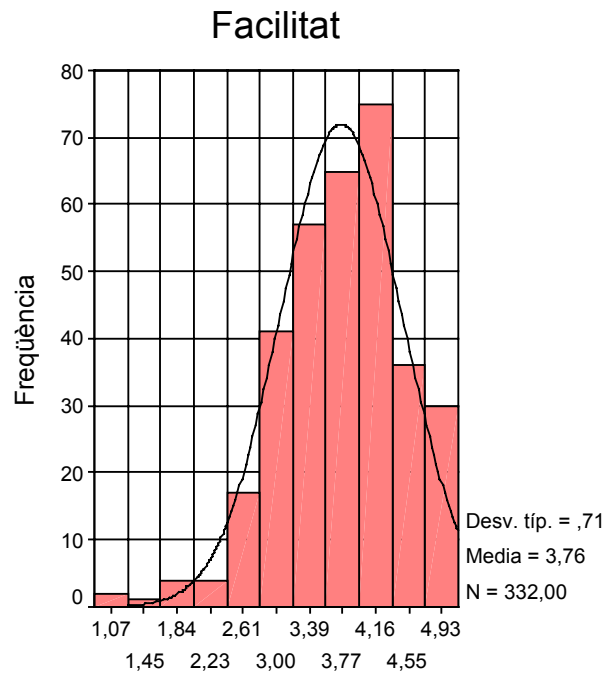
Pel que fa a la distribució de les freqüències dels valors, el **77,8%** (47,8% entre 3,01 i 4 punts i el 39,3% entre 4,01 i 5) es va manifestar ni que fos lleugerament per sobre del valor mig que el 5,6% van expressar (3 punts). Només el 8,3%, un índex molt baix com es pot comprendre, va dir no sentir-se satisfet amb les tècniques en general.



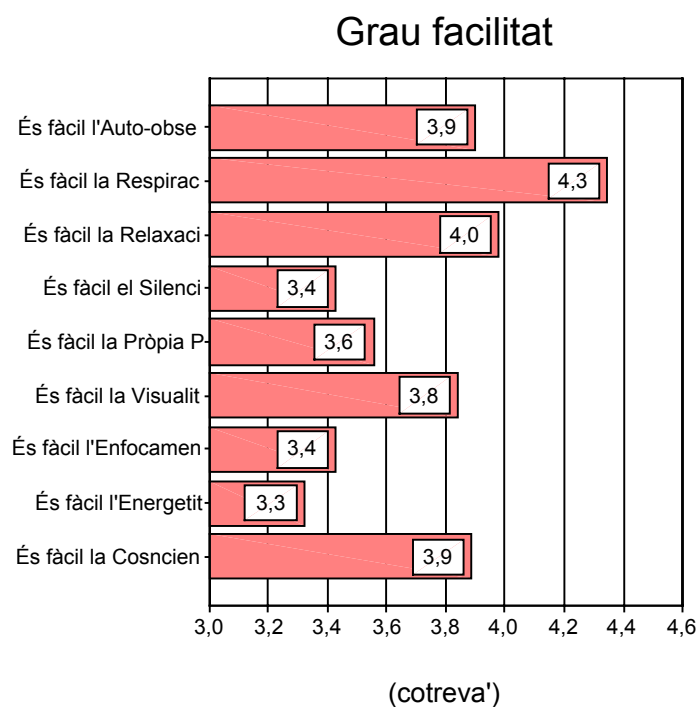


Els valors particulars per a cada tècnica evolucionen de manera similar que en els anteriors factors, si bé és cert que si comparem les dades d'aquest factor amb els anteriors, veiem que la *Visualització* s'acosta més a la respiració i a la relaxació.

El quart dels factors d'aquest Coeficient d'Aplicabilitat és la **facilitat**. Resulta ser una variable que determina el coeficient d'aplicabilitat de cada tècnica i del Programa en global. Aquest factor mesura i relaciona dues variables importants en l'àmbit de la relaxació, doncs les *creences* poden anar variant a mesura que els alumnes trobin fàcil les tècniques, car la facilitat o dificultat expressada per un individu ens mostra el nivell d'habilitat que en té. La mitjana global del factor és **m=3,76**, amb una desviació típica **S=0,71**. En l'histograma



s'observa una distribució que reflecteix que l'**11,1%** dels alumnes es manifestaren clarament en **desacord** en què fos fàcil la relaxació realitzada durant el Programa. Un **2,1%** es mostrarien neutrals del tot, i un **86,8%** es definirien (alguns molt lleugerament) amb tendència a estar d'acord (44,3% entre 3,11 i 3,89 punts; 42,5% entre 4 i 5 punts).



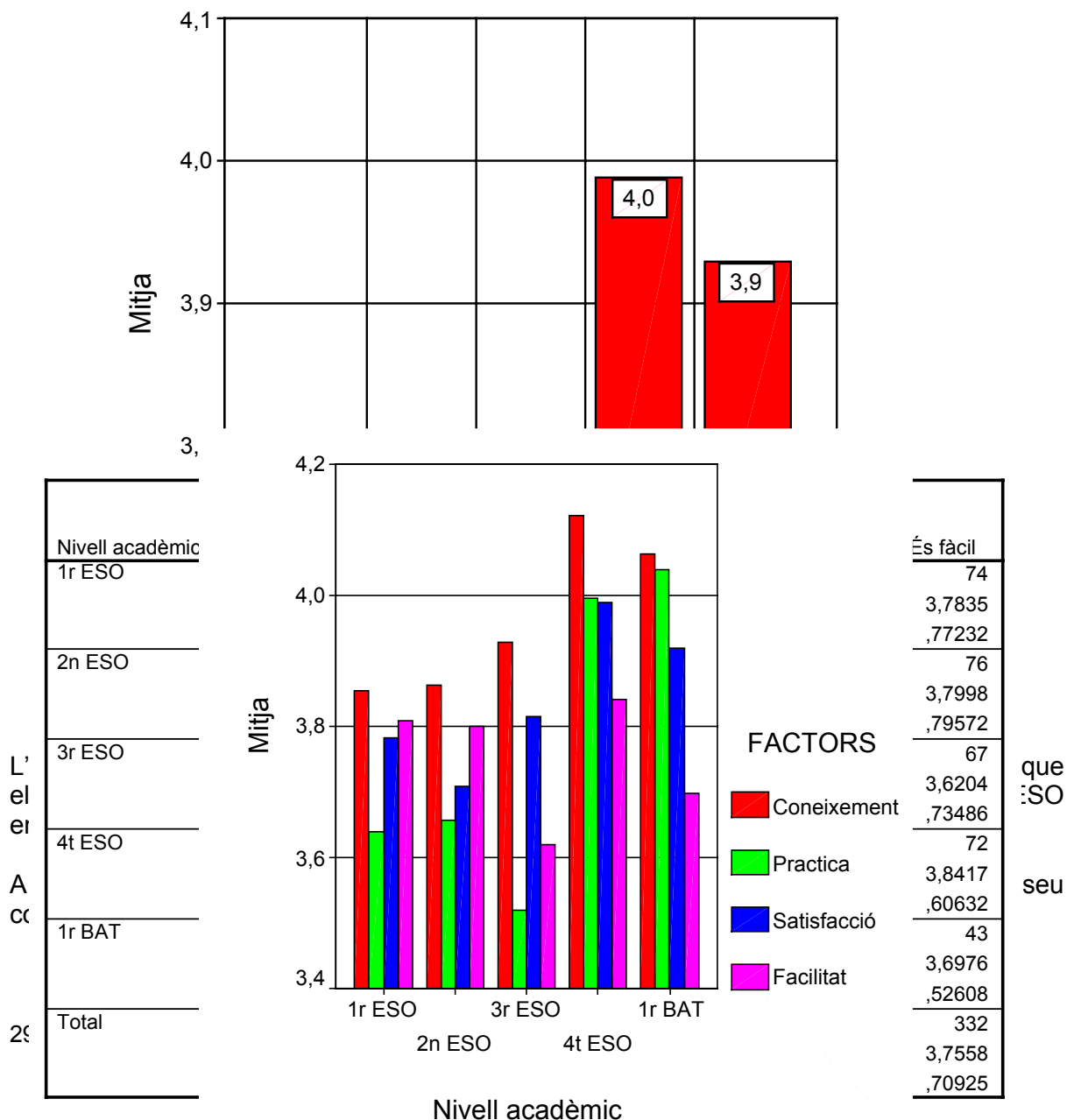
Es pot dir que és en el factor en que més variacions hi ha respecte als altres, pel que fa als resultats específics de cada tècnica. D'aquesta manera, tot i ser la **Respiració** la tècnica més fàcil, segons els alumnes, amb una mitjana  $m=4,33$ , la relaxació ja no l'acompanya en solitari, doncs la seva mitjana  $m=3,96$  és veu molt a prop de la que correspon a l'**Autoobservació** ( $m=3,89$ ) i **Visualització** ( $m=3,86$ ).

Una novetat en els resultats d'aquest factor és que la **Consciència Sensorial** està al mateix nivell pràcticament que aquestes tres, doncs presentà un valor de la mitjana  $m=3,85$ .

### Segons el nivell acadèmic

En el següent gràfic representem els resultats de **cotreva'** segons els diferents nivells acadèmics. Si ens hi fixem, veurem que, contràriament a anteriors resultats, els alumnes de **4tESO** i **1rBAT** són els que mostren un **Coefficient d'Aplicabilitat** de les Tècniques més alt, amb unes mitges  $m=3,98$  ( $S=0,49$ ) pel que fa al darrer curs de l'ESO, i  $m=3,93$  ( $S=,040$ ) respecte els de batxillerat. En canvi, un nivell com és 3rESO que havia reflectit bons resultats obtingué el valor mínim, amb una  $m=3,73$  ( $S=0,67$ ). L'evolució dels primers cursos és descendent des de 1rESO ( $m=3,80$ ;  $S=0,65$ ) passant per 2nESO ( $m=3,75$ ;  $S=0,63$ ) fins els resultats ja comentats de 3rESO.

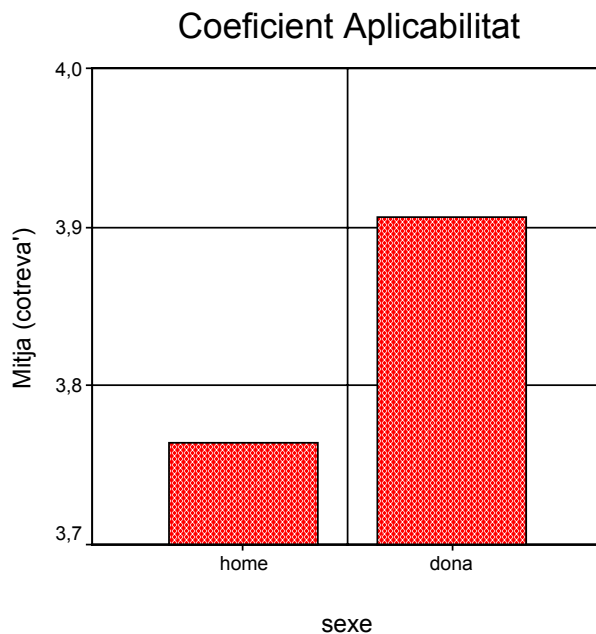
### Coeficient Aplicabilitat Tècniques



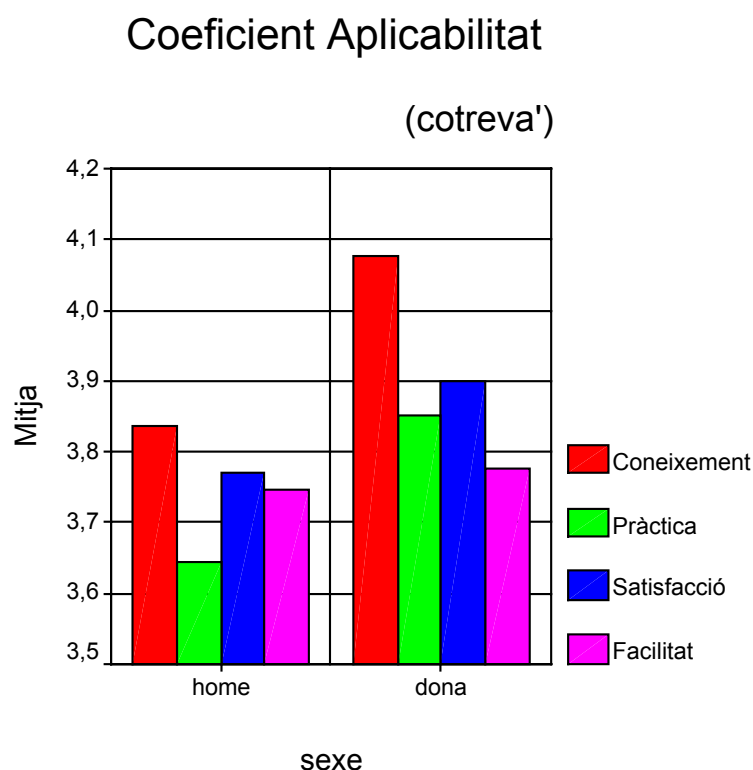
## Segons el sexe

La diferència de sexe, tot i no formar una variable influent en les nostres hipòtesis, si és interessant tenir-la en compte, sobretot en les possibles comparacions que es faci amb resultats de variables com ara *l'estrès, l'educació emocional o el clima d'aula*.

En aquest cas, les **noies** ( $m=3,90$ ;  $S=0,55$ ) van presentar una millor adaptació a les Tècniques que els **nois** ( $m=3,76$ ;  $S=0,63$ ), és a dir, que elles troben més aplicables TREVA que els mascles. En aplicar la *prova t student*, ens vàrem adonar que la **diferència de mitges**  $dm=0,1429$  era **significativa** ( $t=2,213$ ;  $p=0,028$ ;  $gl=339$ ) en favor d'elles.



En el gràfic que tenim a continuació es pot observar que els factors **coneixement i pràctica** són els més diferenciats, la **facilitat** en canvi, se sembla força.





**AVALUACIÓ DE LES TÈCNiques SEGONS ELS ALUMNES (mitjana=m; desviació típica=S)**

TÈCNICA	COMPRESIÓ		PRÀCTICA		SATISFACCIÓ		FACILITAT		Coeficient global (cotreva')	
	<i>mitjana</i>	<i>desv. típ</i>	<i>m</i>	<i>S</i>	<i>m</i>	<i>S</i>	<i>m</i>	<i>S</i>		
1AUTOOBSERVACIÓ	3,84	1,20	3,80	1,23	3,64	1,17	3,89	1,27	3,75	1,03
2. RESPIRACIÓ	4,53	0,71	4,43	0,85	4,12	0,90	4,33	0,89	4,36	0,65
3. RELAXACIÓ	4,34	0,84	4,23	0,95	4,08	0,97	3,96	0,98	4,16	0,74
4. SILENCI MENTAL	3,88	1,13	3,59	1,25	3,79	1,13	3,41	1,21	3,66	0,97
5. LA PARLA	3,79	1,17	3,47	1,36	3,57	1,16	3,58	1,16	3,60	1,03
6 VISUALITZACIÓ	4,19	1,01	3,84	1,24	4,02	1,05	3,86	1,06	3,97	0,94
7. FOCUSING	3,68	1,79	3,35	1,33	3,54	1,15	3,41	1,18	3,47	1,04
8. ENERGIA CORPORAL	3,43	1,25	3,17	1,34	3,41	1,25	3,29	1,26	3,32	1,11
9. CONSCIÈNCIA SENSORIAL	4,01	1,14	3,78	1,24	3,91	1,17	3,85	1,15	3,88	1,02
<b>GLOBAL</b>	<b>3,96</b>	<b>0,71</b>	<b>3,76</b>	<b>0,77</b>	<b>3,85</b>	<b>0,71</b>	<b>3,76</b>	<b>0,71</b>	<b>3,84</b>	<b>0,60</b>

## 2.7 AVALUACIÓ GLOBAL DEL PROGRAMA (COTREVA)

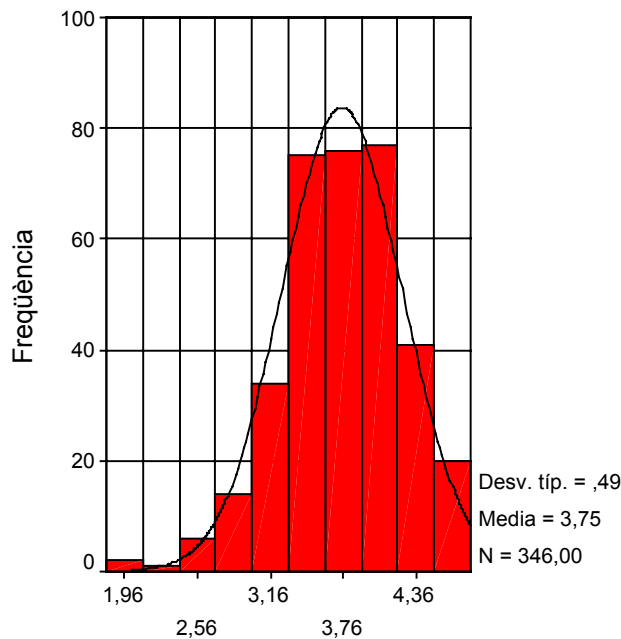
AVALUACIÓ DEL PROGRAMA (COTREVA)

N	Vàlidos	346
	Perdidos	76
Media		3,7527
Desv. típ.		,49352

### 2.7.1 Resultats

El **COEFICIENT GLOBAL D'AVALUACIÓ** del Programa **TREVA** resultant després de l'anàlisi de dades (N=346) és d'un valor de mitjana **m=3,75** amb una desviació típica **S=0,49**, la qual cosa pensem que és satisfactòria.

Coeficient Global d'Avaluació



La distribució de percentatges relatius a les freqüències de valors representats en l'histograma de dalt és la següent:

Valors COTREVA	Percentatge
<b>1,90 -</b>	0,3%
2,04 – 3,00	6,3%
3,01 – 3,99	61,0%
4, - <b>4,80</b>	32,4%
Total	100%

Els valors extrems són d'1,90 (mín) i 4,80 (max). Pel que fa als valors menors de 2 punts ens trobem a el 0,3% dels casos, D'entre 2,04 i 3,00 corresponen al 6,3% dels alumnes, els valors compresos entre 3,01 i 3,99 serien d'un 61,0% i finalment, els valors superiors o iguals a 4 punts haurien estat el 32,4%, la qual cosa ens indica una tendència majoritària favorable al programa del **93,4%**.

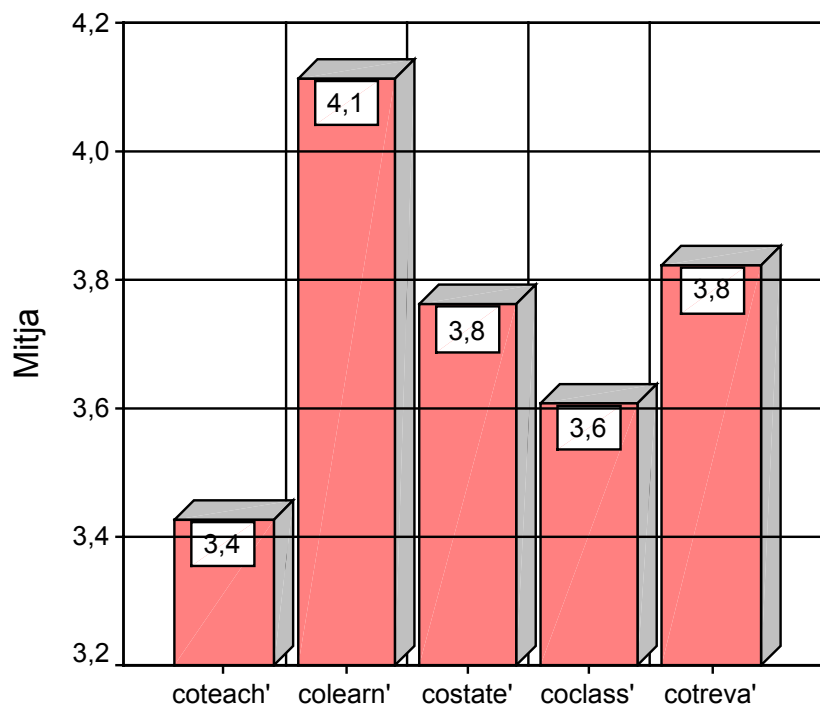
### Per dimensions

A continuació tenim una taula i el corresponent gràfic en que es resumeixen els valors dels cinc (5) coeficients relatius a cada una de les cinc dimensions. El més elevat és **colearn'** (Aprentatge) amb una mitjana **m=4,10** i una desviació típica  $S=0,58$ . Després li segueix l'Avaluació de les Tècniques (**cotreva'**) amb una valor de la mitjana **m=3,83** ( $S=0,59$ ) i a continuació la dimensió Efectes individuals (**costate'**) la mitjana del qual fou **m=3,76** ( $S=0,80$ ). Els Efectes Grupals o de Clima d'Aula (**coclass'**) obtingué una mitjana **m=3,59** ( $S=0,65$ ) i finalment, la dimensió referent a la Intervenció del professorat (**coteach'**) , la qual ha estat la més baixa, va assolir una mitjana **m=3,42** amb una  $S=0,80$ .

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Vàlids					
AVALUACIÓ DEL PROGRAMA (COTREVA')	346		3,7527	,49352	1,90	4,80
INTERVENCIÓ (coteach')	325		3,4244	,80853	1,00	5,00
APRENTATGE (colearn')	346		4,1013	,58955	1,67	5,00
EFFECTES INDIVIDUALS (costate')	346		3,7613	,80338	1,00	5,00
EFFECTES A L'AULA (coclass')	325		3,5966	,65002	1,00	5,00
AVALUACIÓ TÈCNiques (cotreva')	341		3,8353	,59963	1,14	5,00

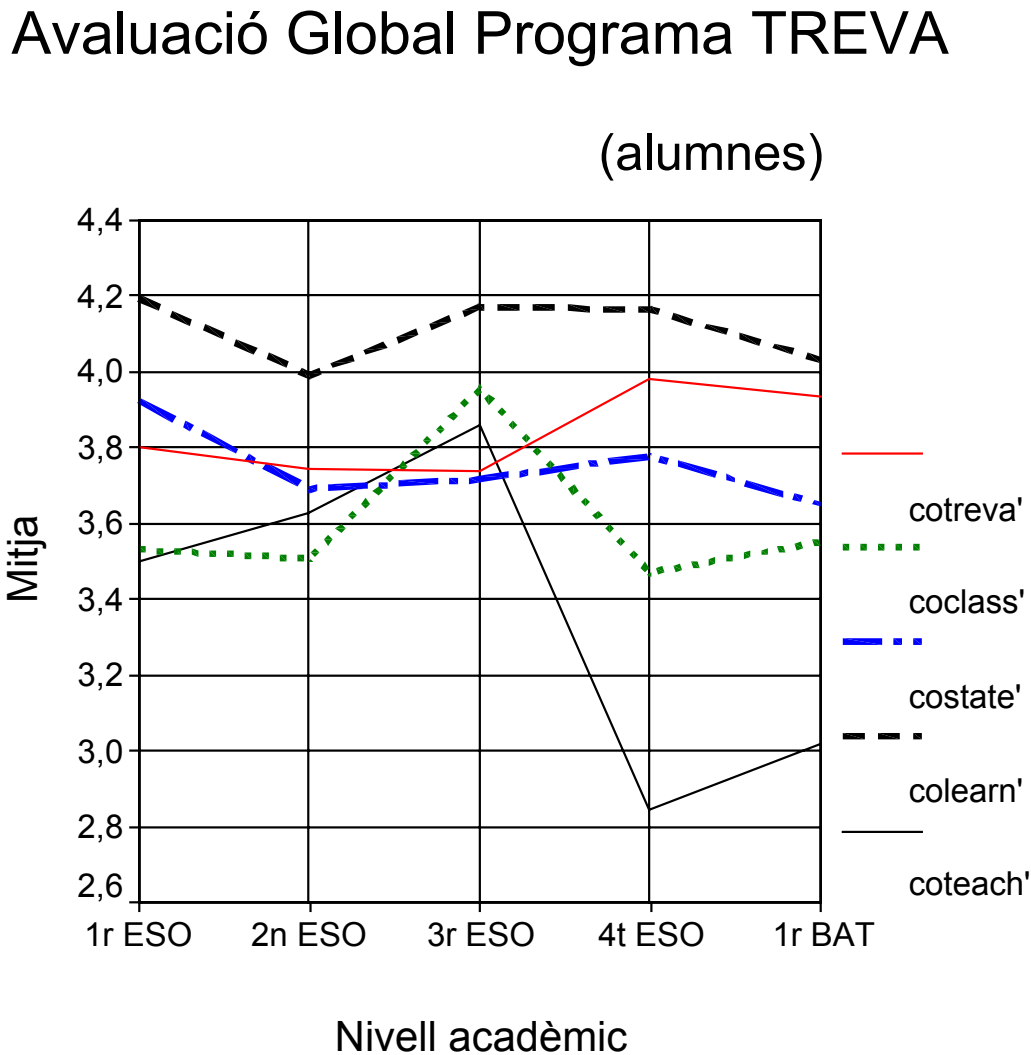
## Avaluació Global del Programa

(dimensions)



## Per nivells acadèmics

A continuació tenim un gràfic que resumeix els valors assolits, ja presentats però agrupats, de cada una de les cinc dimensions de l'Escala d'Avaluació Global del Programa en relació al nivell acadèmic dels alumnes



Si observem les dinàmiques dels coeficients *colearn* (Aprentatge), *costates* (Efectes individuals) i *coclass* (Efectes grupals) notarem que són força oposats a *cotreva'* (Aplicabilitat). Pot indicar que els alumnes de 4t i BAT varen ser més crítics amb la intervenció del Professors/es perquè ja tenien certs coneixements de relaxació i havien realitzat pràctiques amb una persona entesa en la matèria, la resta no.

També, pel que fa a *coclass*, és normal que a mesura que avança l'edat el clima d'aula sembla que depengui menys de factors externs. Però no hem d'oblidar que els alumnes de 4tESO només van rebre la intervenció del professor 1CS el qual obtingué, pel que fa a l'Autoavaluació i Avaluació del Programa Individual dels professors, unes puntuacions força baixes.



El Coeficient Global d'Avaluació (COTREVA') fa una evolució descendent des de 1rESO ( $m=3,76$ ) a 2nESO ( $m=3,71$ ), per pujar després al seu valor màxim a 3rESO ( $m=3,88$ ). Tot seguit baixarà a 4tESO ( $m=3,71$ ) i continuarà decreixent a 1rBAT ( $m=3,64$ ).

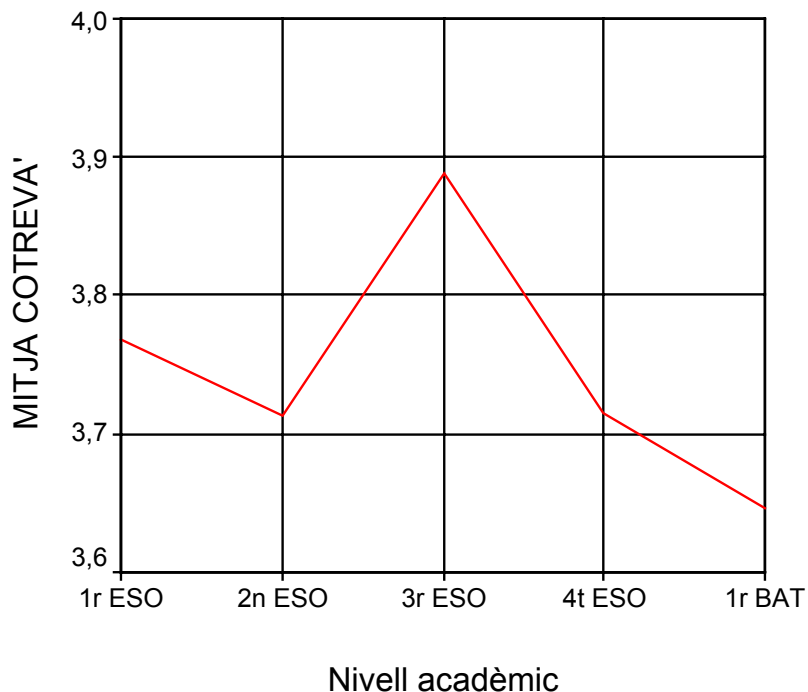
AVALUACIÓ DEL PROGRAMA (COTREVA')

Nivell acadèmic	N	Media	Desv. típ.
1r ESO	79	3,7678	,46926
2n ESO	79	3,7131	,61241
3r ESO	69	3,8879	,51285
4t ESO	76	3,7156	,41493
1r BAT	43	3,6462	,33828
Total	346	3,7527	,49352

Es va realitzar la prova de comparació de mitges ANOVA d'1 factor i es va trobar que les diferències no eren significatives ( $F=2,074$ ;  $gl\ inter=4$ ;  $gl.intra=341$ ;  $p=0,084$ ).

## AVALUACIÓ GLOBAL PROGRAMA

### "TREVA"

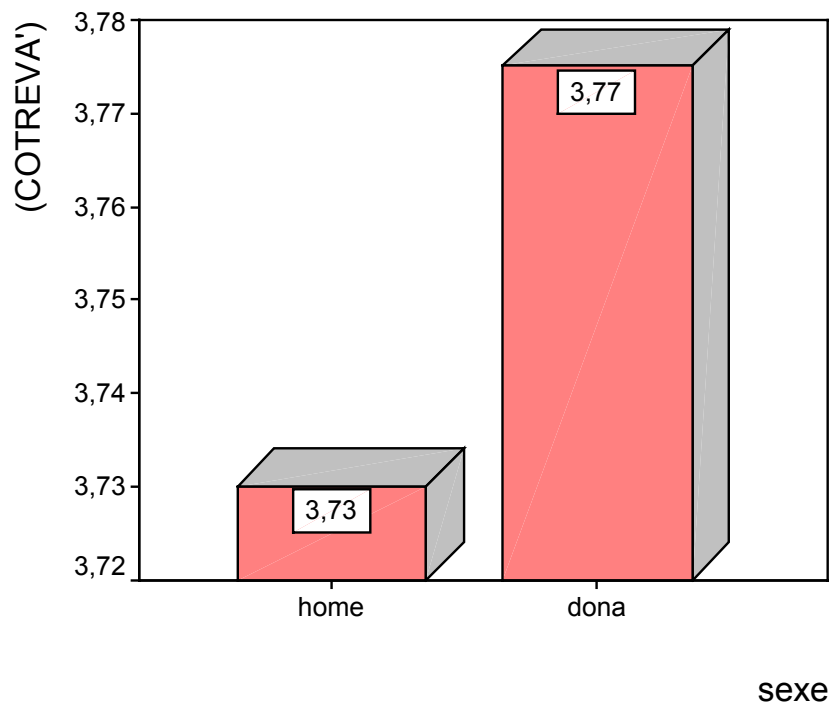


### Per sexe

Tampoc es van trobar diferències significatives ( $t=0,845$ ;  $p=0,399$ ;  $g=344$ ) entre la mitjana dels nois ( $m=3,73$ ) i la de les noies ( $m=3,77$ ), la qual distància mitjana fou  $m=0,0448$ , que en el següent gràfic hem volgut representar simbòlicament.

## Avaluació del Programa

### "TREVA"



### 3. AVALUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA RELAXATÒRIA DELS ALUMNES

#### 3.1 PROCEDIMENT GENERAL

Nosaltres volíem avaluar la **competència Relaxatòria** dels alumnes en una situació similar a la quotidianeïtat i amb una mostra el més àmplia possible. Per això havíem d'optar per usar instruments de fàcil adaptació a la realitat de l'aula. Així, no vàrem voler fer servir *biofeedback*<sup>57</sup> ni fer com Poppen (1998, citat per Smith,1999) cap tipus d'avaluació conductual de la relaxació, sobretot per la quantitat de la mostra. Però, tot i així, també ens interessaven aspectes fisiològiques.

Es va dissenyar una prova a la qual vam anomenar **Test d'Aptitud Relaxatòria (TAR)** composta de **tres parts** que mesuren les següents dimensions i de la següent manera:

PART INSTRUMENT	DIMENSIÓ		Ítems/procés
PROVA AUTOOBSERVACIÓ (PRE/POST)	CANVIS FISIOLÒGICS	Freqüència cardíaca	Pols per palpació caròtida (pre-post)
		Freqüència respiratòria	Auto-Observació cicles respiratoris (pre-post)
ESCALA CANVIS PSICOFÍSICAS (PRE/POST)	CANVIS PSICOFÍSICS	Factor mental	5, 6
		Factor Corporal	1, 3
		Factor emocional	2, 4
ESCALA HABILITATS I ESTATS "R"	APTITUD RELAXATÒRIA HABILITATS	Enfocament	2, 3, 4
		Passivitat	5, 6
		Receptivitat	1, 7, 8
	ESTATS "R"	Estats "R"	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15

Tot i voler donar un únic coeficient final (doncs està concebuda com una mateixa prova), de moment hem estimat més oportú reflectir els resultats de cada part de l'instrument per separat.

<sup>57</sup> El *biofeedback* és una tècnica que ha donat nom a un aparell que mostra paràmetres de constants fisiològiques en una pantalla i/o amb soroll, la qual cosa ajuda la persona a canviar el seu estat de relaxació. És un mètode conductista i es fa servir amb molt èxit en l'àmbit biosanitari

La prova consistí a induir els alumnes a la relaxació durant 10 minuts mesurats amb cronòmetre, dels quals es dediquen 5' a tècniques introductòries i els altres 5' l'instructor els va fer una visualització amb el mateix guió per a tots els grups. Abans d'iniciar la relaxació es convidà els alumnes a senyalar el seu estat psicofísic (pre), en referència a tres factors: *mental, corporal i emocional*. Un instant després i tot just abans d'iniciar la relaxació es van prendre ells mateixos (mitjançant palpació manual de caròtida) llurs pulsacions durant 30 segons, que multiplicades per 2 ens donaria el **pols (pre)**. També se'ls va demanar que observessin la pròpia respiració fent-los comptar els cicles (inspiració-expiració) durant 20 segons, que multiplicat per 3 ens donaria la freqüència respiratòria (pre). En acabar els 10 minuts se'ls va tornar a mesurar el pols (post) i la freqüència respiratòria (post) de la mateixa manera que van haver d'assenyalar en el qüestionari escalar el seu estat psicofísic (post). Un cop fet això se'ls va passar un qüestionari (Escala de Competència Relaxatòria) que mesurava llurs Habilitats i Estats "R" concretat en un coeficient.

### 3.1.1. Correlacions

A continuació presentem una taula amb les correlacions entre les parts que componen el **Test 'd'Aptitud Relaxatòria**:

		CANVIS PSICOFÍSICS (pre-post)	APTITUD RELAXATÒRIA	CANVIS FISIOLÒGICS (pre-post)
CANVIS PSICOFÍSICS (pre-post)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 , 313	,455** ,000 313	,166** ,005 279
APTITUD RELAXATÒRIA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,455** ,000 313	1 , 342	,144* ,012 303
CANVIS FISIOLÒGICS (pre-post)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,166** ,005 279	,144* ,012 303	1 , 303

\*\* - La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* - La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Com es pot observar hi ha **correlacions significatives al nivell 0,01 (bilateral)** entre les tres parts excepte entre *Canvis Fisiològics i Aptitud Relaxatòria* que només és **significativa al nivell 0,05 (bilateral)**.

## 3.2. CANVIS FISIOLÒGICS

### 3.2.1. Procediment

Com la hem avançat, es va realitzar prova pre-post d'ambdues dimensions:

- 1 Pols.
2. Freqüència Respiratòria.

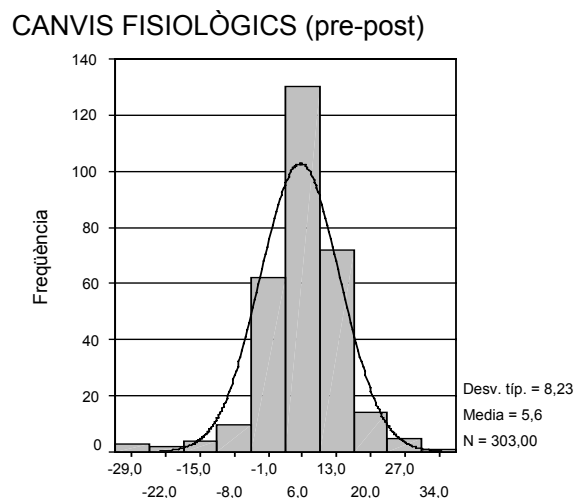
El coeficient de canvis fisiològics (**cofísio**) es va calcular fent la mitjana entre les diferències obtingudes en les dimensions **pols i freqüència respiratòria**, d'aquesta manera es donava la mateixa fiabilitat a ambdues dimensions però numèricament s'afavoria el pols, doncs és l'índex més fiable. Com es pot comprovar a continuació, hi ha correlació significativa al nivell 0,01 (bilateral) entre el pols i la respiració, la qual cosa vol dir que, en general, els alumnes que obtingueren bones puntuacions en una dimensió també ho van fer en l'altre, en resum que hi ha relació entre les pulsacions i la respiració, com és comprovat en molts estudis. Es va aplicar la *prova t student* per comparació de mitges per ambdues variables.

	Respiració (pre-post)	Pulsacions (pre-post)
Respiració (pre-post)	1	,341**
Pulsacions (pre-post)	,341**	1

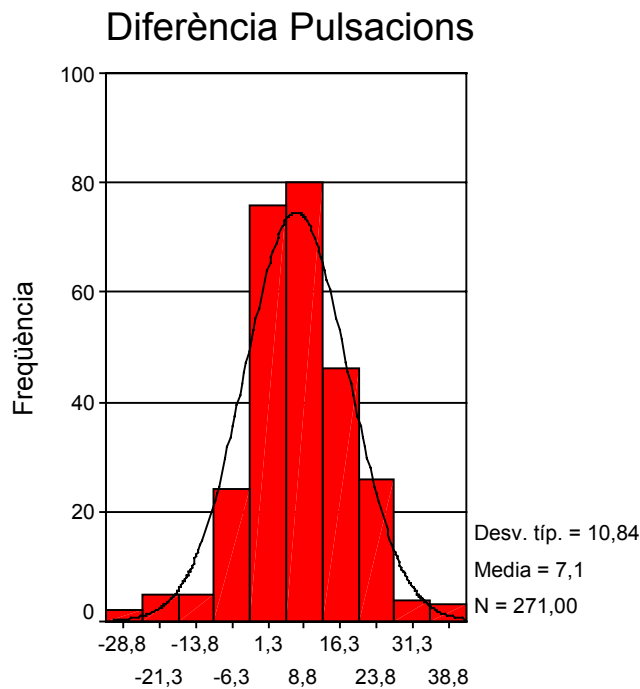
\*\* . La correlació es significativa al nivell 0,01 (bilateral).

### 3.2.2. Resultats

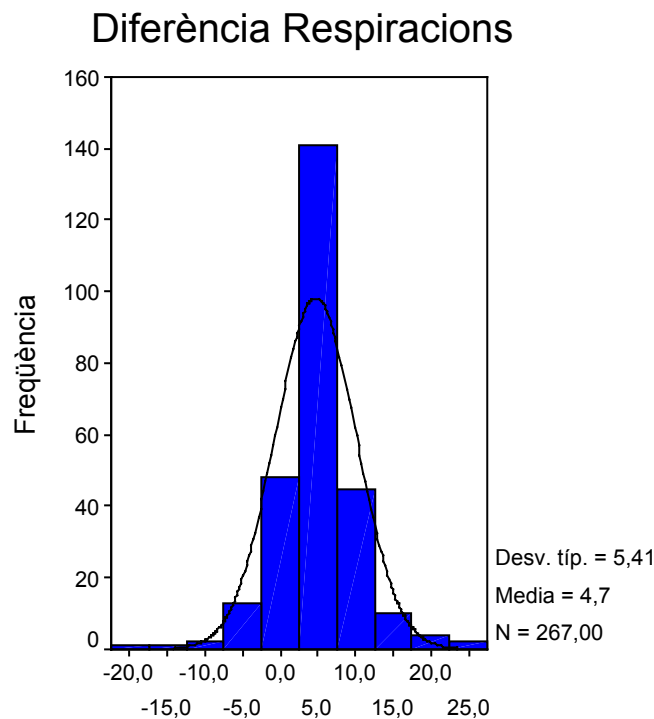
Tal i com es pot observar en el següent gràfic, els **canvis fisiològics (cofísio)** van ser **significatius** ( $t=11,799$ ;  $p=0,00$ ) la mitjana dels quals fou  $m=5,57$  amb una desviació típica  $S=8,22$ .



Pel que fa al **pols**, la mitjana de la diferència va ser **significativa** amb una **t=10,791** ( $p=0,00$ ) i una mitjana **m=7,10** ( $S=10,84$ ) doncs els alumnes presentaven una mitjana  $m=71,13$  ( $S=12,30$ ) abans de la relaxació, i després,  $m=64,00$  ( $S=14,13$ ).

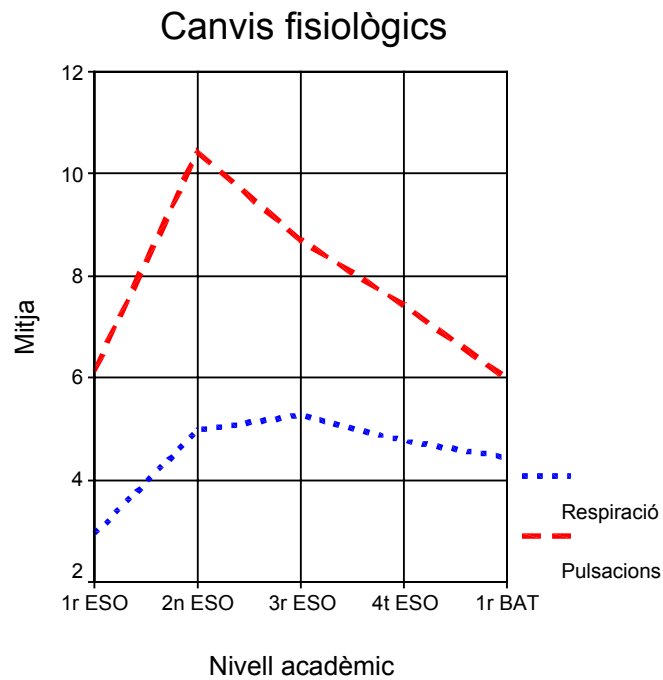


En relació a la **respiració**, el seu histograma corresponent ens revela una **diferència significativa** amb una **t=14,173** ( $p=0,00$ ) mitjana la qual fou **m=4,68** amb una desviació típica  $S=5,41$ , doncs abans de la relaxació els alumnes respiraven amb una freqüència mitjana  $m=18,84$  ( $S=6,49$ ) cicles respiratoris per minut i en acabar  $m=14,15$  ( $S=5,72$ ).



### Per nivell acadèmic

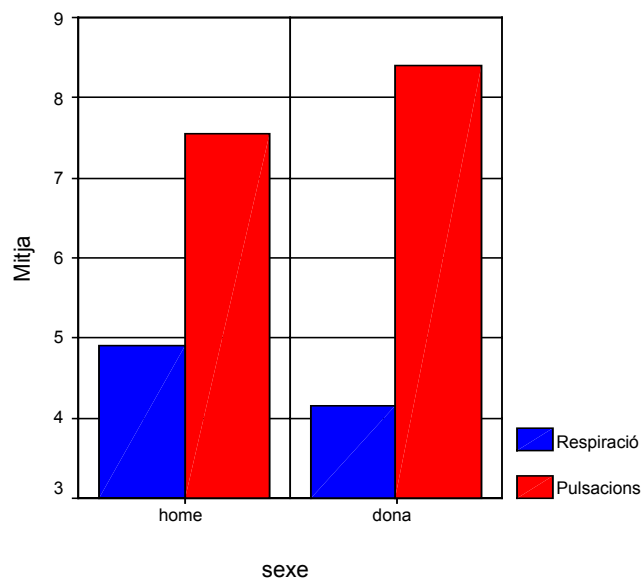
El factor **nivell acadèmic** no va ser **significatiu** en relació a la **freqüència respiratòria** ( $F=1,468$ ;  $p=212$ ;  $gl/intra=262$ ;  $gl/inter=4$ ).



Però, en canvi, sí que hi va haver diferències significatives ( $F=3,481$ ;  $p=0,09$ ) en relació de la diferència de pulsacions.

### Per sexe

En aplicar prova *t student* de comparació de mitges, no es van trobar diferències significatives entre nois (*pols*: $m=5,20$ ; *resp*: $m=6,62$ ) i noies (*pols*: $m=4,20$ ; *resp*: $m=7,61$ ) en relació als canvis fisiològics, la qual cosa podem veure en el següent gràfic.



**TEST D'APTITUD RELAXATÒRIA (RESULTATS DELS CANVIS FISIOLÒGICS SEGONS EL NIVELL ACADÈMIC)**

Nivell acadèmic		CANVIS FISIOLÒGICS (pre-post)	Pulsacions (pre)	Pulsacions (post)	DIFERÈNCIA POLS	Respiracions (pre)	Respiracions (post)	DIFERÈNCIA RESPIRACIONS
1r ESO	N	68	57	57	57	53	54	53
	Media	2,4375	69,6842	66,4211	3,2632	19,0849	15,7407	3,2170
	Desv. típ.	9,83335	15,11877	18,63843	14,04397	5,40987	6,25009	6,99554
2n ESO	N	69	61	62	61	67	67	67
	Media	7,0109	73,5902	63,3387	10,2459	20,7687	15,7164	5,0522
	Desv. típ.	7,14303	10,78792	12,33673	9,29813	6,61457	6,19336	4,59424
3r ESO	N	59	56	56	56	53	53	53
	Media	6,9534	72,1607	63,8393	8,3214	19,0660	13,5283	5,5377
	Desv. típ.	6,54320	10,87412	11,34064	9,50618	6,27728	5,14260	4,09250
4t ESO	N	65	57	56	56	53	52	52
	Media	6,3154	70,8070	63,4643	7,2143	18,7925	13,8654	5,0577
	Desv. típ.	9,71933	13,53888	14,42594	10,98216	7,18534	5,41251	6,36600
1r BAT	N	42	41	41	41	42	42	42
	Media	5,2262	68,5854	62,6098	5,9756	15,2500	10,7738	4,4762
	Desv. típ.	4,93581	9,53146	12,71589	7,62066	5,71610	3,44150	4,26694
Total	N	303	272	272	271	268	268	267
	Media	5,5767	71,1397	64,0037	7,1070	18,8433	14,1549	4,6948
	Desv. típ.	8,22700	12,30077	14,13992	10,84194	6,49962	5,72835	5,41263



## 3.3 CANVIS PSICOFÍSICS

### 3.3.1 Procediment

Estrets dels obstacles psicocorporals que principalment obstaculitzen l'atenció del alumne a l'aula (falta d'atenció, esgotament, estrès, incomoditat, agitació,...), i tenint en compte la multidimensionalitat dels nivells de resposta de la relaxació: fisiològica, emocional, cognitiva i conductual (Amutio,1999), es van mesurar *tres nivells/factors*, (amb els respectius subfactors) abans i després de la prova: 1) Factor **mental**, 2) Factor **corporal** i 3) Factor **emocional**. Aquests tres factors estan íntimament relacionats amb els efectes globals de la relaxació (replegament, recuperació i obertura) proposats per Smith (1999a):

#### Factor 1: **Nivell Mental**

Subfactor 1.1: **Concentració:**  
Subfactor 1.2 : **Obsessió:**

*Ítem 5: Concentrat.*  
*Ítem 6: .Em trobo despreocupat.*

#### Factor 2: **Nivell Corporal**

Subfactor 2.1: Comoditat:  
Subfactor 2:2 Energetització:

*Ítem 1: Estic Còmode.*  
*Ítem 3: Estic descansat i amb energies.*

#### Factor III: **Nivell Emocional**

Subfactor 3.1: Agitació:  
Subfactor 3.2: Benestar subjectiu:

*Ítem 2: Estic tranquil i amb calma.*  
*Ítem 4: Em sento feliç.*

La clau de correcció va ser:

	factor mental	factor corporal	Factor emocional
factor mental	1	**	**
factor corporal	,583**	1	**
Factor emocional	,522**	,618**	1

\*\* : La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**5 = Totalment d'acord (TA); 4 = D'acord (A); 3 = Indiferent (I); 2 = Desacord (D); 1 = Totalment desacord (TD)**

#### Fiabilitat i correlacions

Es va realitzar, mitjançant el coeficient *alfa de Cronbach*, l'anàlisi de confiabilitat i el resultat va ser d'un valor **alfa=0,7764**. Pel que fa a les correlacions entre factors, segons *coeficient de Pearson*, aquestes eren **significatives al nivell 0,01 (bilateral)**. Això vol dir que els alumnes que puntuen en un factor també ho fan en l'altre de la qual cosa es pot deduir que la relaxació afecta als tres factors: mental, emocional i corporal.

## CANVIS PSICOFÍSICS

	ABANS							DESPRÈS							Pre/post	
	TA	A	I	D	TD	mitjana	desv	TA	A	I	D	TD	mitjana	desv	mitjana	desv
Concentrat	15,3	41,3	29,2	9,1	5,0	3,51	1,02	47,1	30,6	14,5	4,8	2,9	4,15	1,02	0,63	1,08
Despreocupat	18,8	27,1	26,5	16,5	11,2	3,23	1,25	41,3	26,0	17,6	8,7	6,4	3,87	1,22	0,63	1,16
<b>F. MENTAL</b>						<b>3,37</b>	0,94						<b>4,00</b>	0,94	<b>0,63</b>	<b>0,90</b>
Comoditat	21,1	43,4	26,7	6,2	2,6	3,72	0,94	68,7	21,6	5,8	2,6	1,3	4,53	0,82	0,80	1,03
Energia	10,6	30,4	34,2	17,7	7,1	3,17	1,07	47,1	30,5	12,7	7,5	2,3	4,13	1,03	0,95	1,17
<b>F. CORPORAL</b>						<b>3,45</b>	0,85						<b>4,32</b>	0,81	<b>0,87</b>	<b>0,92</b>
Tranquil·litat	16,7	36,9	31,8	11,9	3,6	3,47	1,03	66,3	24,6	5,8	2,3	1,0	4,53	0,78	1,05	1,08
Benestar	27,3	34,1	23,7	7,7	7,1	3,65	1,15	44,5	28,7	20,6	2,9	3,2	4,09	1,01	0,44	0,97
<b>F. EMOCIONAL</b>						<b>3,55</b>	0,87						<b>4,30</b>	0,78	<b>0,74</b>	<b>0,80</b>
<b>CANVIS PSICOFÍSICS</b>						<b>3,46</b>	<b>0,75</b>						<b>4,21</b>	<b>0,74</b>	<b>0,75</b>	<b>0,74</b>

Les xifres de les primeres columnes corresponen als *percentatges* de la distribució de les respostes dels alumnes.

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación tít.	Error tít. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Concentrat (pre/post)	-,6352	1,08336	,06183	-,7568	-,5135	-10,273	306	,000
Par 2	Despreocupat (pre/post)	-,6355	1,16559	,06620	-,7657	-,5052	-9,599	309	,000
Par 3	FACTOR MENTAL (pre/post)	-,6350	,93036	,05276	-,7389	-,5312	-12,037	310	,000
Par 4	Comoditat (pre/post)	-,8091	1,03782	,05904	-,9252	-,6929	-13,704	308	,000
Par 5	Descansat (pre/post)	-,9574	1,17323	,06718	-1,0896	-,8252	-14,251	304	,000
Par 6	FACTOR CORPORAL (pre/post)	-,8770	,92770	,05244	-,9802	-,7738	-16,725	312	,000
Par 7	Tranquil·litat (pre/post)	-1,0590	1,08358	,06205	-1,1811	-,9369	-17,068	304	,000
Par 8	Benestar (pre/post)	-,4444	,97435	,05570	-,5540	-,3348	-7,979	305	,000
Par 9	FACTOR EMOCIONAL (pre/post)	-,7460	,80007	,04537	-,8352	-,6567	-16,443	310	,000

### 3.3.2 Resultats

Al final d'aquest subapartat tenim una taula amb totes les dades de la prova/test de canvis psicofísics. A més dels resultats comparatius (pre/post) de la dimensió en general i dels respectius factors i subfactors, ens interessa avaluar l'**estat psicofísic** dels alumnes abans de la prova, doncs ens revelarà com es troben els alumnes un dia qualsevol a classe. Evidentment que també analitzarem l'estat psicofísic després de fer relaxació.

#### Abans de la relaxació

L'estat psicofísic (pre) de la mitjana (respecte dels sis subfactors agrupats en tres factors) era **m=3,46**, amb una desviació típica  $S=0,75$ . El factor que més elevat presentaven els alumnes era el **factor emocional** ( $m=3,55$ ). Dels subfactors que el componien, *el benestar* ( $m=3,65$ ) manifestat pels alumnes abans de relaxar-se era superior a la *tranquil·litat* ( $m=3,47$ ), doncs el 61,4% van dir estar d'acord en que es trobaven contents en front del 53,6% que va mostrar trobar-se tranquil. El 15,5% es trobaven nerviosos i el 14,8% no estaven a gust. El 31,8% va manifestar sentir-se ambivalentment pel que feia a la tranquil·litat, de la mateixa manera que el 23,7% ni estava d'acord ni en desacord en sentir-se bé.

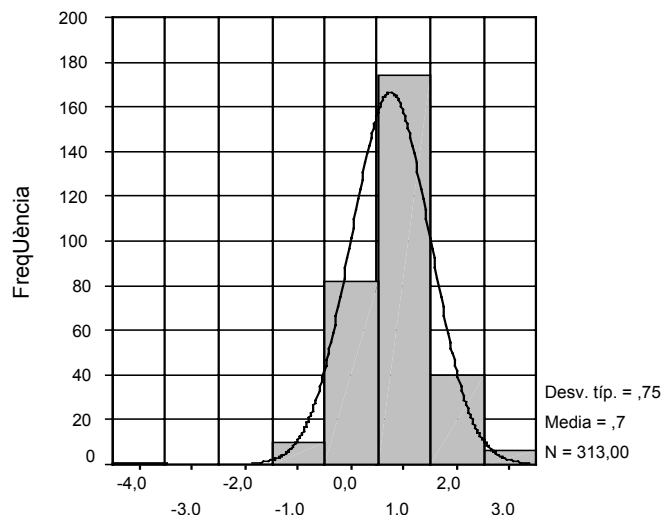
El següent factor segons la puntuació mitjana fou el **factor corporal** ( $m=3,45$ ;  $S=0,85$ ). Els alumnes van acceptar trobar-se més còmodes que no pas tenir energies i sentir-se descansats. Així, el 64,5% deia trobar-se còmode ( $m=3,72$ ) i una mica menys, el 50,0%, amb *energies i descansat* ( $m=3,17$ ) la qual cosa lliga amb que només el 8,8% es trobés incòmode i, en canvi, el 24,8% afirmés *sentir-se sense energies*.

Pel que fa al **factor mental** ( $m=3,37$ ;  $S=0,94$ ), l'estudi ens fa saber que només el 56,6% dels estudiants se sentien amb *concentració* ( $m=3,51$ ;  $S=1,02$ ) i el 45,9% estava sense cap *preocupació* ( $m=3,23$ ;  $S=1,25$ ). El 14,1% manifestà que no estava concentrat i un 27,7% que se sentia preocupat mentalment. Els qui no es van decidir en un sentit o altre van ser el 29,2% en relació a la concentració i un 26,5% respecte del subfactor des preocupació.

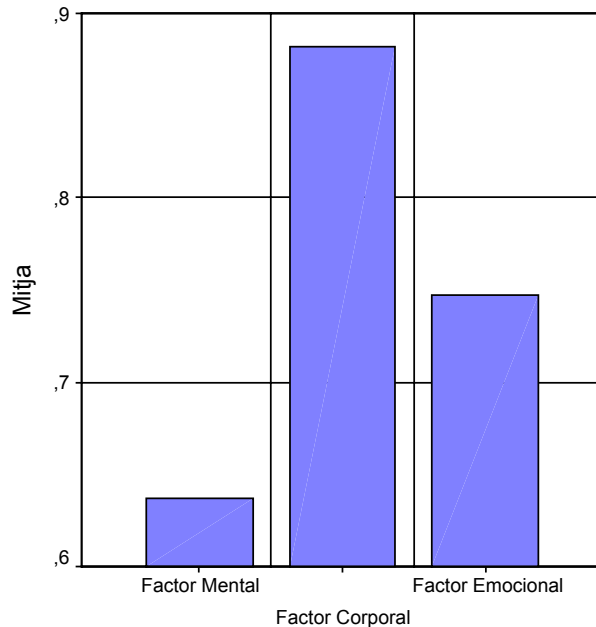
#### Després de la relaxació (pre/post)

L'**estat psicofísic després** de la relaxació de la mitjana era **m=4,21** ( $S=0,74$ ), la qual cosa va suposar una **millora psicofísica**  $m=0,75$  amb una desviació típica  $S=0,74$ .

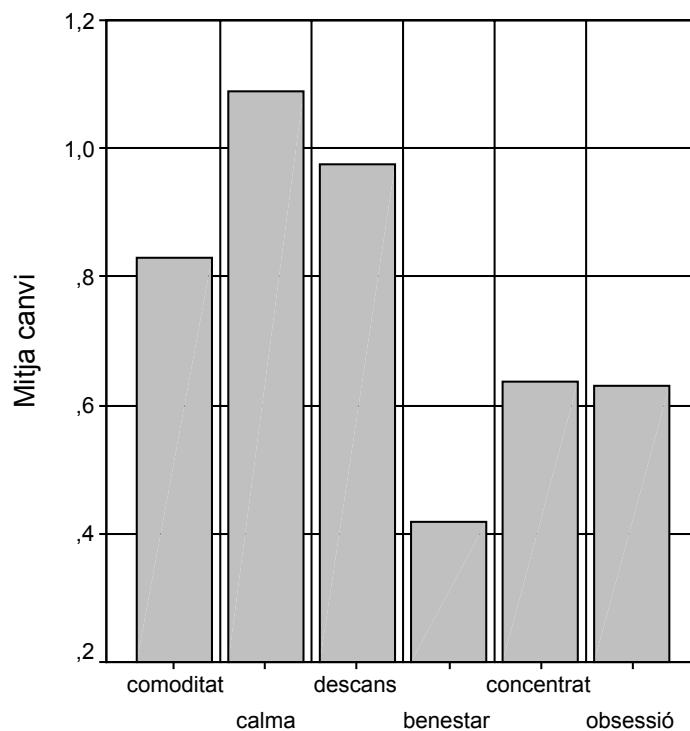
CANVIS PSICOFÍSICS (pre-post)



En fer *prova t student*, de comparació de mitges, aquesta resultà significativa, amb una  $t=17,754$  ( $gl=312$ ;  $p=0,00$ ). En els tres factors hi van haver **canvis significatius**. El **factor corporal** va ser el que més va millorar ( $m=0,87$ ;  $S=0,92$ ), amb una  $t=16,725$  ( $p=0,00$ ;  $gl=312$ ) seguit de l'**emocional** mitjana la qual fou  $m=0,74$  ( $S=0,80$ ) i  $t=16,443$ ; ( $p=0,00$ ;  $gl=310$ ). El **factor mental** és el que es va veure menys incrementat:  $m=0,63$ ; ( $S=0,90$ ) amb una  $t=12,037$ ; ( $p=0,00$ ;  $gl=310$ ).



Tal com es pot veure en el següent gràfic, el canvi més notable després de la relaxació va ser en quan a la **tranquil·litat** ( $m=1,05$ ;  $S=1,08$ ), el 90% dels alumnes van expressar sentir-se tranquils després de la relaxació (recordem que abans eren només el 53,6%). El resultat de la prova t fou  $t=17,068$  ( $p=0,00$ ). El segon subfactor que més canvis va presentar va ser el que feia referència a l'**energia** ( $m=0,95$ ) amb un resultat  $t=14,251$  ( $p=0,00$ ,  $gl=304$ ).

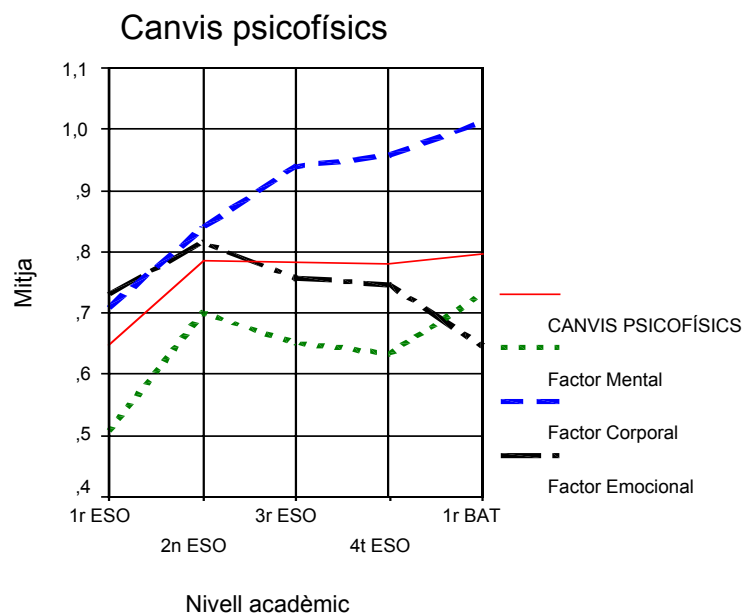


Pel que fa al següent ítem en ordre descendent, la *comoditat* va millorar en una *mitjana*  $m=0,80$ ; ( $t=13,704$ ;  $p=0,00$ ;  $gl=308$ ). El **benestar subjectiu** ( $m=0,44$ ) va ser el subfactor **menys millorat** després de fer relaxació tot i obtenir una  $t=7,979$  ( $p=0,00$ ;  $gl=305$ ), i entremig quedaren els dos subfactors que componen el factor mental: *concentració* ( $m=0,63$ ) amb una  $t=10,273$ ; ( $p=0,00$ ;  $gl=306$ ) i *despreocupació* ( $m=0,63$ ;  $t=9,599$ ;  $p=0,00$ ;  $gl=306$ ).

### Per nivells acadèmics

Tots els nivells van presentar canvis psicofísics. El valor **mínim** va ser per **1rESO** amb una mitjana  $m=0,64$  ( $S=0,96$ ) i el **màxim** per **1rBAT** ( $m=0,79$ ;  $S=0,56$ ). Si observem la distribució dels valors representats en la gràfica, podem advertir que per primera vegada s'estableix una progressió, doncs pugen de 1rESO ( $m=0,64$ ) a 2nESO ( $m=0,76$ ) de manera pronunciada i des d'aquest nivell fins a 1rBAT de forma molt més discreta. Tot i això, després de realitzar la comparació de mitges (ANOVA un factor) **no s'hi van trobar diferències significatives**.

Nivell acadèmic		CANVIS PSICOFÍSICS (pre-post)	Factor Mental (pre-post)	Factor Corporal (pre-post)	Factor Emocional (pre-post)
1r ESO	N	68	68	68	67
	Media	,6471	,5000	,7132	,7313
	Desv. típ.	,96692	1,11302	1,20111	1,01626
2n ESO	N	66	65	66	65
	Media	,7652	,7000	,8182	,8154
	Desv. típ.	,69919	,91344	,77775	,78347
3r ESO	N	67	66	67	67
	Media	,7786	,6515	,9328	,7537
	Desv. típ.	,70196	,94042	,83437	,71442
4t ESO	N	71	71	71	71
	Media	,7793	,6338	,9577	,7465
	Desv. típ.	,69794	,81485	,95524	,73131
1r BAT	N	41	41	41	41
	Media	,7967	,7317	1,0122	,6463
	Desv. típ.	,56949	,80698	,69361	,69141
Total	N	313	311	313	311
	Media	,7497	,6350	,8770	,7460
	Desv. típ.	,74883	,93036	,92770	,80007

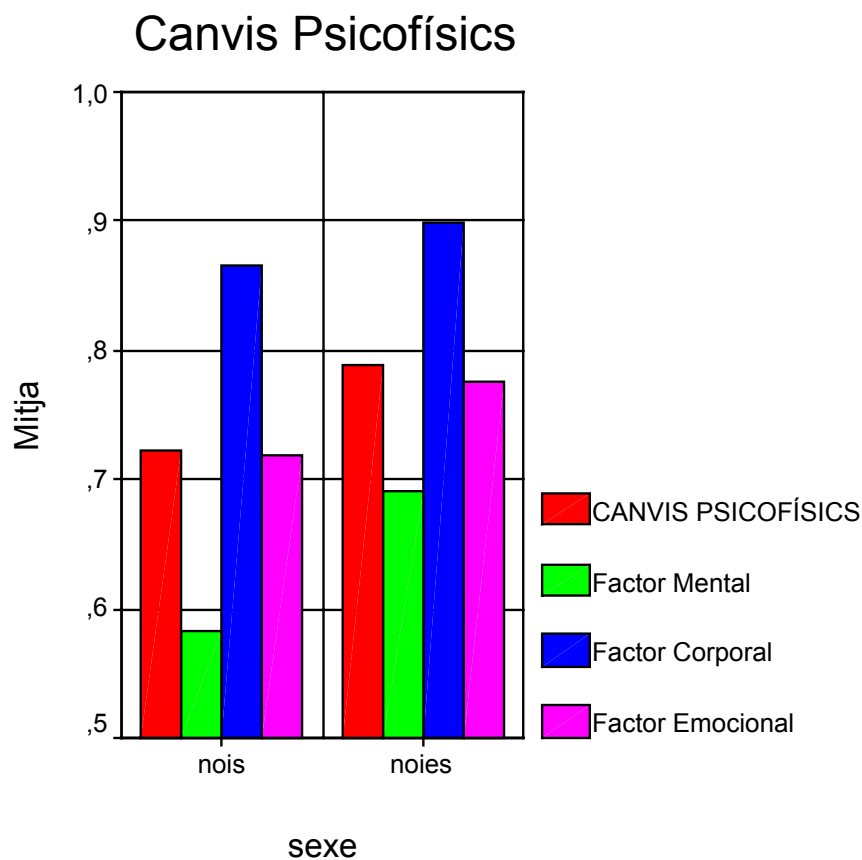


## Per sexe

No hi van haver diferències significatives ( $m=0,07$ ) en els canvis psicofísics entre **nois** ( $m=0,71$ ;  $S=0,81$ ) i **noies** ( $m=0,78$ ;  $S=0,67$ ) tot i semblar aquestes tenir una lleugera avantatge. En cap dels seus factors hi va haver significació de les diferències.

sexe	CANVIS PSICOFÍSICS (pre-post)	Factor Mental (pre-post)	Factor Corporal (pre-post)	Factor Emocional (pre-post)
home	157	156	157	156
Media	,7144	,5833	,8567	,7179
Desv. tít.	,81389	,94157	,97411	,87100
dona	156	155	156	155
Media	,7853	,6871	,8974	,7742
Desv. tít.	,67787	,91904	,88120	,72343

A continuació representem aquest valor en un gràfic de barres en el qual figuren els tres factors psicofísics: *mental, corporal i emocional* i el global, Canvis Psicofísics



## 3.4 ESCALA D'HABILITATS I ESTATS DE RELAXACIÓ

### 3.4.1. Procediment

Es van mesurar, en acabar la prova, les Habilitats i els Estats "R", mitjançant una escala d'elaboració pròpia que conté 15 ítems repartits entre dues dimensions

Dimensió	Factor	Ítems
1. HABILITATS "R"	1.1 Enfocament	2, 3, 4
	1.2 Passivitat	5, 6
	1.3 Receptivitat	1, 7, 8
2. ESTATS "R"		9, 10, 11, 12, 13, 14, 15

#### Clau de correcció

5 = Totalment d'acord (TA); 4 = D'acord (A); 3 = Indiferent (I); 2 = Desacord (D);  
1 = Totalment desacord (TD)

#### Habilitats de relaxació (HR)

Una de les dimensions més importants per avaluar la competència Relaxatòria (CR) és, sens dubte, l'avaluació de les anomenades Habilitats "R". Ens hem guiat pels postulats d'Smith. Segons Amutio (1998), Smith defineix des de 1989 tres habilitats cognitives de relaxació<sup>5859</sup>: *enfocament, passivitat i receptivitat*. Hi hem afegit a la receptivitat un ítem referit a la *permanència*, de la qual en parla el mateix Amutio (1999:29) per referir-se a l'actitud de constància en l'entrenament de la relaxació. A continuació exposem la definició segons aquests autors i els resultats del nostre estudi pel que fa a les habilitats "R".

#### Factor 1: Enfocament

L'enfocament és l'habilitat d'identificar, diferenciar, mantenir i reorientar l'atenció a estímuls simples durant un temps perllongat.

*Ítem 1: He seguit l'exercici amb atenció.*

*Ítem 2: Sentia les sensacions diferents del meu cos.*

#### Factor 2: Passivitat

És l'habilitat de deixar de pensar i analitzar amb la raó. Segons Amutio (1998:52), se la coneix també per "soltar".

*Ítem 3: Estava tens perquè em volia relaxar i no podia.*

<sup>58</sup> Nosaltres no creiem encertat d'anomenar cognitives a les habilitats de relaxació, doncs no mesuren aspectes clarament cognitius sinó psicofísics. Aquesta valoració, en canvi, la veiem encertada per parlar de creences "R".

### Factor 3: Receptivitat

Ítem 4: M'hi hagués pogut quedar relaxat molta estona més.

Ítem 5: Estava obert a sentir el que fos.

Ítem 6: M'he preocupat perquè sentia coses estranyes.

### Estats de relaxació

Dels tres efectes globals de la relaxació se'n deriven diversitat d'estats. La recerca més acurada en aquest sentit, i en la qual hem basat part del nostre estudi, és la realitzada per Smith, Amutio i col., (1996), en la qual es determinen els principals nou (9) estats de relaxació (estats R), els quals configuren, segons Amutio (1999:42) els dinou (19) ítems del *Smith Relaxation States Inventory (SRSI)*. Nosaltres hem cregut oportú reduir a set els estats de relaxació, amb un sol ítem per estats. Així, hem tret el nº5: *relaxació mental*, pel fet de que no el trobem massa diferent del silenci mental, i també hem eliminat el nº9: *devoció*, que tot i constituir un dels estats que més possibiliten els nous discursos d'*educació holística*<sup>60</sup> (Yus: 2001) no l'hem trobat adient per aquesta recerca. Amb aquesta reducció creiem que hem col·laborat a simplificar la prova.

Estat 1: **Adormit.** Ítem 9: *Em sentia com adormit.*

Estat 2: **Desconnexió.** ítem10: *Em sentia desconnectat de tot.*

Estat 3: **Silenci mental.** Ítem 11: *El meu cap estava en silenci.*

Estat 4: **Relaxació física.** Ítem 12: *Sentia el cos molt relaxat.*

Estat 5: **Fortalesa i consciència:** ítem 13: *Em sentia molt ple d'energia.*

Estat 6: **Goig:** ítem 14: *Sentia goig i plaer.*

Estat 7: **Amor i agraïment.** Ítem 15: *Em sentia emocionat, com agraït.*

### Fiabilitat i correlacions

La **confiabilitat** entre *ítems* resultà significativa amb un valor **alfa de Cronbach=0,88**.

Pel que fa a la correlació entre dimensions, es va aplicar el coeficient de Pearson i aquesta resultà **significativa al nivell 0,01 (bilateral)** (casos vàlids=342).

	HABILITAT DE RELAXACIÓ	ESTATS RELAXACIÓ (mitja)
HABILITAT DE RELAXACIÓ	1	**
	,342	
ESTATS RELAXACIÓ (mitja)	,704**	1
	,000	,342
	,342	

\*\* - La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Les **correlacions entre els factors** de cada dimensió també van resultar **significatives al nivell 0,01 (bilateral)**

<sup>60</sup> Creiem que una de les obres més aclaridores sobre l'educació holística és la de YUS RAMOS, R. *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*, Vol I i II, Desclée de Brouwer, Bilbao 2001

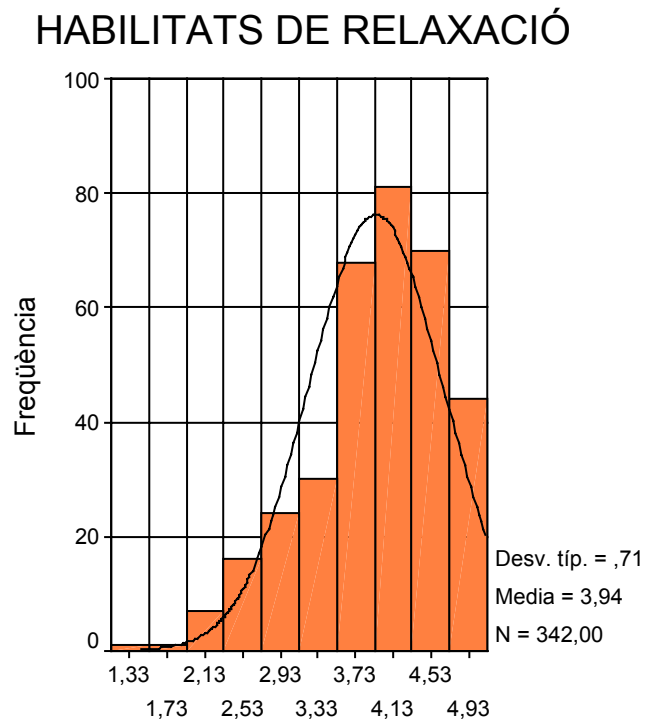


### 3.4.2. Resultats

En primer lloc volem presentar els resultats referents a les Habilitats i després els dels Estats. Finalment els agruparem en un **Coefficient d'Aptitud Relaxatòria**, en el qual, de moment, no fem incloure els canvis psicofísics ni els fisiològics.

#### Habilitats "R"

El conjunt d'**Habilitats "R"** va obtenir un valor mig **m=3,94** ( $S=0,71$ ) la qual cosa ens sembla més que satisfactòria ( $N=342$ ).



D'entre les tres habilitats mesurades, va ser la d'**Enfocament** la que va presentar un valor més alt (**m=4,19**).

	HABILITAT DE RELAXACIÓ	Habilitat Enfocament	Habilitat Passivitat	Habilitat de Receptivitat
N	Válidos 342	342	342	342
	Perdidos 80	80	80	80
Media	3,9414	4,1998	3,6345	3,9898
Desv. típ.	,71480	,80385	1,08077	,72731

El 77,2% dels alumnes van valorar amb 4 o més punts la seva destresa pel que fa a l'enfocament. En relació a l'estona que van mantenir els ulls tancats, el 42,5% afirma haver-los mantingut totalment tancats i el 31,8% els va obrir un instant. Un 5,9% dels alumnes no van poder ni tan sols tancar-los. Tot això va suposar que la mitjana fos  $m=4,07$  ( $S=1,11$ ).

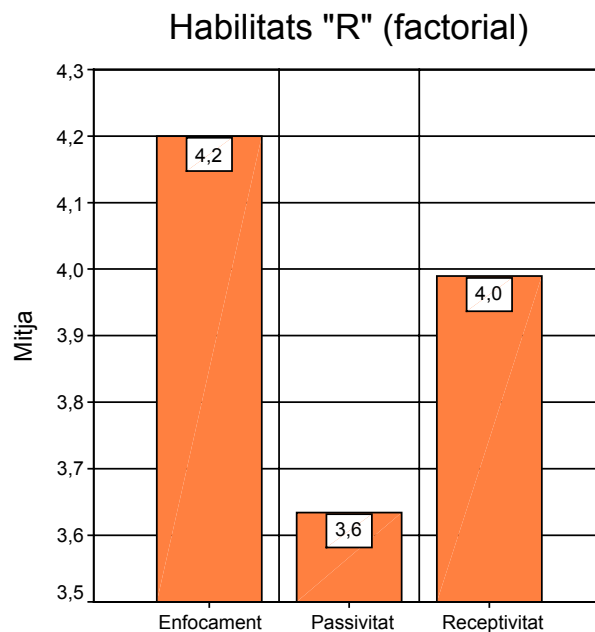
Sobre l'atenció a l'exercici, el 87,9% va seguir l'exercici amb atenció donant una mitjana  $m=4,39$ , la més alta entre ítems.

Pel que fa a la Passivitat, va ser la menys assolida en aquesta prova ( $m=3,63$ ;  $S=1,08$ ). El 71,1% hagueren estat capaços de restar més temps en relaxació. En canvi per al 15,7% dels alumnes sembla ser que se'ls va fer pesat, amb una mitjana reflectida  $m=3,91$  ( $S=1,26$ ). Aquesta dada és molt important de cara al disseny d'exercicis per adolescents i en concret a l'aula.

De l'altre ítem corresponent, el **30,3%** va sentir amb **tensió per no poder relaxar-se** més, altrament, al 51,0% no li va passar això la qual cosa donà una mitjana  $m=3,36$  ( $S=1,40$ ).

Pel que fa a la **Receptivitat** ( $m=3,98$ ;  $S=0,72$ ), al **87,5%** els va **agradar l'experiència** aconseguint arribar a una mitjana molt alta,  $m=4,37$  amb una desviació típica  $S=0,85$ . Respecte a la predisposició de **sentir el que fos** ( $m=3,87$ ,  $S=1,06$ ), el 10,3% sentia certa precaució davant l'exercici, el 21% no es va decidir ni positivament ni negativa i el **78,6%** es va mostra obert a tot.

Un altre ítem que mesurà l'habilitat de receptivitat va ser si s'havien **preocupat per sentir coses estranyes**. En aquest, la resposta mitjana va ser  $m=3,72$ , tot presentant una desviació típica  $S=1,26$ . En el resum dels casos realitzat vàrem veure que el 16,2% dels nois i noies van sentir aquesta preocupació, el 21,5% es mostraren indiferents i una majoria d'un 62,2% va ser altament receptiu i se'n va preocupar.



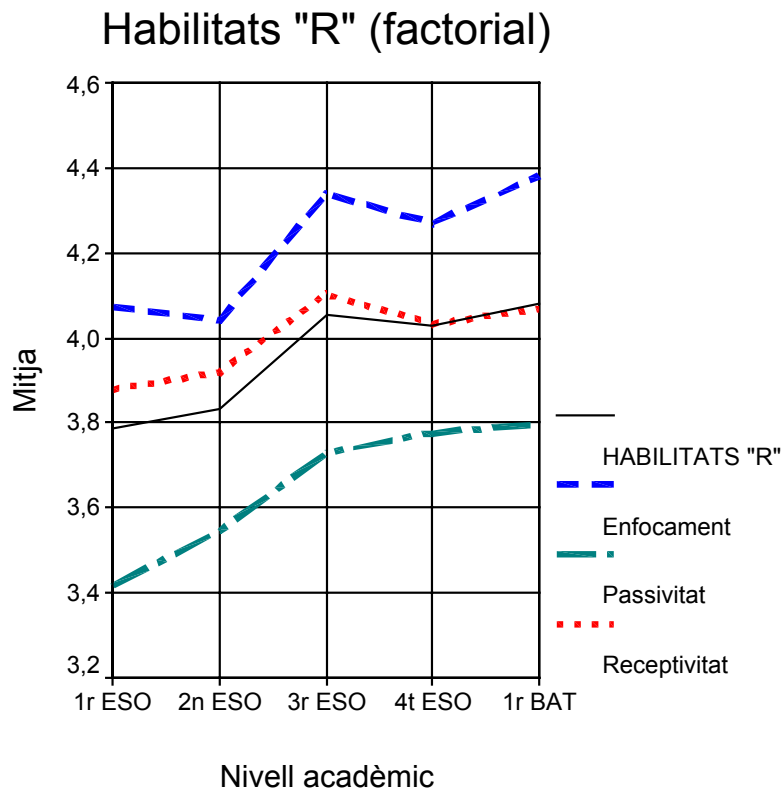
### Per nivell acadèmic

S'han trobat **diferències significatives** entre nivells acadèmics en el global d'**habilitats** ( $F=2,475$ ;  $p=0,04$ ) i en l'habilitat d'Enfocament ( $F=2,476$ ;  $p=0,04$ ). Pel que fa a les habilitats "R", els alumnes de **1rBAT** són els més hàbils en això de la relaxació amb una mitjana  $m=4,08$  ( $S=0,63$ ), juntament amb els de **3rESO** ( $m=4,05$ ;  $S=0,74$ ) i els de **4tESO** ( $m=4,02$ ;  $S=0,54$ ). Els qui menys, els de **1rESO** ( $m=3,78$ ;  $S=0,70$ ), seguits dels de **2nESO** ( $m=3,83$ ;  $S=0,84$ ).

Es podria afirmar doncs, que hi ha una lleugera diferència entre 1r cicle d'ESO i segon i batxillerat, tal i com es pot comprovar en el següent gràfic (veure taula de dades al final de l'apartat). Així mateix, la tendència dels valors és molt semblant en les tres habilitats, tot que només en l'enfocament és on n'hi ha diferències substancials.

## Per sexe

No es van trobar diferències significatives entre nois ( $m=3,91$ ) i noies ( $m=3,96$ ) ni al nivell global de la dimensió ni al de cap habilitat en concret.



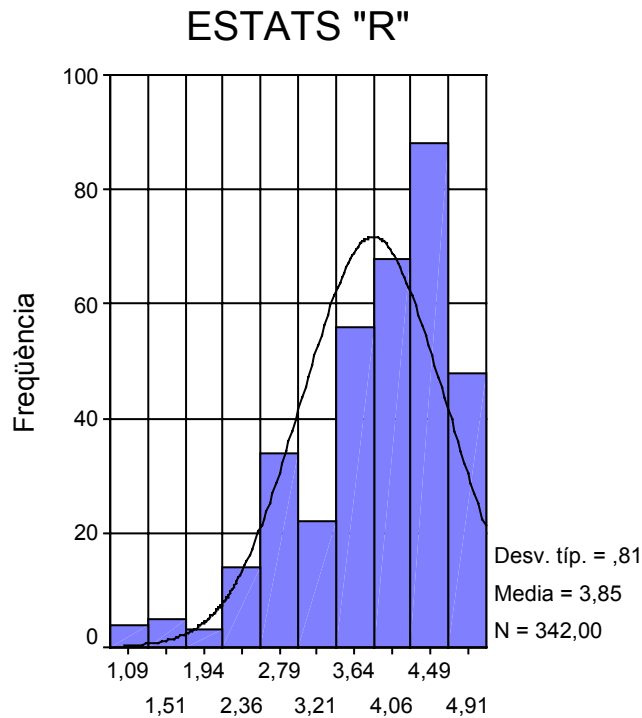
## Estats "R"

Segons Amutio (1999), els estudis de Smith (1992, 1999a) amb l'ajut d'Amutio (1997, 1998), entre altres, dediquen molta atenció als nou (9) estats "R" associats a experiències de relaxació. En aquest sentit, recordem que nosaltres hem fet una acurada selecció d'aquells que es podien associar al tipus de relaxació aplicada a l'aula i ens hem quedat amb set (7).

Pel que fa a l'anàlisi de dades, ens interessa realitzar una lectura quantitativa però també qualitativa tot veient quins han estat els Estats "R" més associats per tenir-ho en compte a l'hora de dissenyar exercicis de relaxació aplicats a l'aula.

La dimensió **Estats "R"** va reflectir en els resultats un valor força positiu, amb una mitjana ( $m=3,84$ ), amb una desviació típica  $S=0,80$ .

En el corresponent histograma es representen els valors agrupats per marges de puntuació. D'aquesta manera, el 13,5% dels alumnes va obtenir puntuacions per sota del valor mig de l'escala (3 punts). Un 34,7% afirmaren estar entre 3 i 4 punts, i el 51,8% va puntuar entre 4 i 5 punts. Si els comparem amb la mitjana d'habilitats constatarem una petita diferència de 0,1.



Pel que fa a cada estat en particular, el més destacat va ser sentir-se **com adormit** ( $m=4,15$ ;  $S=1,04$ ), el qual es refereix no tant a la sensació d'entrar en un nivell d'ones cerebrals més lentes, és a dir, en una altre nivell de consciència propi d'altra banda de la relaxació. El 9,7% no ho va percebre així i la mateixa quantitat d'alumnes no van manifestar tenir-ho gens clar, en canvi el **80,6%** (33,2% d'acord i 47,4% total acord) va manifestar l'esmentat estat durant la relaxació.

Lògicament, l'altre estat associat més alt va ser la **relaxació del cos** que amb una mitjana  $m=4,13$  ( $S=1,04$ ) va resultar ser percebut casi tant com l'anterior, doncs un 80,3% de la mostra ( $N=342$ ) així ho expressà. Només el 8,5% dels alumnes no es va relaxar corporalment.

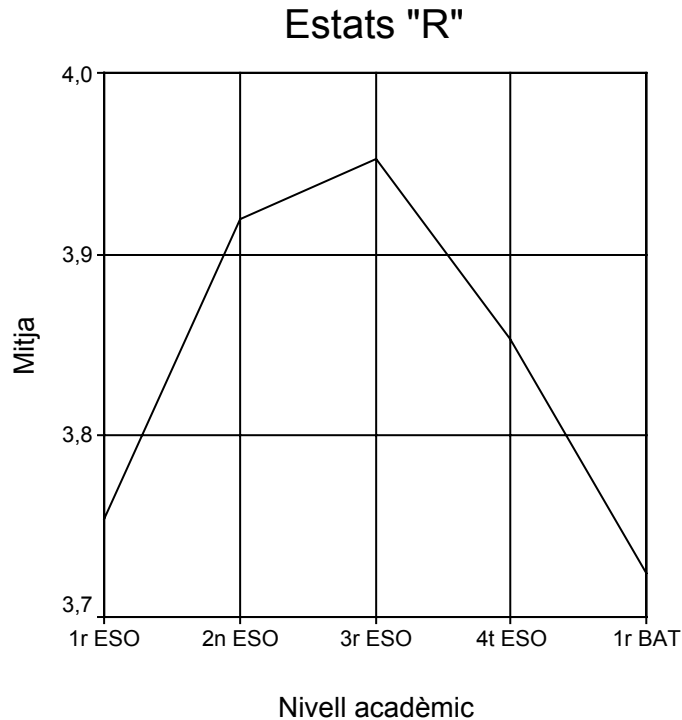
També el factor **desconnexió** ( $m=3,88$ ;  $S=1,23$ ) va ser força sentit pels alumnes durant la prova, i una mica menys el **silenci mental** (un dels més difícils d'obtenir en la relaxació), amb un valor de la mitjana  $m=3,77$  ( $S=1,25$ ). En relació a la **desconnexió**, un **71,2%** la va sentir en contra d'un 14,1% que no, el restant 14,7% es va mostrar indiferent. Així mateix, el 15% es va mostrar sense preferència a l'hora de manifestar-se sobre si havia o no aconseguit silenciar la seva ment i un 17,9% no ho va percebre de cap de les maneres; però el **76,1%** va afirmar que sí.

**L'energetització**, amb una mitjana  $m=3,57$  ( $S=1,16$ ), va ser l'efecte menys associat, doncs el 57% es van sentir energetitzats en fer l'exercici. Un alt percentatge (27,5%) no van mostrar cap tendència en llurs respostes. El 15,3% es van expressar en contra d'haver-se sentit amb energia.

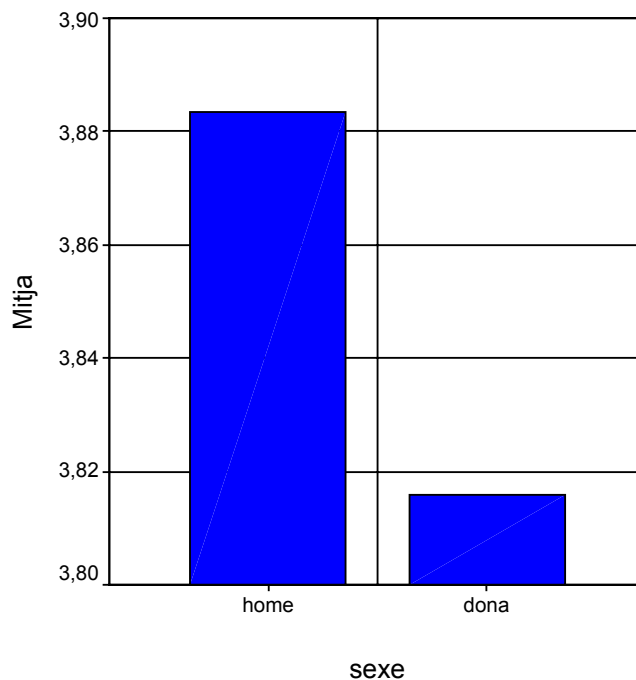
Després de l'energetització, els estats anomenats **d'emoció i agraïment** ( $m=3,72$ ;  $S=1,06$ ) i el de **goig i plaer**, ( $m=3,72$ ;  $S=1,10$ ) van ser els menys assolits tot i que el 60,2% dels educands es va sentir emocionat i el 62,7% en va percebre cert goig i plaer. Casi en igual proporció, l'11,7% i l'11,8% respectivament, no s'hi van sentir gens emocionats ni amb goig. El 28,2% dels alumnes no es va manifestar amb claredat positiva o negativa respecte de l'estat emoció i un 25,4% pel que feia al goig i plaer.

### Per nivell acadèmic i per sexe

Es va fer prova de comparació de mitges ANOVA (1 factor) i **no s'hi va trobar cap diferència significativa** entre nivells acadèmics. Tot i així, cal dir que van ser els alumnes de 3rESO els que millor puntuació obtingueren.



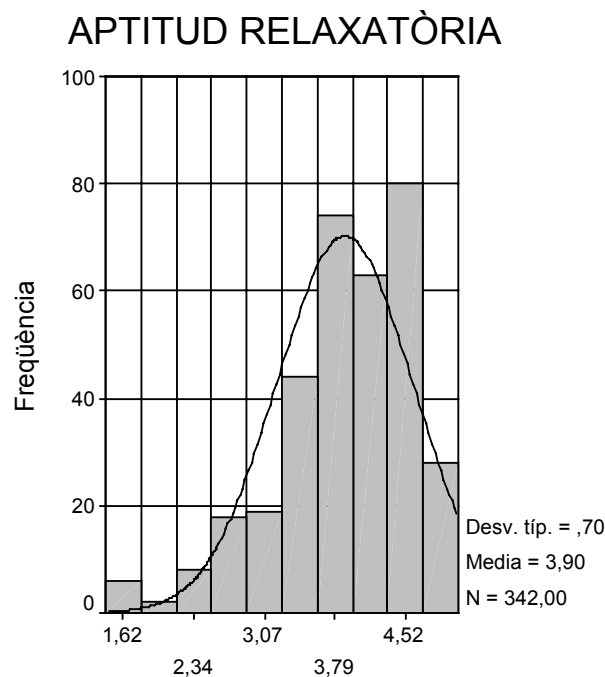
Així mateix, en fer prova *t student* entre sexes diferents, tampoc s'observen diferències significatives **entre nois (m=3,88) i noies (m=3,81)**.



### 3.4.3 Coeficient d'Aptitud Relaxatòria

Aquest coeficient és la integració de la mitjana dels valors individuals d'Habilitats i Estats "R" obtinguts per cada alumne. Hem de repetir que en un futur aquest coeficient integrarà els canvis psicofísics i els canvis fisiològics, la qual cosa s'està realitzant en aquests moments en vistes a la nostra tesi doctoral.

Un cop feta la lectura de dades del **Coeficient d'Aptitud Relaxatòria**, ens trobem amb que la mitjana és positiva, amb un valor  $m=3,89$ , tot presentant els valors una desviació típica  $S=0,70$ . Pel que fa a la distribució resumida dels valors i que es representa en el següent histograma, només l'11,4% dels alumnes presentaren valors inferiors a 3 punts, el 40,1% entre 3 i 3,99 i la resta, és a dir el 51,5% van manifestar una Aptitud Relaxatòria entre 4 i 5 punts.

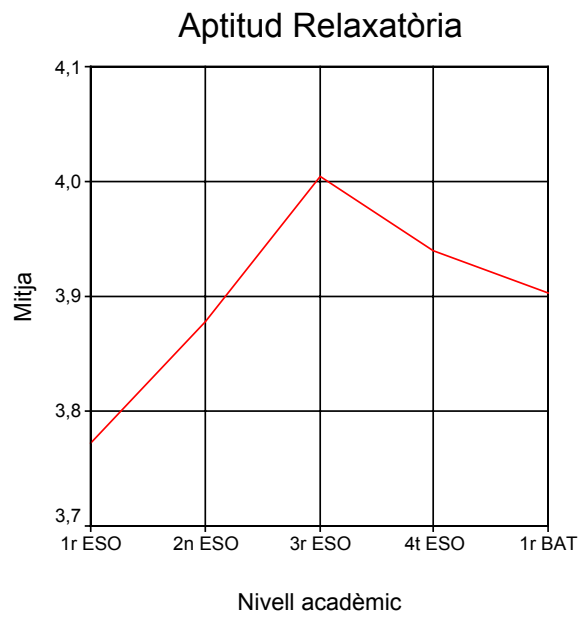


#### Per nivell acadèmic

Hem de dir que els valors obtinguts d'aquesta variable en relació al nivell acadèmic **no són significatius**. Tot i això, el nivell que millor mitjana obtingué va ser 3rESO, amb un a mitjana  $m=4,00$  ( $S=0,65$ ), seguit de 4tESO i 1rBAT amb resultats pràcticament iguals,  $m=3,93$  ( $S=0,56$ ) i  $m=3,90$  ( $S=0,61$ ) respectivament. El nivell acadèmic que va mostrar una més escassa però observable mitjana va ser 1rESO ( $m=3,77$ ,  $S=0,76$ ).

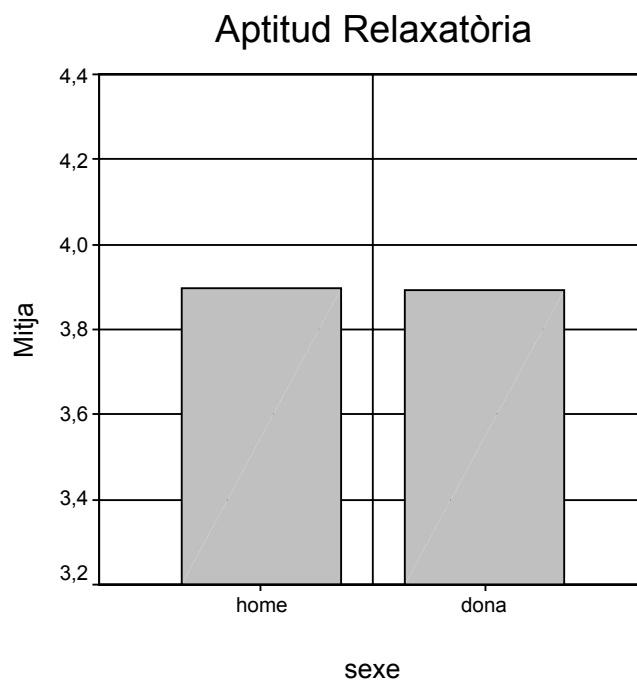
APTITUD RELAXATÒRIA

Nivell acadèmic	N	Media	Desv. típ.
1r ESO	78	3,7717	,76477
2n ESO	78	3,8774	,82948
3r ESO	68	4,0042	,65911
4t ESO	76	3,9397	,56271
1r BAT	42	3,9033	,61167
Total	342	3,8955	,70271



### Per sexe

Tampoc es van trobar diferències significatives entre els **nois (m=3,89; S=0,67)** i les **noies (m=3,89; S=0,73)** de l'IES Mediterrània pel que fa a l'Aptitud Relaxatòria, la qual cosa es comprova clarament en el següent gràfic de barres.



**HABILITATS I ESTATS "R" (SEGONS EL NIVELL ACADÈMIC)**

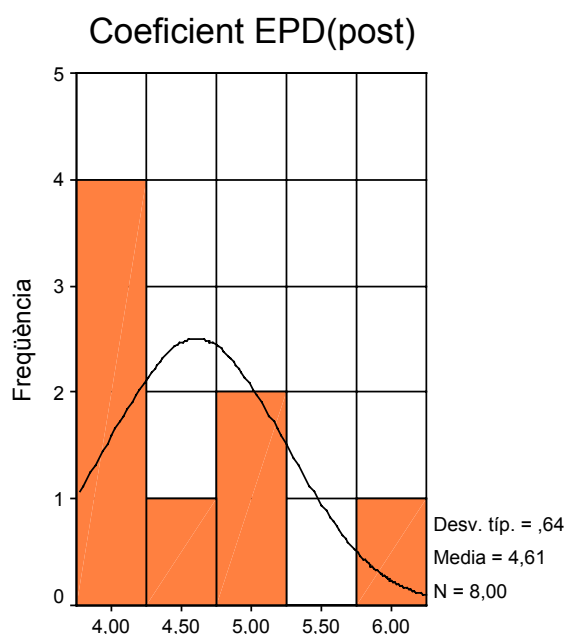
Nivell acadèmic	HABILITAT DE RELAXACIÓ	Enfocament	Passivitat	Receptivitat	ESTATS "R"	Com adormit	Desconnectat	Silenci mental	Cos relaxat	Energia	Goig i plaer	Emocions naturals i agraït
1r ESO	78	78	78	78	78	77	78	78	78	74	76	77
Media	3,7892	4,0726	3,4167	3,8782	3,7542	3,9740	3,6667	3,7051	4,0897	3,3784	3,7237	3,7792
Desv. típ.	,70996	,92254	1,09431	,81370	,93249	1,30761	1,50036	1,43345	1,18635	1,44016	1,261	1,17679
2n ESO	78	78	78	78	78	78	77	77	78	78	77	78
Media	3,8348	4,0406	3,5449	3,9188	3,9200	4,1282	3,8831	4,0390	4,0385	3,7179	3,8182	3,8205
Desv. típ.	,84330	1,01723	1,11421	,81328	,93454	1,10910	1,27707	1,17475	1,14464	1,23685	1,167	1,15931
3r ESO	68	68	68	68	68	68	68	67	68	67	67	68
Media	4,0564	4,3382	3,7279	4,1029	3,9520	4,3676	4,1324	3,8806	4,2353	3,5522	3,6716	3,8382
Desv. típ.	,74210	,70120	1,15718	,74259	,71478	,92888	1,14481	1,20003	1,05261	1,19701	1,147	1,05957
4t ESO	76	76	76	76	76	76	75	76	76	74	76	76
Media	4,0263	4,2697	3,7763	4,0329	3,8531	4,2237	4,0000	3,6053	4,1711	3,6892	3,7105	3,6053
Desv. típ.	,54761	,59377	,93593	,55446	,66582	,84220	1,00000	1,23374	,85461	,89022	,93546	,88059
1r BAT	42	42	42	42	42	41	42	42	40	42	42	42
Media	4,0820	4,3810	3,7976	4,0675	3,7245	4,0244	3,6905	3,5714	4,1750	3,5238	3,6905	3,4762
Desv. típ.	,63048	,48035	1,07669	,62150	,66347	,87999	1,09295	1,08522	,84391	,80359	,89683	,94322
Total	342	342	342	342	342	340	340	340	340	335	338	341
Media	3,9414	4,1998	3,6345	3,9898	3,8497	4,1500	3,8853	3,7765	4,1353	3,5791	3,7278	3,7243
Desv. típ.	,71480	,80385	1,08077	,72731	,80723	1,04944	1,23676	1,25156	1,04158	1,16544	1,102	1,06286



## 4. AVALUACIÓ DE LES HABILITATS PSICOFÍSQUES DOCENTS

### 4.1 PROCEDIMENT I RESULTATS

En acabar la intervenció es va tornar a passar l'Escala d'Habilitats Psicofísiques Docents als vuit professors/es participants. El resultat de la mitjana (apareix amb els resultats per dimensions pre/post) fou  $m=4,61$  amb una desviació típica  $S=0,64$ .



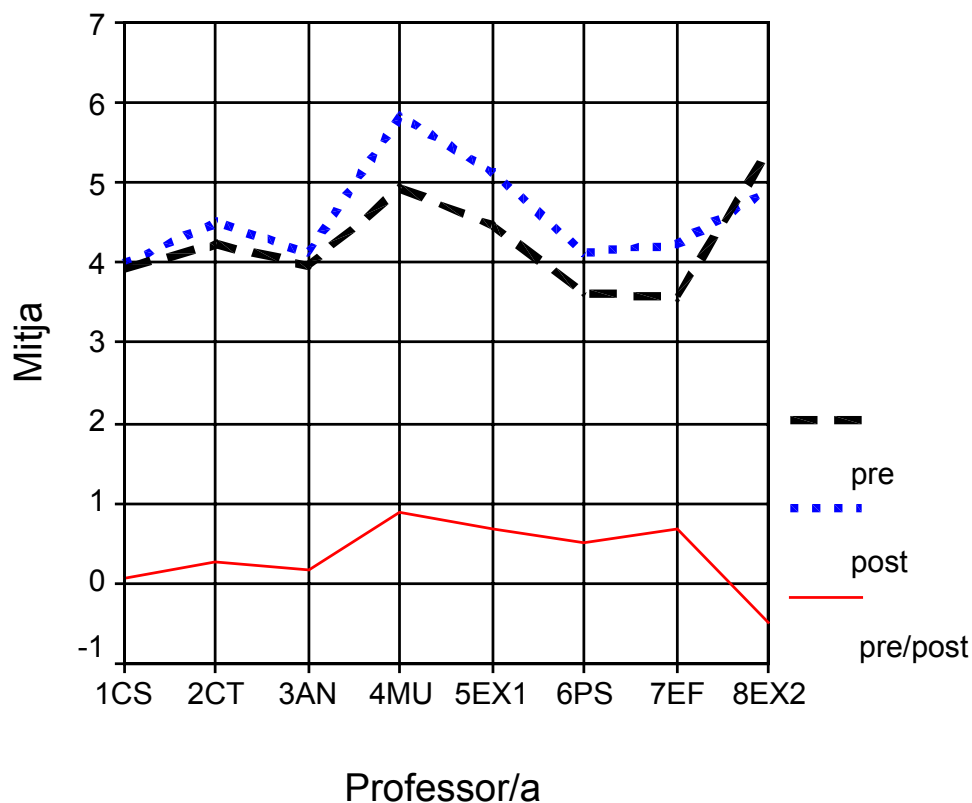
Es va fer comparació de mitges mitjançant la *prova t student* i es va comprovar que la **diferència global** ( $m=0,34$ ;  $S=0,44$ ) **era significativa** amb  $t=2,186$  ( $p=0,065$ ). També es va observar una diferència significativa pel que fa a la dimensió *Consciència i Conducció de Grup* ( $m=0,2879$ ;  $t=1,904$ ;  $p=0,099$ )

	AUTOCONSCIÈNCIA I AUTOCONTROL (pre)	AUTOCONSCIÈNCIA I AUTOCONTROL ((post)	CONSCIÈNCIA I CONDUCCIÓ DE GRUP (pre)	CONSCIÈNCIA I CONDUCCIÓ DE GRUP (post)	Coeficient EPD (pre)	Coeficient EPD(post)	Coeficient EPD (pre-pos)
1CS	3,9375	3,9375	3,9107	3,9464	3,9333	4,0000	,0667
2CT	4,4911	4,6964	4,0000	4,0893	4,2333	4,5000	,2667
3AN	3,8929	4,0982	4,0893	4,0268	3,9667	4,1333	,1667
4MU	5,0804	5,8036	4,8214	5,4911	4,9333	5,8333	,9000
5EX1	4,3214	4,9643	4,6071	5,0893	4,4667	5,1333	,6667
6PS	3,8304	3,9375	3,4464	3,9464	3,6333	4,1333	,5000
7EF	3,4286	3,7143	3,6518	4,5893	3,5667	4,2333	,6667
8EX2	5,0357	4,1429	5,8125	5,4643	5,4000	4,9000	-,5000
Total	8	8	8	8	8	8	8
	4,2522	4,4118	4,2924	4,5804	4,2667	4,6083	,3417
	,59113	,70004	,76421	,67835	,63944	,63640	,44213

Tots els professors/es tret de 8EX2 vam presentar lleugeres millores en llurs Habilitats Psicofísiques Docents. A continuació presentem un gràfic en què es veuen els valors

representats per cada professors/a respecte del global de cada escala i la diferència. La professor/a **4MU (0,90)** va ser la que més diferència va obtenir seguida de la professora 7EF (0,66).

## Habilitats Psicocorporals del docent



**Es confirma doncs, la hipòtesi nº4 que el Programa TREVA millora les Habilitats Psicocorporals Docents.**

## 5. ESTUDI CORRELACIONAL (FINAL)

### 5.1 ALUMNES

En la següent taula es poden veure les correlacions existents entre les variables principals d'aquest estudi en la fase d'Avaluació Final del Programa. Es van fer amb la prova del *Coefficient de Pearson*.

	APTITUD RELAXAT ÒRIA	AVALUACIÓ DEL PROGRAMA (COTREVA')	CLIMA D'AULA (pre-post)	EDUCACIÓ EMOCIONAL	RENDIMENT ACADÈMIC (2002-2003)
APTITUD RELAXATÒIA	1	,437**	,164**	,120*	,150**
AVALUACIÓ DEL	,437**	1	,332**	,212**	,076
CLIMA D'AULA (pre-pc	,164**	,332**	1	,266**	,206**
EDUCACIÓ EMOCION	,120*	,212**	,266**	1	,211**
RENDIMENT ACADÈM	,150**	,076	,206**	,211**	1

\*\* .La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* .La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En primer lloc destaca una *correlació significativa al nivell 0,01 (bilateral)* entre l'**Aptitud Relaxatòria** (mesurada en el Test 'D'Aptitud Relaxatòria) i l'**Avaluació del Programa TREVA** (*Intervenció, Integració aprenentatge, Avaluació tècniques, Efectes individuals i Grupals*) la qual cosa dona certa garantia que el Programa i el Test mesuren aspectes semblants.

D'altra banda, tot i no correlacionar amb el rendiment acadèmic, l'**Avaluació del Programa** mostra una *correlació significativa al nivell 0,01 (bilateral)* amb l'**Educació Emocional**. Una altra és la *correlació significativa al nivell 0,01 (bilateral)* entre l'**Aptitud Relaxatòria** dels alumnes i el **Clima d'Aula**<sup>62</sup>. Això ens obre molts camins de recerca i de fet, és un dels nostres objectius en un futur.

L'**Aptitud Relaxatòria** també està correlacionada amb l'**Educació Emocional** *al nivell 0,05 (bilateral)*, la qual cosa també ens anima a investigar i relacionar cada cop més la relaxació amb l'Educació Emocional.

Pel que sembla, arrel del *coeficient Pearson*, les notes que reflecteixen el **Rendiment Acadèmic** dels alumnes correlacionen al nivell 0,01 amb l'**Aptitud Relaxatòria** dels mateixos.

Així mateix, es fan paleses les *correlacions significatives al nivell 0,01 (bilateral)* entre **Rendiment Acadèmic, Clima d'Aula i Educació Emocional**, la qual cosa va constituir un dels suports conceptuals intuïtius de la nostra recerca.

### 5.2 PROFESSORS/ES

<sup>62</sup> En aquí hem fet servir una mitjana del Clima d'aula entre abans i després de la Intervenció

Es van comprovar les possibles correlacions entre les diferents variables estudiades dels professors/es i aquestos van ser els resultats:

En primer lloc cal destacar la *correlació significativa al nivell 0,05 (bilateral)* existent entre el **coeficient d'Intervenció dels professors** manifestat per si mateixos envers llurs aplicacions i el mateix coeficient **d'intervenció segons els alumnes**.

Així mateix, també hi ha *correlació significativa al nivell 0,05 (bilateral)* entre la **Viabilitat** del Programa i la puntuació que cada alumne dona als professors per la seva manera d'intervenir-hi, és a dir, el **coeficient d'Intervenció**.

Es troba una *correlació significativa al nivell 0,05 (bilateral)* entre el coeficient d'**Intervenció** a l'Aula i el coeficient **d'Aplicabilitat**, la qual cosa sembla lògica doncs l'èxit del procés d'intervenció es veurà clarament reflectit en el grau amb què els professors determinin l'Aplicabilitat del Programa TREVA. És satisfactòria doncs aquesta correlació perquè ens demostra la cohesió interna entre aquestes variables de les quals dependrà, en gran mesura l'actuació final i real del professors/es a l'aula pel que fa a la relaxació.

Hi ha també *correlació significativa a nivell 0,05 (bilateral)* entre el **canvi fisiològic del pols** i el **coeficient d'Aplicabilitat**. Això ens fa veure que en general, tot i les investigacions aparegudes en què es prova la possibilitat d'estats profunds de relaxació amb una alta activació fisiològica (Lazarus i Folkman, 1986; West, 1987; Smith, 1992a), el pols és un dels indicadors fisiològics més fiables de la relaxació i constitueix doncs una certa evidència de que una persona integra en si mateixa les habilitats relaxadores. D'altra banda pel que feia a l'Aplicabilitat a l'Aula, partíem de la base de que tindria èxit si existia un procés d'auto-integració adequat del professor/a amb si mateix. Aquesta integració passava per les poques variables fisiològiques obtingudes (justificat d'altra banda pel tipus d'enfocament metodològic), la qual cosa sembla reflectir l'esmentada correlació.

		Coeficient Intervenció (segons alumnes)	Coeficient de viabilitat	Coeficient d'Integració Pràctica (3 factors)	Coeficient d'Aprenentatge (4 factors)	Coeficient d'Intervenció a l'aula
Coeficient Intervenció (segons alumnes)	Correlació de Pearson	1	,815*	,215	,277	,709*
	Sig. (bilateral)	,	,014	,609	,507	,049
	N	8	8	8	8	8
Coeficient de viabilitat	Correlació de Pearson	,815*	1	,094	,419	,737*
	Sig. (bilateral)	,014	,	,825	,302	,037
	N	8	8	8	8	8
Coeficient d'Integració Pràctica (3 factors)	Correlació de Pearson	,215	,094	1	,454	,460
	Sig. (bilateral)	,609	,825	,	,259	,251
	N	8	8	8	8	8
Coeficient d'Aprenentatge (4 factors)	Correlació de Pearson	,277	,419	,454	1	,366
	Sig. (bilateral)	,507	,302	,259	,	,373
	N	8	8	8	8	8
Coeficient d'Intervenció a l'aula	Correlació de Pearson	,709*	,737*	,460	,366	1
	Sig. (bilateral)	,049	,037	,251	,373	,
	N	8	8	8	8	8

\*. La correlació es significante al nivel 0,05 (bilateral).

## **CAPÍTOL 6: CONCLUSIONS**

# 1. CONCLUSIONS

---

## 1.1 SONDEIG PREVI

Es pot afirmar que la *predisposició* dels alumnes de l'ES Mediterrània envers el projecte va ser *molt bona*. També va ser *molt alt el grau de viabilitat* del Projecte, coses les quals feia més que possible la decisió de portar-lo a terme.

Així mateix, creiem que la pràctica influeix positivament en les creences sobre la relaxació tot i que es va percebre, per part dels alumnes que més pràctica n'havien fet, cert escepticisme en imaginar altres professors/es fent relaxació a assignatures de caràcter teòric.

El nivell de creences sobre la relaxació mostrat pels alumnes va ser satisfactori la qual cosa els predisposava de molt bon grau a l'hora que afavoriria la intervenció dels professors.

D'entre els efectes possibles de la relaxació a l'aula van creure en que aquest tipus d'activitats milloraria els nivells d'*estrès*, *l'ambient d'estudi*, *l'atenció a l'aula*, però, en canvi, no creien que la relaxació podria establir *millors relacions amb el professorat*, *millorar les qualificacions acadèmiques* o disminuir el nombre d'expulsions.

## 1.2 FASE DE FORMACIÓ

### 1.2.1 Sobre l'Aprenentatge

**Els objectius de formació van quedar àmpliament assolits**, la qual cosa era requisit indispensable per afrontar l'etapa d'Intervenció a l'Aula. Els professors/es van superar àmpliament l'Aprenentatge de les 12 tècniques (TREVA) doncs tots van obtenir com a puntuació del **Coefficient Global d'Aprenentatge** valors per sobre de 4 punts ( $m=4,21$ , sobre 5) excepte un d'ells. Podem afirmar que els resultats són molt satisfactoris si tenim en compte els valors límits.

Si ens fixem en el valor adjudicat a cada unitat o tècnica, ens trobem amb que totes les unitats puntuen per sobre de 4. Les tècniques millors apreses són: **Postura, Energia i Moviment**, amb un valor  $m=4,8$ , sobre 5, les que menys, el **Silenci mental i Focusing**,  $m=4,3$ .

Si especifiquem per professors/es, **4MU** presentà el valor més elevat d'aprenentatge, amb una mitjana  $m=4,8$ , seguit de 8EX1, amb  $m=4,41$  i 1CS, amb  $m=4,25$ . El professor/a que presenta menys nivell d'assoliment dels continguts és 6PS, amb  $m=3,79$ .

Pel que fa a la dimensió **Comprensió** ( $m=3,93$ ) les tècniques més difícils foren la *Consciència sensorial* i el *Centrament*; en canvi, *l'Autoobservació*, *Respiració*, *Parla*, *Relaxació*, *Postura i Moviment* van semblar les més fàcils, amb valors màxims ( $m=4,00$ ).

Sobre la dimensió **Desvetllament** ( $m=5,24$ ; sobre 6), la *Postura* va ser la tècnica que va despertar més *desvetllament* ( $m=5,62$ ), i la que menys *l'Autoobservació* ( $m=5,00$ ).

El Grau de **Dificultat** (facilitat) ( $m=3,87$ , sobre 5) trobat pels professors/es participants no va ser gens significant. La tècnica que els presentà més dificultats va ser el *Silenci mental*

(empaquetament), ( $m=3,42$ ), seguida del *Focusing* ( $m=3,50$ ) i la més fàcil d'assolir, sembla ser la Relaxació ( $m=4,28$ ), i la *Parla* ( $m=4,14$ ).

Aquesta facilitat amb que van integrar els professors l'aprenentatge potser els va influir a pensar i manifestar un alt grau d'**Autoaplicabilitat** de les tècniques ( $m=3,78$ ), per això podem dir que les tècniques són entre regular i fàcilment aplicables. Les tècniques més autoaplicables són la *Relaxació* ( $m=4,16$ ) i la *Visualització* ( $m=4,14$ ). La que menys viable semblava de ser autoaplicada fou la *Parla* ( $m=3,57$ ), juntament a l'*Energia* i el *Moviment* ( $m=3,60$ ).

Es pot generalitzar l'**estat positiu** aconseguit pels professors en casi bé totes les sessions i exercicis. Pel que fa a les **dificultats**, van destacar la *distracció*, el *dolor i la son*. D'exercicis reveladors n'hi hagueren molts, com es pot llegir en els resultats qualitius. En aquest sentit, sembla important destacar, perquè pensem que és representatiu, que no hi van haver exercicis considerats com "no reveladors", la qual cosa demostra la novetat que la Formació TREVA va suposar per la majoria dels docents implicats.

D'altra banda, val la pena comentar la quantitat d'*observacions* que van fer en l'Energia, que és la unitat amb millor coeficient global d'Aprenentatge.

Pel que fa a la dinàmica de l'aprenentatge, el fet de *dirigir un altre company* va ser l'exercici més comentat i amb èxit, per això, es va acordar que en les sessions d'intervenció **cada dia es faria una pràctica dirigida per un professor/a diferent**, la qual cosa els ajudaria en la fase d'intervenció a l'aula

## 1.2.2 Sobre la pràctica personal

A més de les hores d'exercitació setmanal en les sessions de Formació, els professors/es anaven practicant les tècniques, un cop apreses, a casa. Així, recordem que van arribar a fer una mitjana  **$m=213,12$  minuts de pràctica individual**, la qual cosa representà  $m=39,53$  minuts setmanals i  **$m=5,64$  minuts diaris**. Els professors/es van deixar ben clar que tenien prou eines com per poder practicar sols però que de vegades no trobaven el moment i/o lloc adequat.

Pel que fa al nivell de **consciència diària**, (consciència de llurs cossos, respiració i altres eines psicofísiques) hem d'acceptar els resultats ( **$m=3,45$** , sobre 5) com a satisfactoris, doncs no és gens fàcil integrar aquest tipus d'atenció psicocorporal a la vida laboral o personal, hi calen moltes hores de pràctica i voluntat. És molt procedent esmentar aquí que diferents professors/es van aplicar les tècniques de diferents maneres davant situacions conflictives durant el dia a dia (estrès, exàmens, neguits,...) la qual cosa ens sembla una dada molt reveladora, tant o més que la quantitat de temps que practicaren.

Com sabem, un altra aspecte del nivell de pràctica assolit es referia a la **consciència psicofísica a l'aula** amb què els professors desenvolupaven llurs classes. Aquesta és molt normal que fos molt més baixa ( **$m=3,12$** , sobre 5) doncs, si ja suposa una novetat prendre consciència de les funcions psicofísiques a la vida diària, molt més complicat és el fet de fer-ho mentre es dona classe. Tot i així, se'n prenia consciència de tant en tant i es va constatar que la principal dificultat era recordar-s'hi. De fet, aquesta consciència queda reflectida amb una millora en els resultats i conclusions de l'*Escala d'habilitats Psicocorporals Docents*.

## 1.2.3 Valoració de la Formació

Es pot dir que la valoració per part dels professor/es participants ha estat més que satisfactòria, doncs, la *valoració de l'activitat* presenta una mitjana  $m=2,88$ , que juntament amb la que fa referència al *formador*:  $m=2,66$  (aquí n'hi ha un valor perdut), la de la *documentació*,  $m=2,88$ ; i l'*organització*:  $m=2,44$ , han fet que la valoració global fos d'una mitjana  $m=3$  (sobre 3). Com es pot observar, el factor *organització* va ser el menys puntuat. Creiem que la valoració tan alta de la formació ha influït sens dubte en els coeficients d'Aprenentatge i Integració.

## 2. DIAGNÒSTIC GENERAL

---

### 2.1 HÀBITS PERSONALS, FAMILIARS I DE CENTRE

Tot i no tenir coneixement de la mitjana de parts disciplinàries i expulsions dels IES catalans, gosem dir que ens sembla que hi ha **excessives expulsions** i **parts disciplinàries** en aquest centre. Així mateix, constatem que ambdues variables característiques de la convivència es concentren principalment en el Primer Cicle d'ESO.

És alarmant la mitjana d'hores que els alumnes passen davant la pantalla en pla de lleure: **m=5,08 hores de TV**. De la mateixa manera que casi un 36% dels mateixos veu la TV abans d'anar a l'IES. Aquesta dada és molt important per tal de plantejar possibles actuacions a l'IES, entre elles la nostra, doncs pensem que és força evident que l'excés de TV afecta negativament els resultats acadèmics així com l'atenció a l'aula i el clima a la mateixa.

Pel que fa a les hores de son, els alumnes de l'IES Mediterrània **dormen bé** casi les vuit hores, normalment indicades. Però contràriament hi ha un alt nombre d'alumnes als quals no se'ls controla aquest hàbit amb les conseqüències que això pot provocar de cara als estudis.

De les activitats extraescolars, pensem que els alumnes fan **molt poca activitat física** la qual cosa es pot deure a un increment d'altres activitats com ara la informàtica o els idiomes.

**L'ambient a casa no sol ser de pau i tranquil·litat** a casi bé la meitat de les famílies, la qual cosa sembla normal que afecti en els hàbits d'estudi i hàbits "R", en general. D'altra banda, es pot dir que s'està estenen el fet de **no fer els àpats junts** a casa, per motius laborals, principalment, però també pensem que influeixen els criteris i hàbits. En aquesta línia, més de la meitat els alumnes manifesten que en els pocs àpats que es fan a casa, la **TV roman encesa**.

Sembla ser, segons el 55,5%, que sempre o amb freqüència hi ha certa **agitació** a l'IES Mediterrània i al respecte, pel que fa a les *eines psicofísiques* a tenir present per confrontar l'esmentada agitació, **hi ha una escassa intervenció** en aquest aspecte doncs l'única d'aquestes eines que es té en compte per part dels professors/es és *la postura*. Segons els nostres resultats, **no es fa cap exercici per desenvolupar l'atenció i/o la concentració**, de la mateixa manera que **no es treballa la relaxació o el descans** dels alumnes com a eines psicopedagògiques de base.

Pel que fa a la manera d'estar a classe, s'observà una **postura tensa** dels alumnes a l'aula, casi un 40% d'ells tenien incorreccions en la seva manera d'escriure, Ara bé, no són significativament molts els alumnes que presenten una actitud "desatenta" o deixada" en llurs postures.



## 2.2 EDUCACIÓ EMOCIONAL

Pensem que la **mitjana global és positiva**. Tot i així, caldria tenir en compte que la dimensió amb més manca de ser treballada és *Habilitats de vida* i *Benestar subjectiu*, seguida de l'*Autoestima*. Ambdues àrees es refereixen al desenvolupament de la personalitat i pot ser normal que en l'època de l'adolescència, aquestes variables es mostrin amb més mancances. En canvi, les dimensions amb valors més alts resulten ser les *Habilitats socio-emocionals* i *Consciència i control emocional*.

La tendència dels resultats per nivells és **descendent des de 1rESO a 1rBAT**. Així mateix, es veu com l'**educació emocional en nois i noies** és lleugerament favorable als nois en llurs diferència de mitges.

Part d'aquests **resultats coincideixen amb els obtinguts pel GROU** (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona). Això passa en els valors mitjos i en la tendència dels resultats segons l'edat, doncs hem fet també l'anàlisi per edats per comparar-les amb els resultats d'aquest grup investigador (Álvarez, 2001:210-218). També són similars els resultats referents a la diferència pel factor sexe. En canvi una comparació dels valors per dimensions ens fa veure que hi ha certes diferències.

## 2.3 CLIMA D'AULA

La mitjana global obtinguda ( $m=2,91$ ; sobre 4) es pot considerar **positiva**, si bé cal tenir en compte que només valoràvem la percepció de clima de classe segons els alumnes, la qual cosa serà, tot i tenir les dades del professorat en les nostres mans, hem pensat no complicar més ara l'estudi i deixar-ho per properes fases de concreció i validació.

Una lectura de les dades ens assenyala que el Clima d'Aula va decreixent des de 1rESO fins a 4TESO per recuperar-se de manera notable a 1r i 2nBAT. Es podria pensar que pot haver contradicció entre els resultats obtinguts en les variables de convivència (parts disciplinàries i expulsions) i els del Clima d'Aula doncs descriuen trajectòries semblants. La nostra resposta és diversa en aquest aspecte. En primer lloc, cal dir que el nivells d'expulsió a 1r Cicle d'ESO permet un millor clima a la classe. Un altre factor seria el fet de que a Batxillerat s'ha produït una certa selecció natural dels alumnes que voluntàriament volen estudiar i per això el clima es recupera, en relació a anteriors nivells i es converteix en el més alt de tots. Val la pena afegir, al menys així ho creiem nosaltres, que els professors/es es miren més a l'hora d'expulsar els alumnes de 4tESO. Es pot també pensar en la intenció general de resposta dels alumnes petits que sol ser més ingènua i menys crítica i en canvi, la dels de 2n cicle pot incórrer a ser massa crítica.

## 3. CANVIS FISIOLÒGICS

---

### 3.1 ALUMNES

#### 3.1.1 Test d'Aptitud Autorrelaxatòria (Diagnòstic)

Els canvis fisiològics observats envers una millora s'han de tenir molt en compte. D'aquesta manera, es confirma la hipòtesi 1 que deia que amb cinc minuts autorrelaxació **disminueix el pols**.

Així mateix, pel que fa a la hipòtesi 2, que amb cinc minuts d'autorrelaxació **disminueix la freqüència respiratòria**, també es confirma.

### 3.1.2 Prova final

Els alumnes van mostrar **canvis fisiològics (cofisió) significatius** ( $t=11,799$ ;  $p=0,00$ ). Pel que fa al **pols**, llurs pulsacions eren força menys després de la relaxació, mitjana la qual fou  **$m=7,10$** . Així, d'una mitjana  $m=71,13$  abans de la relaxació, es va passar a  $m=64,00$ , la qual cosa va ser objectivament **significativa** ( $t=10,791$ ;  $p=0,00$ ).

En el cas de la *freqüència respiratòria* va passar quelcom semblant, és a dir, que el nombre de respiracions abans de la prova ( $m=18,84$ ) es va veure clarament disminuït en acabar-la ( $m=14,15$ ) tot suposant una diferència mitjana  **$m=4,68$** , amb una **significació real** ( $t=14,173$ ;  $p=0,00$ ).

El nivell acadèmic no va ser un factor diferencialment significatiu en relació a la *freqüència respiratòria*, però si hi van haver diferències significatives en relació de la diferència de pulsacions ( $F=3,481$ ;  $p=0,09$ ) doncs els alumnes de 2nESO van mostrar més diferència ( $m=10,24$ ) que la resta. Ambdues tendències se semblen en la seva evolució, tant la diferència de pols com la disminució de la freqüència respiratòria pugen de 1r a 2nESO i van decreixent fins 1rBAT. Això pot suposar una evidència de que els alumnes de 2nESO siguin els alumnes més agitats en termes generals, doncs llurs freqüències respiratòries i cardíaques semblen ser les més altes de l'IES Mediterrània en situació normal (abans de la prova).

No hi ha diferències a considerar entre les variacions fisiològiques observades entre nois (*pols*: $m=5,20$ ; *resp*: $m=6,62$ ) i noies (*pols*: $m=4,20$ ; *resp*: $m=7,61$ ) en relació als canvis fisiològics.

## 3.2 PROFESSORS/ES

En aquest sentit, es confirma la hipòtesi nº5 de que **el pols dels professors /es disminueix després de la relaxació**. Aquesta mateix hipòtesi la farem servir en el cas dels alumnes.

Pel que fa als canvis produïts en la Tensió Arterial (TA), hem de dir que no observem cap criteri diferenciador, però potser sí els trobariem si tinguéssim en compte l'hora de realització de la prova (3,30-5,30 tarda) i de si havien o no dinat els professors/es.

## 4. CANVIS PSICOFÍSICS

---

### 4.1 TEST D'APTITUD AUTORRELAXATÒRIA (DIAGNÒSTIC)

Podem dir que intentar autorrelaxar-se ha estat una **experiència satisfactòria** per la gran majoria dels alumnes (88%) si bé és cert que una part considerable (14,1 %) **no sap què fer** per aconseguir-ho. En aquest sentit, cal considerar que el fet de **tancar els ulls és relaxant** en si mateix, sense que s'hi apliqui cap tècnica en especial, doncs el 76,1 % dels alumnes van manifestat trobar-se bé.

Es confirma, així mateix, la hipòtesi 3, l'autorrelaxació durant cinc minuts **millora els estats subjectius**. D'entre aquests, s'observà que la **preocupació i ansietat** estan molt presents en els alumnes abans de la prova, els quals obtingueren menys puntuació, per tant, de màxima adversitat per a la relaxació. És important afegir que la *preocupació* i l'*ansietat* van ser els estats subjectius menys assolits abans de la prova i que menys van canviar després.

L'autorrelaxació **va millorar la concentració** dels alumnes però sobretot els va deixar amb **menys tensions**.

Els valors de les Habilitats i Efectes "R" (canvis psicofísics) dels alumnes van ser molt positius tot assolint a 3rESO la mitjana més alta, i a 2nESO la més baixa. En canvi, **quan més grans més estona semblen poder tenir els ulls tancats**.

Cal recordar que no hi ha cap diferència entre nois i noies.

## 4.2 DURANT LA INTERVENCIÓ A L'AULA

Durant les sessions de relaxació a l'aula, el coeficient que mesurà els **Efectes Psicofísics Individuals** (*costate'*) va reflectir un resultat lleugerament positiu, doncs el valor obtingut fou  $m=3,76$ , una mica per sota del coeficient d'integració de l'aprenentatge. D'entre els quatre estats mesurats és el de *tranquil·litat* el que millor van assolir els alumnes ( $m=4,10$ ), un **80% va manifestar sentir-se més tranquil** després de la relaxació. Pel que fa a la *concentració*, estat important a tenir en compte en la dinàmica d'ensenyament aprenentatge, el **67,5% estava més concentrat** un cop feta la relaxació. Els dos efectes menys observats però suficientment assolits van estar el *benestar subjectiu* ( $m=3,68$ ) amb un 59,9% de resposta afirmativa i l'*energetització* orientada a la tasca ( $51,2\%$ ;  $m=3,53$ ).

En relació als nivells acadèmics, no s'hi van trobar diferències significatives pel que fa al coeficient d'Efectes Psicofísics Individuals ni en cap dels seus factors. Tot i així, cal observar que la *concentració* i l'*energia* evolucionen de manera semblant, tot decreixent des de 1r ESO a 3rESO i recuperar lleugerament una mica a 4tESO per davallar molt a 1r de Batxillerat. Pel que fa al *benestar subjectiu* (alegria), presenta una dinàmica similar però més pronunciada Altrament, la *tranquil·litat* fa una davallada de 1r a 2nESO per tornar-se a recuperar amb els mateixos valors inicials a 3r i arribar al màxim 4tESO, coeficient el qual baixa casi insignificantment a 1r de Batxillerat.

Es pot dir, així mateix, que els **Canvis Psicofísics Individuals no depenen del sexe** (*nois*:  $m=3,76$ ; *noies*:  $m=3,75$ )

Volem avançar que aquest coeficient mostra una correlació significativa amb els valors obtinguts per variables similars en la *Prova d'Aptitud Relaxatòria*.

## 4.3 DURANT LA PROVA FINAL

El Test d'Aptitud Relaxatòria va reflectir un **canvi psicofísic significatiu general** ( $m=0,75$ ) ( $t=17,754$ ;  $gl=312$ ;  $p=0,00$ ), tot passant de  $m=3,46$ , abans de la prova a  $m=4,21$ , després. En els tres factors s'hi van trobar diferències (pre-post), segons ordre descendent: **corporal** ( $m=0,87$ ;  $t=16,725$ ;  $p=0,00$ ); **emocional** ( $m=0,74$ ;  $t=16,443$ ;  $p=0,00$ ) i **mental** ( $m=0,63$ ;  $t=12,037$ ;  $p=0,00$ ).

Abans de la prova, els alumnes es mostraven millor a nivell emocional que als altres dos nivells: *mental* i *corporal*. Concretament deien estar amb més *benestar* que no pas *tranquil·litat*.

Pel que feia al factor corporal, es manifestaren més bé *còmodes* que no pas amb *energies*, de la mateixa manera que més del 50% admetia tenir alguna preocupació i només el 56,6% **se sentien concentrats**.

La relaxació durant 10 minuts, com hem dit, va incidir principalment en el factor corporal, va ser en un subfactor emocional, *la tranquil·litat*, on més es va notar el seu efecte ( $t=17,068$ ;  $p=0,00$ ;  $m=1,05$ ), doncs el 90% dels alumnes van expressar sentir-se tranquils després de la relaxació, comparat amb el 53,6% d'abans. L'*energia* també es va veure modificada ( $t=14,251$ ;  $p=0,00$ ,  $m=0,95$ ), així com la *comoditat*; ( $t=13,704$ ;  $p=0,00$ ;  $m=0,80$ ). En canvi, el *benestar subjectiu* tot i haver canviat ( $t=7,979$ ;  $p=0,00$ ;  $m=0,44$ ), no es va notar tant. Cal dir, així mateix, que donat el tipus de tècnica que es va fer servir (*Visualització*), ens mostrem força satisfets de que la *concentració* ( $t=10,273$ ;  $p=0,00$ ;  $m=0,63$ ) i la *despreocupació* ( $t=9,599$ ;  $p=0,00$ ;  $m=0,63$ ) també s'hi veieren modificades.

Si bé tots els nivells van presentar canvis psicofísics, **no s'hi van trobar diferències significatives** entre ells. Tot i així, podem observar que el valor mínim va ser per 1rESO ( $m=0,64$ ) i el màxim per 1rBAT ( $m=0,79$ ). En la distribució dels valors s'estableix una progressió des de 1rESO ( $m=0,64$ ) fins 1BAT.

D'altra banda, **tampoc hi ha diferències objectives pel factor sexe**, doncs els canvis van ser molt similars entre *nois* ( $m=0,71$ ) i *noies* ( $m=0,78$ ).

Cal recordar, també, la correlació significativa al nivell 0,01 bilateral existent entre el factor mental corporal i emocional.

## 5. EFECTES GRUPALS (CLIMA D'AULA)

---

Es pot constatar, des dels resultats que els *Efectes grupals* estan íntimament relacionats amb els Efectes Psicofísics Individuals, la qual cosa ens permet afirmar que la relaxació provoca efectes substancials en el clima d'aula, si tenim en compte que aquest concepte aplega diversitat de variables algunes d'elles quals es poden veure afectades amb els treballs psicofísics. Així doncs, tot i ser una mica més baix que altres dades, es pot dir que el **coeficient d'Efectes grupals** global ( $m=3,59$ ) és positiu, doncs el 56,1% dels alumnes manifestaren haver-los notat (recordem que avaluaven els efectes grupals obtinguts amb cada professor/a).

D'aquesta manera, tant el *bon ambient* ( $m=3,81$ ) com el nivell de *silenci* aconseguit durant la classe ( $m=3,64$ ) era percebut per més del 60% dels estudiants de l'IES Mediterrània. La *relació amb el professor/a*, tot i mostrar valors positius, va ser la variable que menys es va veure afectada per la relaxació.

En aquest cas, **el nivell acadèmic si és un factor diferenciador** ( $F=7,284$ ;  $p=0,000$ ). Així, el nivell que més *efectes grupals* va notar va ser **3rESO** ( $m=3,95$ ) i el que menys **4ESO** ( $m=3,47$ ) seguit de molt poc per **2nESO** ( $m=3,48$ ).

Un altre factor a tenir en compte eren les diferències generades per la relaxació amb cada professor/a en particular. En aquest sentit, podem afirmar que és un factor determinant i com a tal es veu supeditat al conjunt de variables que fan que la relació entre el grup i el professor/a sigui bona. Així, es van percebre canvis evidents de grup en els cursos en què la professo/a 4MU feia relaxació ( $m=4,18$ ), de la mateixa manera va passar amb els grups que practicaren amb **7EF** ( $m=3,83$ ). Els grups que menys van percebre canvis a nivell grupal foren els impartits per **3AN** ( $m=2,49$ ).

Volem recordar, un cop més, que és el nostre desig el fet de poder concretar tots aquest aspectes al grup/aula que en posteriors etapes del nostre estudi.

## 6. HABILITATS I ESTATS “R” DE RELAXACIÓ

---

### 6.1 PROVA FINAL

Com ja sabem, juntament amb els **canvis fisiològics i psicofísics**, la relaxació es mesurà en base a les **Habilitats “R”** (*Enfocament, Passivitat i Receptivitat*) i els **Estats “R”** mostrats durant el TAR, de les quals mitges s'obtingué el **coeficient d'aptitud Relaxatòria**<sup>63</sup>. Així, d'aquestes dues dimensions o factors se'n va trobar una *correlació significativa al nivell 0,01 (bilateral)*, la qual cosa vol dir que els alumnes que més habilitats presentaren també, en general mostraven millors estats “R”).

Vistos els resultats, podem afirmar que els alumnes, després de la intervenció i en aquesta prova en concret (TAR) mostraren un notable nivell de competència Relaxatòria en referència a les Habilitats i Estats “R” amb una mitjana  $m=3,89$  (sobre 5), la qual cosa representa que el **88,0%** dels alumnes, manifestaren una tendència positiva en llurs Habilitats i Estats “R”, d'entre els quals, el **48,0%** ho van fer amb puntuacions superiors a 4 punts.

Un cop més, no podem dir que hi hagueren diferències significatives entre nivells acadèmics. Tot i així, es pot observar que els alumnes corresponents a **3rESO** ( $m=4,00$ ) van presentar una lleugera avantatge, seguits dels de **4tESO** ( $m=3,93$ ) i **1rBAT** ( $m=3,90$ ). El nivell acadèmic que va mostrar una més escassa però observable mitjana va ser **1rESO** ( $m=3,77$ ).

Tampoc hi ha diferències significatives entre *nois* ( $m=3,89$ ) i *noies* ( $m=3,89$ ).

Tant pel que fa a les Habilitats “R” ( $m=3,94$ ) com els Estats “R” ( $m=3,84$ ), veiem com les mitges foren semblants. Tot això ens fa entendre que, en general, el Programa va servir per desenvolupar les Habilitats de relaxació dels alumnes.

D'entre les tres habilitats mesurades, va ser la *d'Enfocament* la que més es va desenvolupar ( $m=4,19$ ), seguida de la *Receptivitat* ( $m=3,98$ ) i la *Passivitat* ( $m=3,63$ ).

---

<sup>63</sup> Cal recordar que aquest coeficient no inclou, en aquest informe, els *canvis fisiològics i psicofísics*, sinó que es limita a resumir les *Habilitats i Estats “R”*

En el cas particular de les Habilitats "R", sí es van trobar diferències significatives entre nivells acadèmics ( $F=2,475$ ;  $p=0,04$ ) degut, sobretot, a les també significatives diferències observades en l'habilitat d'Enfocament ( $F=2,476$ ;  $p=0,04$ ). Així, podem afirmar que els alumnes de 1rBAT ( $m=4,08$ ) són més hàbils que la resta en això de la relaxació, juntament als de 3rESO ( $m=4,05$ ) i 4tESO ( $m=4,02$ ) i, lògicament, els qui menys, els de 1rESO ( $m=3,78$ ) seguits dels de 2nESO ( $m=3,83$ ). D'aquí podem extraure la conclusió que hi ha una lleugera diferència en les habilitats "R" entre 1r Cicle d'ESO i 2n Cicle d'ESO i Batxillerat.

El sexe, en canvi, no fa ser un factor diferencial en les Habilitats "R".

Dels set Estats "R" seleccionats, d'entre els nou proposats per Smith (1992, 1999a), es va obtenir una mitjana global  $m=3,84$  ( $N=342$ ). El 82,5% dels alumnes participants van manifestar haver assolit estats positius amb diferent grau,. Només el 13,5% va presentar puntuacions per sota de la mitjana de punts (3).

L'estat més aconseguit (80,6%) és aquell en què la consciència sembla *dormir-se* ( $m=4,15$ ), que com hem avançat anteriorment en un altre lloc, no es pot confondre amb la son coneguda per tots. L'altre estat més associat va ser la *relaxació del cos* que amb una mitjana  $m=4,13$  va ser percebut pel 80,3%, o també la *desconnexió* ( $m=3,88$ ), que va ser assolida per un 71,2%. Així mateix, el 76,1% va manifestar haver *silenciat la ment*, o al menys una mica (no oblidem que és un dels més difícils d'obtenir en la relaxació), amb un valor mig  $m=3,77$ . Contràriament, l'*energetització*, amb una mitjana  $m=3,57$  va ser l'efecte menys associat, doncs només el 57% (que no són pocs) es van sentir energetitzats en fer l'exercici, i un alt percentatge (27,5%) no van mostrar cap tendència en llurs respostes als quals se sumaren el 15,3% que no se sentí energetitzats. Altres estats, com ara el de sentir-se *emocionats i/o agraïts* ( $m=3,72$ ) o amb *goig i plaer*, ( $m=3,72$ ) van ser també associats per més del 60% dels alumnes.

No s'hi va trobar cap diferència significativa ni pel nivell acadèmic ni pel sexe (nois/ $m=3,88$ ; noies/ $m=3,81$ ).

## 7. HABILITATS PSICOCORPORALS DOCENTS

---

En general, els professors/es participants tenien, segons els nostres resultats, un nivell força considerable en llurs *Habilitats Psicocorporals Docents* abans del Programa.

Es detectà homogeneïtat entre tres les dues dimensions: 1) *Autoconsciència i Auto-control*, i 2) *Consciència i conducció del Grup* doncs s'observà correlacions significativa entre factors i dimensions al nivell 0,01 (bilateral).

Tots els professors/es excepte un van presentar lleugeres millores en llurs Habilitats Psicofísiques Docents doncs la *diferència global* ( $m=0,34$ ;  $S=0,44$ ) fou *significativa* amb ( $t=2,186$ ;  $p=0,065$ ). Abans del Programa, els professors/es mostraren un nivell mig  $m=4,26$ , ( $S=0,63$ ) .i després  $m=4,60$  ( $S=0,63$ ).

La dimensió que més va millorar va ser la *Consciència i Conducció de Grup* ( $m=0,2879$ ;  $t=1,904$ ;  $p=0,099$ ).

**Es confirma doncs, la hipòtesi nº4 que el Programa TREVA millora les Habilitats Psicocorporals Docents.**

## 8. INTERVENCIÓ A L'AULA

---

### 8.1 ENFOCAMENT GENERAL

La **concreció de la intervenció** inicial va anar canviant a mesura que els professors/es s'anaven formant, els motius principals foren tres:

1. Aplicar durant la setmana la tècnica apresada a la sessió de formació suposava un domini casi instantani de les tècniques per part dels professors la qual cosa, a més de no ser així els suposava certa inseguretat.
2. Semblava que 12 setmanes d'intervenció observada seria massa per a ells. Així, s'havien de reduir d'alguna manera sense que això suposés deixar de banda alguna de les dotze tècniques. El problema de com fer-ho va suscitar no poques discussions interessants. Al final, com ja sabem les dotze tècniques es varen reduir a nou.
3. D'altra banda, era comprensible la postura d'alguns professors que demanaven esperar un temps a tenir més seguretat per "induir" la relaxació als alumnes. Així, la intenció primera d'anar fent pràctica amb els alumnes amb la mateixa tècnica apresada en la sessió de formació es va canviar per la idea d'acabar primer la formació i després donar pas a la intervenció a l'aula.

### 8.2 COMPROMÍS DELS ALUMNES

Pensem sense cap dubte que el **compromís d'implicació** dels alumnes ( $m=3,45$ , sobre 4) va ser una de les principals causes de l'èxit de la posterior Intervenció a l'Aula dels professors/es, doncs el **85,7%** el va adquirir i complir i només un **2,1%** s'hi va negar de ple (acceptant això si el compromís de deixar fer-ho els altres).

Val a dir, també, que no hi va haver cap diferència significativa entre nois i noies pel que fa a la qualitat d'aquest compromís.

Pel que fa als nivells acadèmics, tots puntuaren per sobre dels 3 punts (3=d'acord) però els **3rESO** van ser els més engrescats ( $m=3,68$ ), seguits dels de 4tESO i els de 1rESO. Els de 1rBAT serien els que menys.

### 8.3 SEGONS ELS PROFESSORS/ES

#### 8.3.1 Aspectes metodològics

Pel que fa a la dinàmica de la preparació, actuació i avaluació de la Intervenció, la majoria de professors trobaren la **metodologia molt adequada**, tan per les reunions com la temporització. A més, casi tots ells van seguir el pla de treball tot aplicant cada setmana la tècnica que tocava. Els pocs casos en que no va ser així va ser per raons d'adaptació al moment i/o nivell d'intervenció (la qual cosa trobem tan pedagògica com justificable), o per motius propis de la professió (acumulació de feina) i en algun cas per haver desconnectat intermitentment amb el que tocava fer amb la conseqüent complicació i acumulació d'exercicis per fer amb els alumnes.

### 8.3.2 Valoració general

A l'hora de sintetitzar els elements que han contribuït a la satisfacció dels professors/es ja hem comentat que la inicial predisposició dels alumnes hi va tenir molt a veure. Tret d'algun cas personal en què hi intervinguessin altres elements, a més de la predisposició dels alumnes, hi va contribuir l'èxit que anava agafant cada dia entre ells fins a tal punt que en més d'una ocasió, si un dia no es feia la relaxació a l'inici de la classe, els alumnes demanaven de fer-ho. Però sobretot, cal destacar que els efectes i canvis psicofísics observats pels professors/es els animà molt en el projecte.

La **intervenció a l'aula** (*continuitat de la pràctica personal, grau d'aplicació i satisfacció*), també avaluada qualitativament, va resultar positiva, en la seva avaluació quantitativa (*Coeficient d'Intervenció, COTEACH*) amb una puntuació ( $m=3,67$ , sobre 5), molt semblant al coeficient (*coteach'*) dels alumnes<sup>64</sup> ( $m=3,42$ ).

Pel que fa al Durant aquesta fase, en general, els professors/es van continuar la *pràctica personal* en la mesura que ho van fer durant la formació, aquest serà el factor millor puntuat d'aquest coeficient ( $m=3,87$ ).

El factor *satisfacció*, dels professors va presentar una mitjana  $m=3,75$ . Aquesta és una variable susceptible de subjectivitat però que fàcilment es pot contrastar amb l'opinió dels alumnes ( $m=3,73$ ). En canvi la *satisfacció* pròpia dels alumnes és molt més elevada en general ( $m=4,34$ ) però és casi igual quan els preguntem per la manera amb què ho van fer els professors/es.

En relació a la *freqüència de la intervenció*, cinc dels vuit professors/es van realitzar realment una intervenció freqüent i precisa, els altres tres van creure que ho havien practicat potser poc amb els alumnes. La corresponent mitjana ( $m=3,37$ ) fou una mica més baixa comparada amb altres factors d'aquest coeficient la qual cosa coincideix en força part amb la percepció dels alumnes ( $m=2,85$ ).

En aquest sentit, hem de dir que el barem d'intervenció va ser subjectiu (no vàrem voler portar cap compte objectiu) precisament perquè cap professor/a no es veiés obligat a fer-ho estrictament a totes les seves classes i per no perdre de vista la nostra metodologia de *recerca-acció* l'objectiu de la qual no era una altre que integrar la relaxació en la realitat de l'aula. Com tots sabem aquesta realitat és canviant i flexible.

### 8.3.3 Principals dificultats

La dificultat més gran mostrada pels professors durant la intervenció va ser, sens dubte, trobar-se amb alguns alumnes que, tot i haver signat el pacte de no molestar no el complien i molestaven de vegades, havent-los de treure a fora com a única mesura per poder-ho fer amb la resta. El fet de no saber què fer els inquietava.

En segon lloc, el fet de realitzar en llurs classes exercicis que aparentment no tenen a veure amb la pròpia assignatura suposa una barrera per als docents que s'inicien en la relaxació a l'Aula.

---

<sup>64</sup> Recordem que en el cas dels alumnes (*coteach'*), d'aquest coeficient, el factor *pràctica* es substitueix per un segon factor de durada de les pràctiques)



La manca de més informació teòrica als alumnes, sobre els efectes de la relaxació, per exemple, els va semblar també una certa limitació. Ara aconsellem dedicar unes estones a donar algun contingut teòric als alumnes.

D'altra banda, cal dir que els professors que més dificultats han tingut a l'hora de fer-ho amb ells mateixos, també han trobat més resistència amb els alumnes.

Val la pena dir que l'experiència docent és una variable a tenir en compte, així per als nous professors, la poca experiència es converteix en dificultat.

## 8.4 SEGONS ELS ALUMNES

Tal i com hem expressat, els alumnes també varen avaluar la **Intervenció a l'Aula**, (coteach') i el **67,7%** ho va fer amb una tendència positiva ( $m=3,42$ ). D'entre els factors que hi comptaven, el 41,5% va manifestar que la *frequència* amb què ho havien portat a la pràctica havia estat poca comparat amb el 100% de possibilitats segons els horaris i les seves més que legítimes previsions, el 21,4% no es va decidir en cap sentit i per el 38,2% ja li estava bé els cops que ho havien fet, així, es pot resumir que el nombre de pràctiques **ha estat just amb una tendència a la baixa** ( $m=2,85$ ), sent obvi, d'aquesta manera, que hagueren desitjat fer-ho més cops. En canvi, el 67,5% va expressar amb llurs diferents puntuacions i en diferent grau l'acceptació de que la **durada dels exercicis era suficient** ( $m=3,69$ ), de la mateixa manera amb que el 68,7% va mostrar la seva **satisfacció de com els professors/es els havien induït a la relaxació** ( $m=3,73$ ), és a dir, la forma de guiar les pràctiques.

De tot això es pot deduir que els professors/es no van aplicar la relaxació en un 100% de llurs hores i amb tots els grup per diversos motius:

El primer, perquè ens trobàvem davant d'un Programa adaptat a l'Aula i a la realitat de cada professor/a i no era la nostra pretensió realitzar un nombre màxim de pràctiques.

En segon terme, molts dies els alumnes d'un mateix curs tenien classes seguides, o durant el mateix matí, amb més s d'un professor/a participant, la qual cosa feia que, de vegades, si ja n'havien fet no en fessin, la qual cosa era justificada perquè es volia integrar la relaxació a poc a poc i mai arribar a esgotar-los i fer-los-la avorrir.

En tercer lloc cal tenir en compte que en aquest coeficient es valorava el nombre de cops per professor/a però no el nombre total; així, ens podem trobar amb que el que els podia semblar insuficient respecte de dos o més professors/es, en sumar llurs intervencions en un mateix dia o setmana, fossin més que suficients. Ha de quedar, però, ben clar que si bé és cert que els professors/es haurien pogut fer més pràctica, no podem perdre de vista l'esforç que els va suposar, tan pel que fa a la innovació com al requisits de seguretat i domini de la relaxació en la intervenció a l'Aula.

Pel que fa a aquest coeficient, sembla haver uniformitat de criteris entre el que pensen els alumnes i els professors respecte qui i com van intervenir a l'aula. Així ambdues fonts de resultats mostren que la professor/a 4MU va ser la que ho va portar a la pràctica en més ocasions i amb més satisfacció dels alumnes, seguida de les professor/es 7EF i 5EX2.

Com és de suposar, **hi ha diferències significatives**, doncs, entre les intervencions dels diferents professors/es que van participar en el Programa, la qual cosa tindrà una íntima relació amb els valors que determinats grups atorguessin a aquest coeficient. Així ens trobem, per exemple amb que 3rESO va ser el grup que més alt coeficient d'Intervenció mostrà i és que, òbviament, en aquest grup intervenien els tres professors amb millor nivell

d'intervenció. Amb això podem entendre que 4tESO tingui el coeficient d'intervenció més baix i és que només hi va participar un professor amb la coincidència de que no va ser dels qui més es va implicar en la intervenció. A més, recordem que aquest grup ja n'havia fet relaxació amb anterioritat la qual cosa suposa una referència exigent a l'hora d'avaluar l'actuació dels professors/es

## 8.5 VISIÓ GENERAL DE PROFESSORS/ALUMNES

Si ens fixem en la **Intervenció a l'Aula**, en primer lloc cal destacar la *correlació significativa al nivell 0,05 (bilateral)* existent entre el *coeficient d'Intervenció dels professors* manifestat per si mateixos envers llurs aplicacions i el mateix *coeficient d'intervenció segons els alumnes*.

En segon lloc, la relació de l'*Aplicabilitat i Viabilitat* del Programa amb la **Intervenció**, la qual cosa ens demostra, a més de la cohesió interna entre aquestes variables, que la Relaxació a l'Aula no està exempta de metodologia i didàctica.

Des d'una altra òptica ens crida l'atenció, satisfactòriament, que el canvi en la freqüència cardíaca estigui correlacionat amb l'aplicabilitat de les Tècniques.

## 9. APRENTATGE DELS ALUMNES

---

En relaxació, aprendre vol dir haver integrat psicocorporalment la pràctica. En aquest sentit, hi ha dues grans variables que així ho poden determinar: Habilitats "R" i Creences "R". En tant que aquest dos factors es desenvolupin, podrem parlar que la relaxació s'ha après o no. A més, cal remarcar que a Habilitats i Creences s'alimenten mútuament, a mesura que es desenvolupen les habilitats canvien les creences i al revés, quan hi ha un canvi en les creences, influeix en les habilitats de relaxació.

El valor global **coeficient d'aprenentatge** ( $m=4,10$ , sobre 5), amb una distribució positiva dels valors, ens fa considerar que **els alumnes van aprendre a relaxar-se**. Podem afirmar, doncs, segons aquestes dades, que els alumnes van desenvolupar llurs habilitats de relaxació ( $m=3,92$ ) i van canviar o millorar llurs creences sobre aquesta activitat ( $m=4,27$ ).

Els alumnes van mostrar una *actitud* positiva ( $m=4,20$ ) durant la intervenció a l'aula en el 85,8% dels casos (només el 3,2% diu haver tingut una actitud adversa dels quals el 2,1% ja ens havia advertit que no es comprometia a fer-ho). També van manifestar un elevat grau *satisfacció* ( $m=4,34$ ) envers el Programa<sup>65</sup>.

Així mateix, el 80% creuen que **la pràctica de relaxació abans de fer classe es d'utilitat** ( $m=4,26$ ), només el 5,2% es manifestà contrari a la seva utilitat.

Pel que fa a la *dificultat* ( $m=4,04$ ), el 77,2% va manifestar que relaxar-se durant les pràctiques a l'aula va ser fàcil. Amb un valor similar, els 77,6%, dels alumnes ( $m=3,93$ ) van admetre un *desvetllament* real pràctic i, malgrat que molts alumnes ja n'havien fet relaxació, (d'aquí que la mitjana  $m=3,80$ , sigui un pel més baixa que els altres factors d'habilitats) el **70% admetia saber-se relaxar més que abans del Programa**, és a dir que *l'estructuració cognitiva* pel que fa a la relaxació havia millorat

---

<sup>65</sup> No s'ha confondre aquesta dada de *satisfacció* general a la satisfacció de com cada professor/a dirigia les pràctiques.

En relació als nivells acadèmics, no hi ha diferències significatives, segons el coeficient d'aprenentatge, si bé es pot acceptar que els alumnes de 1r i 3r d'ESO són els que millor van fer la integració d'aquesta dimensió de l'aprenentatge, amb unes mitges  $m=4,1726$  i  $m=4,1732$ . Contràriament al 2n d'ESO ( $m=3,98$ ) que seria el curs menys. Les creences semblen decaure a 2n d'ESO però arriben a llur valor més alt a 3r per tornar a baixar a poc a poc en els nivells superiors. En canvi, les Habilitats van decaure des d'un principi fins 3r d'ESO per recuperar-se a 4t i tornar a disminuir a 1r de Batxillerat.

D'altra banda, **tampoc es van trobar diferències significatives** en l'aprenentatge entre nois ( $m=4,07$ ) i noies ( $m=4,12$ ).

## 10. AVALUACIÓ DE LES TÈCNIQUES TREVA

---

### 10.1 SEGONS PROFESSORS/ES

Pel que fa a l'**Aplicabilitat** (viabilitat) de les tècniques, segons els professors/es, el respecte coeficient (**COTREVA**) que mesurava la *comprensió, incorporació a un mateix i l'aplicabilitat real a l'aula* que es va calcular tant per professors com per cada tècnica, va presentar una mitjana  $m=8,22$  (sobre 10), és a dir, notable. Dels seus components, la *comprensió* ( $m=8,78$ ), va ser el factor més alt, juntament amb l'*autointegració* ( $m=8,20$ ). L'*aplicabilitat real* va ser  $m=7,67$ , la qual cosa, en ser l'ítem que més comprometia el Programa, ens satisfà a tots els participants. Al cap i a la fi, l'aplicabilitat serà un dels factors més observats pels docents que s'adrecin al nostre estudi, doncs, no oblidem que per a molts professors/es, el fet de sortir-se del programa establert de classe, els suposa certa inseguretats a l'hora que els demana un salt qualitatiu considerable.

La tècnica més aplicable és la *Respiració*, ( $m=9,33$ ), seguida curiosament (en altres coeficients i avaluacions solia obtenir puntuacions més baixes) per l'*Auto-observació*, ( $m=9,00$ ) tot i que per a nosaltres és lògic si partim de la base que en tots els exercicis que s'han realitzat s'ha fet una introducció (Aquí/ara) basada en aquesta tècnica, a més de que constitueix un dels eixos de la relaxació. En tercer, la *Visualització* ( $m=8,91$ ), després la *Postura* ( $m=8,83$ ) i la *Relaxació* ( $m=8,75$ ).

El *Focusing (Enfocament Emocional)* va ser la tècnica considerada menys aplicable ( $m=6,83$  la qual cosa va ser justificat en el corresponent apartat on dèiem que valia la pena aclarir que la metodologia feta servir amb la resta d'eines havia tingut molt en compte l'*atenció al propi cos* com es fa en el *focusing* (metodologia Felt-sense), sobretot en el cas de l'*Auto-observació*. Però com que l'enfocament emocional és una de les tècniques centrals del Programa, doncs el nostre model de relaxació és un model *vivencial* i té en compte el món emocional de la persona, pensem que val la pena que es treballi més en futures actuacions, tot incidint amb més temps tant en la formació dels professors/es com en la intervenció a l'aula. Després del *focusing*, l'*Energia corporal i el Moviment* van ser les eines amb valors més baixos  $m=7,00$  i  $m=7,58$ , respectivament.

### 10.2 SEGONS ELS ALUMNES

Com és de suposar, ens interessava molt conèixer el Grau d'Aplicabilitat del Programa i de cada tècnica en particular. En el cas dels alumnes es van reduir a 9 les 12 tècniques, com ja s'ha justificat, i es va fer servir un instrument semblant amb algunes adaptacions com la de la clau de correcció, entre altres.

El valor global del Coeficient (**cotreva'**) d'**Aplicabilitat del Programa** (*coneixement, pràctica, satisfacció i dificultat*) va ser força satisfactori, amb una mitjana  $m=3,84$  la qual cosa demostra com el **91,5%** dels alumnes es pronuncià positivament sobre la viabilitat del Programa TREVA.

Pel que fa a l'aplicabilitat de cada tècnica, una lectura dels valors particulars ens fa veure que totes puntuen per sobre de 3,3 punts, és a dir amb una tendència positiva en el pitjor dels casos. La tècnica més aplicable és la **Respiració** ( $m=4,36$ ).

La *Relaxació* ( $m=4,16$ ), la *Visualització* ( $m=3,97$ ) i la *Conscienciació Sensorial* ( $m=3,90$ ) també van resultar ben acollides per part dels alumnes, així com l'*Autoobservació*

( $m=3,75$ ) i el *Silenci Mental* ( $m=3,66$ ). En canvi, les tècniques menys aplicables en ordre de major a menor aplicabilitat són: la *Parla* ( $m=3,60$ ), l'*Enfocament Emocional* ( $m=3,47$ ) i finalment, el valor més baix l'obtingué l'*Energia Corporal* ( $m=3,32$ ).

Si mirem cada factor en particular, veurem que l'aplicabilitat esmentada es suporta principalment en el factor *coneixement* ( $m=3,96$ ), doncs el 89,4% així ho manifestà.

Les tècniques pitjors apreses van ser l'*Energia* i l'*Enfocament Emocional* i les que més la *Respiració* i la *Relaxació*.

En relació al grau de *satisfacció* ( $m=3,85$ ), aquest és un altre element de garantia de l'Aplicabilitat de TREVA doncs, com mostren els resultats, el 86,1% s'expressaren (en diversos graus) satisfets d'haver-ho fet i de cada tècnica en concret. Així, juntament a la *Respiració* i la *Relaxació*, la *Visualització* figura com una de les tècniques que més satisfan als alumnes.

La *Realització* (consciència d'haver fet cada tècnica) també era un factor a tenir en compte i els alumnes s'hi van manifestar una mica més escèptics ( $m=3,75$ ). Tot i així, 83,2% el puntuà per sobre dels 3 punts, és a dir, com mínim lleugerament d'acord i, un cop més, la *Respiració* i la *Relaxació* foren les més practicades. Observem com l'*Autoobservació*, que ocupa el sisè lloc pel que fa a la comprensió, fou la quarta tècnica més practicada.

Finalment, la *facilitat* ( $m=3,76$ ) expressada pels alumnes respecte a les tècniques és una altra garantia de la seva viabilitat en conjunt. En aquest sentit, el 84,3% no pensa que les tècniques siguin difícils. En aquí ens trobem amb la sorpresa de que al costat de la *Respiració*, eina més fàcil segons els alumnes, no hi és la *relaxació*, en canvi figuren l'*Autoobservació*, la *Visualització* i la *Consciència Sensorial* com a tècniques més fàcils. Això s'explica perquè els alumnes no confonen la dificultat que hi ha en aconseguir la relaxació amb el fet de conèixer-la i a més, demostren haver estat molt atents a les pràctiques perquè l'*Autoobservació*, que podia passar desapercebuda, els va quedar com a tècnica fàcil (recordem que es feia en la introducció casi bé cada dia). D'altra banda, la *Visualització* els resulta familiar i especialment fàcil de realitzar, sobretot quan es tracta de paisatges o imatges tranquil·litzadores. Així mateix la consciència sensorial està més a l'abast en llurs vides i en la resta d'activitats que realitzen com ara el dibuix, la música, la dansa, etcètera.

L'aplicabilitat del programa TREVA presenta diferències significatives ( $F=2,401$ ,  $p=0,05$ ;  $gl=4/336$ ) en relació al nivell acadèmic. Pot causar sorpresa el fet de que **4tESO** ( $m=3,98$ ) i **1rBAT** ( $m=3,93$ ) siguin els que mostren un major **Coefficient d'Aplicabilitat** (cotreva') de les Tècniques. En canvi, l'evolució dels primers cursos és descendent des de **1rESO** ( $m=3,80$ ) a **2nESO** ( $m=3,75$ ) arribant al mínim a **3rESO**. ( $m=3,73$ ), que paradoxalment, al menys en aparença, havia reflectit molt bons resultats en altres coeficients. La justificació d'aquesta aparent contradicció pot ser diversa, com vàrem indicar en el seu moment. La raó pot estrebar en el fet de que els alumnes de 4t i 1rBAT havien passat casi bé tots pel crèdit variable *Vida Sana* de 3rESO en què hi havia una unitat dedicada exclusivament a la relaxació, la qual cosa prova també la integració a mig i llarg termini de la relaxació. En futures etapes del nostre estudi veurem amb exactitud en quina mesura haver fet o no pràctica, amb anterioritat, ha influït en els resultats finals.

**La diferència de sexe és un factor diferencial en l'Aplicabilitat de les Tècniques**, segons la prova realitzada ( $t=2,213$ ;  $p=0,028$ ;  $gl=339$ ) doncs les noies mostraren una mitjana  $m=3,90$  i els nois  $m=3,76$ ). Els factors *coneixement* i *realització pràctica* van ser els factors més diferenciats.

## 11. COMPETÈNCIA RELAXATÒRIA FINAL

---

Com ja sabem, una de les formes d'avaluar també la nostra intervenció va ser valorant la *Competència Relaxatòria Final* dels alumnes mitjançant el **Test 'd'Aptitud Relaxatòria (TAR)** que mesurava tres dimensions principals: 1) *Canvis fisiològics (pols i freqüència respiratòria)*, 2) *Canvis Psicofísics (mentals, corporals i emocionals)*, 3) *Aptitud Relaxatòria (Habilitats i Estats "R")*.

Els resultats van indicar *correlacions significatives* entre totes llurs dimensions, factors i subfactors, la qual cosa ens demostra que la relaxació ha estat ben mesurada doncs s'ha fet des de tres vessants: *constants fisiològiques, factors psicofísics i habilitats de relaxació*. Això vol dir que els alumnes que subjectivament van manifestar canvis psicofísics, també objectivament van variar llurs constants fisiològics, si bé hem d'acceptar que es va realitzar mitjançant auto-observació.

## 12. AVALUACIÓ GLOBAL DEL PROGRAMA (ALUMNES)

---

### 12.1 AVALUACIÓ GLOBAL DELS ALUMNES

L'Avaluació Global Quantitativa del Programa TREVA feta pels alumnes participants (N=346), que es va realitzar mitjançant el **Coeficient COTREVA'** (mitjana resultant d'altres 5 coeficients: 1.- Valoració de la Intervenció; 2.- Integració de l'Aprenentatge; 3.- Efectes Individuals; 4.- Efectes Grupals, 5.- Avaluació de les Tècniques) ha resultat força positiva, amb una valoració mitjana **m=3,75**. El 93,4% dels alumnes avaluen positivament el programa, si bé és cert que el 61% ho fa amb valors que van des de 3,01 a 3,99 i el 32,4% amb puntuacions de 4 a 4,80. Hem de destacar que només el 6,6% avaluà negativament el Programa. El factor millor avaluat ha estat l'**Aprenentatge, colearn'** (m=4,10), seguit de l'**Avaluació de les Tècniques, cotreva'** (m=3,83) i els **Efectes Psicofísics Individuals, costate'** (m=3,76). Després vindrien els **Efectes Grupals, coclass'** (m=3,59) i la **Intervenció dels professors/es, coteach'** (m=3,42).

L'Avaluació Quantitativa Global **no va presentar diferències significatives entre nivells acadèmics**. Tot i així, els valors (COTREVA') descriuen lleugera evolució descendent des de 1rESO (m=3,76) a 2nESO (m=3,71), per pujar després al seu valor màxim a 3rESO (m=3,88), i baixar a 4tESO (m=3,71), tot continuant decreixent a 1rBAT (m=3,64).

Si fem una lectura acurada dels diferents factors que han intervingut en l'Avaluació, que a continuació detallarem, els coeficients *colearn* (Aprenentatge), *costates* (Efectes individuals) i *coclass* (Efectes grupals) semblen presentar valors oposats a *cotreva'* (Aplicabilitat). Això pot indicar dues coses: a) Que els alumnes de 4t i BAT varen ser més crítics amb la intervenció del Professors/es perquè ja tenien certs coneixements de relaxació i havien realitzat pràctiques amb una persona entesa en la matèria, la resta no. b) Els alumnes de 4tESO només van rebre la intervenció del professor 1CS el qual obtingué, pel que fa a l'Autoavaluació i Avaluació del Programa Individual dels professors, unes de les puntuacions més baixes. D'altra banda, pel que fa a *coclass*, és normal que a mesura que avança l'edat el clima d'aula, en línies generals depengui menys de factors externs.

Pel que fa al sexe, tampoc s'hi van trobar diferències significatives entre l'avaluació realitzada pels **nois (m=3,73)** i la feta per les **noies (m=3,77)**.

## 13. INDICACIONS METODOLÒGIQUES SOBRE L'APLICACIÓ DEL PROGRAMA TREVA

---

### 13.1 DURADA DELS EXERCICIS “R”

A l'hora de definir el temps amb què s'ha de comptar per treballar-ho a l'aula es van tenir presents dos factors:

- a. Tenir en compte les característiques de la intervenció: l'aula (cadires, asseguts, etcètera) i que estem en una classe en què no li podem dedicar massa temps, és un contingut transversal.
- b. Que fos amb un mínim de temps perquè fes algun efecte.

Després de moltes intervencions, es va arribar al consens de que el mínim de temps necessari perquè un exercici de relaxació tingués cert efecte havia de ser de deu minuts (**10'**). Alguns d'ells, però, manifestaven la necessitat d'una mica més de temps (1CS i 5EX1), en canvi altres van especificar que fins i tot amb menys de deu minuts, set minuts (7'), ja es podien notar els efectes. En aquest sentit, semblava prou clar per a tots que la pràctica havia de ser continuada, com una eina metodològica més, així al cap d'un temps els alumnes assolirien fàcilment estats de relaxació mínims.

Paral·lelament es va indicar que pel que fa a tutoria el temps de dedicació podria ser superior: 15 minuts si es tractava de prendre-ho com a hàbit i més, fins i tot dedicar un cicle de sessions específiques a la relaxació, de fet ja s'havia posat en pràctica en un crèdit variable i va tenir molt èxit.

### 13.2 ESTRUCTURA DELS EXERCICIS

Tots els professors/es estaven d'acord en que qualsevol exercici de relaxació havia de mantenir l'estructura **IES** (introducció-exercici-sortida), doncs trobaven necessari uns instants d'autoconexió, aplicar-hi alguna consigna introductòria, després anar al nucli de l'exercici i finalment realitzar la fase de sortida del mateix. A tal efecte, es va trobar la paraula **IRENES** que desenvolupés una mica més les inicials anteriors. Així, a la **introducció (I)** se la veia imprescindible fer-la passar per la **respiració (RE)**, abans d'entrar en el **nucli de l'exercici (NE)**, per acabar amb el procés de **sortida (S)**.

En aquest sentit, és aconsellable començar sempre amb l'aquí/ara, ni que sigui preguntar-los per sobre al voltant de les tres dimensions 1) Cos-sensacions, 2) Pit-cor-emocions 3) Cap- pensament.

Una altra consideració és saber aplicar l'exercici, és a dir, deixar-los molt clar les consignes del mateix.

Una de les qüestions més interessants del debat d'aquesta recerca va ser, sens dubte la manera amb què s'han d'aplicar les tècniques: d'una en una?, per separat? Es pensava, en general que **s'havia de distingir entre la formació del professor/a i la intervenció a l'aula**, doncs la comprensió i integració que han de fer els professors/ requereix un més elevat grau de compromís i dedicació alhora que es fa necessària la seva implicació. Així

doncs, pel que fa als professors/es, es creia que el docent que s'hi vulgui implicar ha d'aprendre com més millor cada una de les tècniques per separat, doncs com l'habilitat posterior de barrejar-les i crear exercicis adients al moment dependria, en gran mesura, d'aquest coneixement per separat de les 12 eines psicofísiques.

En aquest sentit es posà de manifest la necessitat de barrejar les tècniques i deixar un **marge de creativitat i adaptació al professor/a**.

### 13.3 ASPECTES DIDÀCTICS DE LA RELAXACIÓ

Tan pel que fa a intervencions quotidianes com al desenvolupament d'un programa de relaxació, davant les diverses possibilitats metodològiques, sembla bastant clar que la relaxació ha de ser força dirigida perquè tingui efectes en els alumnes, no els podem deixar sols, un altra cosa és que ells, de tant en tant s'autorelaxin, però a l'aula, es necessita, o al menys en els inicis de molt directivitat del procés.

Un altra indicació, segons el parer de tots, semblava ser la importància de dissenyar i temporalitzar al màxim, a l'igual que altres activitats d'ensenyament-aprenentatge, els exercicis de relaxació, doncs això ajudava els professors/es a no perdre's, més encara quan encara es manifestava una certa i d'altra banda lògica inseguretat en la intervenció, a la qual cosa s'hi afegia el curt temps de què es disposava.

També és necessari tenir un exercici establert però al mateix temps anar fent servir les "crosses-guia". És bàsic tenir en compte la interrelació que tenen les 12TREVA entre sí.

Davant de la possibilitat de classificar les eines per dimensions: *corporal, emocional i mental*, els professors pensaven que les 12TREVA, a nivell teòric, podrien ser diferenciables, àdhuc, es fan obvis certs matisos que les diferencia (per exemple entre el silenci mental i el moviment), però a l'hora de portar-les a la pràctica entenien la persona com una estructura psicofísica integral, per la qual cosa era millor no establir-hi cap classificació d'entrada de les eines segons aquestes dimensions.

És bo deixar-los estirar i badallar en acabar l'exercici.

### 13.4 FRANJA HORÀRIA

Un altre factor a tenir en compte en futures intervencions del Programa TREVA, serà la **franja horària**. En aquest sentit, sembla ser, a la llum dels resultats, que **les primeres hores** del dia resulten **més fàcils** per treballar relaxació, però, contràriament, es van detectar **més canvis psicofísics** a segones hores i **després de l'esbarjo**.

### 13.5 NIVELLS ACADÈMICS I ÀMBITS I D'APLICACIÓ

A l'hora d'adaptar específicament les tècniques a les diferents àrees, val a dir que aquesta aplicació sembla estar molt lligada als nivells de creativitat docent de cada professor/a. Sobre quina tècnica pot ser millor aplicada, és bo recordar la unanimitat amb què es va dir que **la visualització és la tècnica més fàcil de relacionar amb qualsevol de les matèries**. Tot i això, per a l'àrea de Música semblaven totes adaptables, de la mateixa manera que per Educació Física, la respiració i Relaxació casi bé s'integraven diàriament. Els professor/es de llengües van advertir que el control de l'energia i la llengua els podria ajudar en un futur a l'exercitació i comunicació oral dels alumnes.



Pel que fa als alumnes, creien que s'havien de tenir clars els objectius i temps d'aplicació de qualsevol programa. En aquest sentit, van veure que el Programa TREVA es podia aplicar amb **diferents formats**, però en general fora bo diferenciar entre Programa i aplicació quotidiana.

També, és clar es poden jerarquitzar diferents nivells de programa, fent-los coincidir amb cicles acadèmics, per exemple. El que si cal que indiquem aquí és què semblava lògic que els alumnes conegueren l'existència de les tècniques per separat però a l'hora de la pràctica, voler acotar-les seria caure en un cert reduccionisme. En aquest sentit es va especificar amb claredat que **l'efecte d'un exercici depèn molt del nombre d'eines que intervenen i la forma de barrejar-les**. En relació a això, es va senyalar que els exercicis d'una sola eina servien per treballar i desenvolupar dimensions o habilitats concretes però, a la llarga, **quan més sintètics (no oblidem el poc temps e què disposem) i complets siguin els exercicis, millor**.

El Programa TREVA és de fàcil aplicació i adaptació a diversitat d'àmbits: tutoria i classes normals, per exemple. Pel que fa a les tutories, es va suscitar l'interès d'integrar la relaxació en el PAT del Centre, la qual cosa implicava que s'estengués una mica més a altres companys. No cal, d'altra banda, tornar a insistir en que en el nostre centre ja s'havia dedicat un espai per a la relaxació en un crèdit variable de Salut (Vida Sana) per a 3r d'ESO.

Tots els professors van veure aplicable i necessari fer **el Programa a tutoria**. Sembla ser que el seu àmbit específic afavoreix el tractament de la relaxació i també se li pot dedicar molt més temps.

Així mateix, pensem que la relaxació pot ser una activitat a realitzar **abans dels exàmens**, de fet, dues de les professores participants així ho van fer, amb notables resultats. De fet, alguns alumnes ho van demanar a alguns professors/es.

Altrament, és bo tenir present que **els alumnes amb necessitat d'adaptació curricular tenen més dificultats en fer relaxació** degut, creiem nosaltres, a l'esforç que han de fer per interioritzar-se.

Sobre l'aplicació **a diferents nivells, no creiem que hi hagi un criteri d'unificació** a tenir en compte, doncs hem observat que, en un mateix nivell, depèn del professor/a que la relaxació tingui més o menys interès i èxit.

Un element prou significatiu i que caldrà tenir en compte rau en els alumnes que no ho volen fer. Això, constitueix, a més de l'obstacle més important declarat pels professors/es participants, un factor decisiu en l'èxit de la intervenció en una o altra classe i/o nivell acadèmic. D'aquí que els docents manifestessin algunes diferències entre grups d'un mateix nivell.

Un altre factor en aquesta mateixa línia és la predisposició dels alumnes que ja han fet relaxació amb anterioritat, o també el tipus de relació que hagi entre professor/a i grup. Com ja vàrem dir, *l'estructuració cognitiva* dels alumnes és més determinat que l'edat o el sexe.

## 13.6 ALTRES INDICACIONS

1. S'hauria de posar més èmfasi en explicar-los els beneficis de la relaxació i els seus efectes en la pròpia persona.

2. Tot i seguir un ordre, considerem oportú que el professor/a vagi tenint certa flexibilitat en aplicar les eines segons el seu parer, sempre i quan ho faci amb justificació. Però cal tenir en compte que si d'entrada es comença a barrejar les tècniques i en fer exercicis polivalents, és possible que això suposi un empobriment futur per als professors i alumnes, doncs no oblidem que en la relaxació i en la consciència psicofísica no tot és el mateix.

3. Els possibles problemes amb alumnes s'ha de prendre com oportunitats de canvi i d'acceptació, tant d'ells com per a nosaltres. En concret, el fet de que sigui possible que després de fer segons quin exercici de relaxació algun alumne mostri més mandra no necessàriament és contradictori sinó que demostra un contrast més profund entre el que desitgen i el que han de fer. Molts cops, un cop expressat aquest estat continuen les tasques amb més predisposició. No podem confondre les ganes de fer classe amb l'estat generat per enfrontar-ho que, potser, amb la relaxació es veu millorat.

4. La influència positiva de la música cal ser tinguda molt en compte. Cal pensar que només el fet de posar-los música ja pot ser tranquil·litzador i millorar llurs estats psicofísics.

5. És així mateix important que els professors/es dirigeixin alguns exercicis de relaxació durant la formació des d'un bon principi, la qual cosa els donarà més seguretat.

6. L'aplicació de la relaxació a l'aula requereix un nivell molt elevat d'implicació del professorat tant a nivell personal com en la interacció amb el grup. La relaxació més que un píndola és un tracte humà en el que cal empatia, doncs la relaxació dirigida és una activitat de relació humana.

## 14. ESTUDI CORRELACIONAL

---

### 14.1 DIAGNÒSTIC

Entre les possibles **correlacions significatives al nivell 0,01 (bilateral)** en aquesta fase de diagnòstic, les més rellevants han estat les existents entre *pols* i *freqüència respiratòria*, entre *Efectes "R"* i *diferència de pols* i entre els *Efectes "R"* i *l'Educació Emocional*.

També hi ha **correlació significativa** al nivell 0,01 (bilateral) entre els *hàbits familiars* i l'*índex d'Educació Emocional*.

Finalment trobem **correlació significativa al nivell 0,01 (bilateral)** entre *Habilitats i Efectes "R"*(diagnòstic), *Clima d'Aula* i *Educació Emocional*.

### 14.2 CORRELACIONS FINALS

La conclusió general de l'estudi correlacional entre les variables *Aptitud Relaxatòria*, *Programa TREVA*, *Educació Emocional*, *Clima d'Aula* i *Rendiment Acadèmic* és plenament satisfactòria, doncs **hi ha correlacions significatives** entre totes les variables, excepte entre Programa TREVA i Rendiment acadèmic.

En primer lloc la *correlació significativa al nivell 0,01 (bilateral)* entre l'*Aptitud Relaxatòria* (mesurada en el Test 'D'Aptitud Relaxatòria) i l'*Avaluació del Programa TREVA (Intervenció, Integració aprenentatge, Avaluació tècniques, Efectes individuals i Grupals)* ens fa veure la relació entre les dues grans variables que fan referència a la Relaxació.

D'altra banda, podem afirmar que els alumnes que obtenen altes puntuacions en aquestes dues variables de *Relaxació (Aptitud Relaxatòria i Avaluació del Programa TREVA)* també ho fan en *Educació Emocional* i en *Clima d'Aula*, la qual cosa ens demostra la relació tan íntima que hi ha entre elles.

Seguint en aquest sentit, es pot observar com el *Rendiment Acadèmic* dels alumnes està directament relacionat amb el *Clima d'Aula*<sup>66</sup>. i amb *l'Educació Emocional*, però també ho està amb *l'Aptitud Relaxatòria*.

---

<sup>66</sup> En aquí hem fet servir una mitjana del Clima d'aula entre abans i després de la Intervenció



# **GUIA DEL PROGRAMA *TREVA***

En aquest darrer apartat hi ha una petita introducció didàctico-metodolpogica sobre el Programa TREVA i sobre com fer servir la GUIA TREVA.

La GUIA està confeccionada amb l'objectiu de facilitar els professors/es la pròpia pràctica de la Relaxació Vivencial amb si mateixos i també amb els alumnes tot aplicant-la a la realitat de l'Aula.

A cada una de les 12 unitats TREVA hi ha els següents apartats:

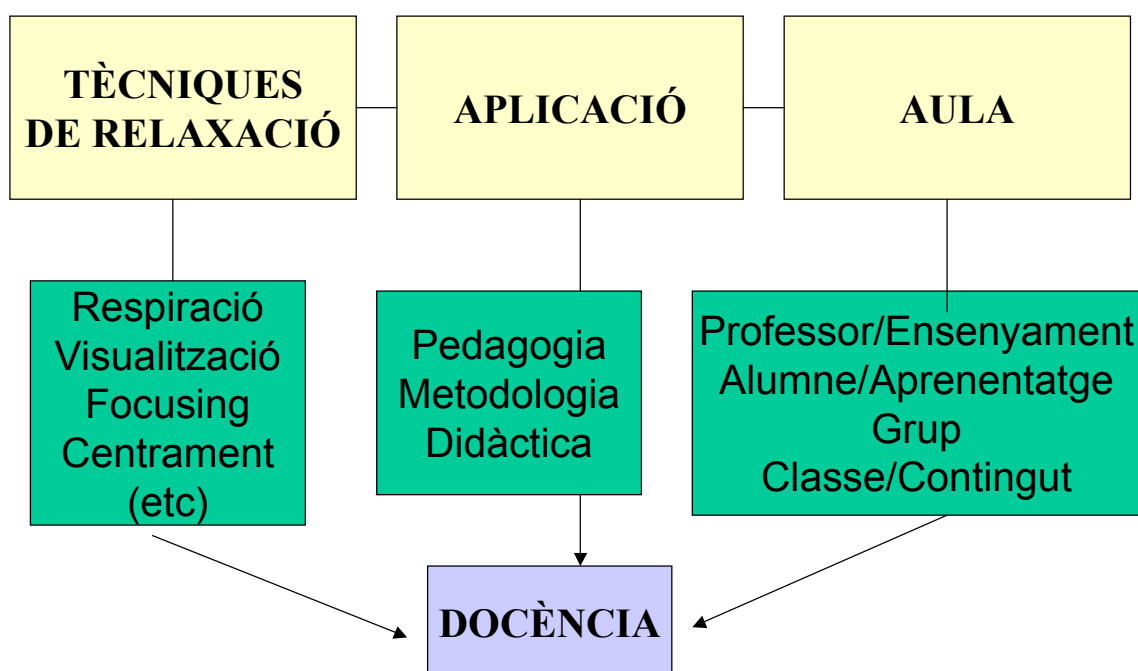
- 1) AVUI, QUÈ TOCA?: Ubiquem al lector en la unitat i continguts corresponents.
- 2) IDEES CLAU: Fem una concrecció dels principlas eixso de la unitat.
- 3) APUNTS DEL PROFESSOR/A: Aproximació conceptual a la tècnica.
- 4) ACTIVITATS AMB ALUMNES: Aquí trobarem tres tipus d'exercicis seqüenciats metodològicament:
  - a) *D'Introducció*: Presa de consciència de què es tracta
  - b) *Exercicis Clau*: Pràctica dels elements bàsics que componen la tècnica.
  - c) *D'Aprofundiment*: Exercicis creatius per desenvolupar i aplicar la tècnica en relació a altres i diverses situacions.
- 5) QUÈ CAL RECORDAR: Es resumeixen els principals elements nuclears d'ela unitat.

Al final hi ha unes fitxes de control pe a cada sessió i per a la pràctica.

# 1. INTRODUCCIÓ AL PROGRAMA

## 1.1 DEFINICIÓ DEL PROGRAMA TREVA

El Programa TREVA consta de **12 unitats didàctiques**, precedides d'una introducció amb indicacions metodològiques i didàctiques per al seu ús, en cada una de les quals es pretén conèixer a nivell conceptual i pràctic la tècnica en concret. En el Programa, **l'Aula** és l'únic camp de treball, l'única referència al voltant de la qual girarà tota la intervenció, per la qual cosa, criem que part de la tasca a desenvolupar és estudiar a fons la seva **Aplicació** específica, la **docència**.



### Tècniques de relaxació aplicades a l'aula

En aquest sentit, El Programa TREVA ofereix una **triple perspectiva d'aplicació**, doncs. Partim de la base de que la relaxació no és un contingut sinó una experiència, és una manera d'enfrontar-se amb les dificultats del dia a dia en l'escola: *estrès, expulsions, cansament, burnout*, etcétera. Nosaltres des d'un principi vàrem creure que *la relaxació havia de passar pels professors, i dels professors/es als alumne*. Per això es va decidir de realitzar aquest tipus d'abordatge de *recerca-acció* amb una fase intensa de formació. A més, a aquest efecte correspon un dels estudis quantitius de la investigació, el que fa referència a la millora de les anomenades, per nosaltres, *Habilitats Psicocorporals del Docent*. Una altra possibilitat, a la llarga és que els alumnes vagin integrant en si mateixos la relaxació per anar introduint petits canvis d'hàbits i actituds envers la relaxació. La tercera, a la qual li dediquem més espai en aquesta fase de la recerca, és l'aplicació dels docents a classe, directament amb els alumnes. Estem força convençuts, de fet forma part d'una de les Hipòtesis-acció, de que aquesta darrera aplicació dependrà de la manera amb què els professors/es integren la relaxació en i amb si mateixos.

# TÈCNIQUES DE RELAXACIÓ A L'AULA

- 1) PROFESSOR amb si mateix (TRAp)
- 2) ALUMNES amb si mateixos (TRAa)
- 3) PROFESSOR amb ALUMNES (TRApa)

$$\text{TRA} = (\text{TRAp}) + (\text{TRAa}) + (\text{TRApa})$$

## 1.2 LES DOTZE “EINES” PSICOFÍSQUES LA RELAXACIÓ VIVENCIAL

Pensem que resulta molt important el desenvolupament de la propiocepció i la interocepció en el procés de relaxació, per la qual cosa cal una certa desintelectualització del mateix (Soubiran, 1989) i en serà de vital rellevància el desvetllament del tacte. D'aquí s'extrau la limitació de l'ús de la visualització.

Quan i on començar?	L'AQUI-ARA
Què em molesta?	EMPAQUETAR
Per on començar?	LA RESPIRACIÓ
Què afegir?	LES AFIRMACIONS
Respirar per a relaxar-se	LA RELAXACIÓ
Relaxar-se per a enfocar	L'ENFOCAMENT
Enfocar per a tenir bona postura	LA POSTURA
Bona postura per a estar centrats	EL CENTRAMENT
Centrar-se per a vibrar	L'ENERGIA CORPORAL
Vibrar com a energia per a sentir	ELS SENTITS
Sentir per a viure	MOVIMENT CONSCIENT
Viure sabent el que volem	LA VISUALITZACIÓ



## **DOTZE TREBALLS DE CONSCIENCIACIÓ**



Les 12 TREVA poden ser considerades des de diverses facetes: funció, qualitat, capacitat i habilitat. Així, n'hi ha eines més complertes o bàsiques que altres. Per exemple, la respiració és alhora funció biològica, capacitat, habilitat i esdevé qualitat psicocorporal per a la meditació, en canvi l'auto-observació no és cap funció en si mateix, sinó una capacitat psicològica, que esdevé habilitat, però tampoc és cap qualitat.

	<b>FUNCIÓ</b>	<b>QUALITAT</b>	<b>CAPACITAT</b>	<b>HABILITAT</b>
AUTO-OBSERVACIÓ			<b>X</b>	<b>X</b>
EMPAQUETAMENT			<b>X</b>	<b>X</b>
RESPIRACIÓ	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
VISUALITZACIÓ		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
LA PRÒPIA PARLA	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
RELAXACIÓ		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
CONSCIÈNCIA SENSORIAL	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
POSTURA	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
ENERGIA CORPORAL	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
MOVIMENT	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
ENFOCAMENT EMOCIONAL	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
CENTRAMENT		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

## 2. ASPECTES DIDÀCTICS I METODOLÒGICS

### 2.1 CONSIDERACIONS GENERALS DE LES 12 TREVA

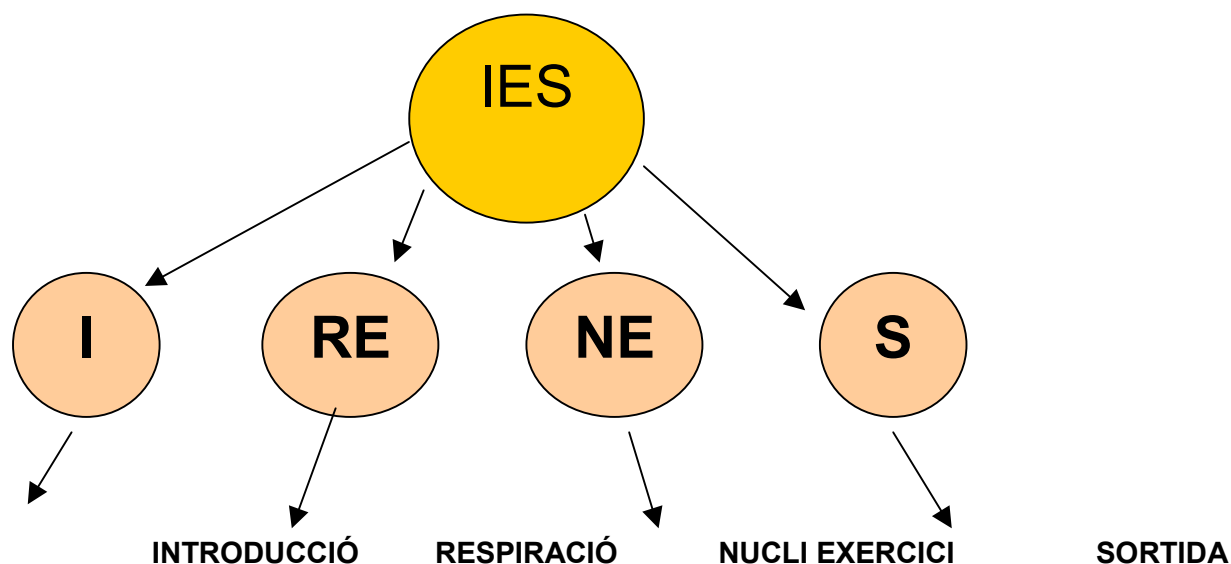
1. Serveixen com a **guia** en la nostra relació amb el grup-classe
2. Poden ser viscudes i treballades en **qualsevol circumstància** de les classes
3. Es poden aplicar independentment del tipus de personalitat i/o creences.
4. Poden ser treballades de **moltes formes** i des de **diversitat de nivells**
5. Estan relacionades entre elles. Es poden treballar **una per una o agrupades**.
6. Estan dissenyades en forma de **progressió espiral**. Una eina o exercici pot ser conseqüència o causa d'un altre. És possible que allò que no hem aconseguit treballant una eina en concret sigui revelat treballant una altra

### 2.2 ESTRUCTURA DELS EXERCICIS

Qualsevol exercici dels que trobem en la GUIA TREVA respon a la següent estructura:

1. Introducció a l'exercici
2. Exercici
3. Sortida

Ens vàrem adonar que les inicials formaven una paraula molt coneguda i de fàcil memorització per a tots:



L'estructura bàsica admet una petita ampliació: que sempre, després de la **introducció** es faci una mica de **respiració**, tot passant al **nucli de l'exercici** per tal de realitzar finalment la **sortida**. Si tornem a ajuntar les inicials , formen el nom IRENES (recordem que el nom d'Irene vol dir PAU).

## 2.3 CONSIGNES A TENIR EN COMPTE

1. És molt important no tenir presa per practicar amb els alumnes.
2. Acceptar que puguin riure en un principi, és més, se'ls pot convidar a fer-ho si veiem que ho necessiten.
3. Donar molta importància a la *forma d'entrar i sortir de l'exercici* (veure a continuació).
4. Repetir sempre la mateix forma d'entrar.
5. Tenir clar l'exercici.
6. Introducció de cada exercici.
7. Donat molt valor al silenci.
8. Mai imposar-se, si no surt, és millor acceptar-ho. El silenci els acabarà guanyant.

## 2.4 FORMA D'ENTRAR EN L'EXERCICI

- a) Amb respiracions profundes.
- b) Amb alguna consigna senzilla.

## 2.5 FORMA DE SORTIR DE L'EXERCICI

Es fan dues o tres respiracions més profundes del que s'estava fent. Es pren consciència de la roba, dels peus, de la sala, es belluga una mica la llengua dins la boca, es va intentant moure els dits de mans i peus (tot molt poc a poc i dient que cadascú *sortí* amb el temps que necessiti. Fer-ho de forma progressiva fins obrir darrerament els ulls. Insistir –los de no obrir els ulls fins el final. Un cop els han obert, se'ls deixa estirar-se i badallar amb discreció.

## 2.6 OBSERVACIONS SOBRE LA PRÀCTICA

1. En començar la sessió és recomanable fer dos o tres respiracions profundes. Abans de finalitzar-la també.
2. No interrompre la relaxació de sobte. La ment i la respiració són els elements frontera entre l'estat normal i el de relaxació profunda. Si hem d'acabar una sessió de sobte, s'ha de *pensar primer* que es deixarà aquest estat.
3. La *respiració* serà abdominal, sense forçar-la. A mesura que ens hi fiquem en el treball, es farà més lenta. No oblidar les dos o tres respiracions profundes en començar i acabar la sessió.
- 4 *L'actitud mental* és l'eix de la relaxació. La ment conscient ha de ser l'element dinàmic i rector de tot el que hi ha per sota d'ella: cos físic, sensacions, sentiments, imatges, pensaments, etc.

## 2.7 DECÀLEG DE LA RELAXACIÓ

**Dissenya el teu propi exercici de relaxació segons aquest consells:**

1. Qualsevol lloc i hora, però cal determinar l'exercici.
2. Relaxar-se en primera persona. (" Jo,...").
3. Concretar la postura (estirat, assegut,...) i no canviar-la durant l'exercici.
4. Realitzar una introducció: començar amb la consciència de la respiració, de les parts del cos, dels sons que hi ha a fora o de les pròpies sensacions. Centrar-se en la respiració.
5. Ajudar-se amb una afirmació positiva del tipus: Jo, (nom), estic tranquil i en pau".
6. Determinar les parts del cos i l'ordre amb què hi volem treballar.
7. Seleccionar alguna eina d'ajut: visualització, compte, números.
8. Admetre tot el que passi i abandonar-s'hi sense por.
9. Tenir constància a canvi de res.
10. No desitjar resultats, tot vindrà.

## UNITAT 1: L'AUTO-OBSERVACIÓ

---



## AVUI QUÈ TOCA ?

<b>1</b> <b>AUTO- OBSERVACIÓ</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern

### APUNTS DEL PROFESSOR

“Caminar sobre les aigües pot semblar difícil, però el que realment resulta increïble és poder-ho fer amb plena consciència sobre el terra”  
(Thich Nhat Hanh)

### IDEES GENERALS

1. Tenir en compte la realitat present amb totes les nostres possibilitats i capacitats perceptives.
2. És l'inici, el primer pas d'un procés molt ràpid i subliminar, de vegades.
3. El cos emmagatzema tota la informació del nostre estat.
4. La realitat corporal m'ajuda a viure Aquí-Ara.
5. Les tres consciències:
  - Consciència Corporal
  - Consciència Emocional
  - Consciència Cognitiva

Parlar de l' Aquí-Ara es parlar d'una actitud. La voluntat s'ha d'educar. Ens hem d'acostumar a tornar al present. Com fer-ho? Amb la voluntat. En aquest present s'obra l'espai vivencial i l'autèntic camí de creixement personal, la porta d'accés a la maduresa. Tota la nostra vida té lloc en el temps i l'espai.

Per començar, un cop i un altre hem de situar-nos en la realitat present, doncs, com ja veurem, la majoria de nosaltres ha construït un JO CEREBRAL i té “cervellada” la realitat. La disciplina *Zen* és molt estricta amb “l' Aquí-Ara (1) ”, en ella es rebutja tot el que vingui del raonament mental. Cada instant és un instant preciós per aconseguir la felicitat, però cal la determinació de cadascú. Cal fer el que toca fer. Això ens ho hem de dir infinitud de vegades fins que sigui quelcom instantani.

En aquestes primeres sessions de treball es pretén constatar la *dissociació* amb què vivim la majoria de nosaltres, dissociació entre: allò que *pensem*, allò que *fem* i allò que *sentim*.

Un deixeble de Buda li va preguntar: “- Mestre, què ha fet per arribar a la Il·luminació ? Ell li va respondre: Perquè quan camino, camino; quan dormo, dormo i quan menjo, menjo.”

La cultura occidental s'ha estancat, segons la meua opinió, en un model cartesià de coneixement. Els conceptes ens han ofegat i hem deixat de banda altres mitjans per acostar-nos a la realitat, com ara el cos, l'art o la intuïció. Hem cregut que amb el cap ho aconseguiríem tot i, tard o d'hora, si volem ser feliços hem de retrobar la nostra *integritat*. Aquesta està, de vegades, molt lluny de la persona que mentalment pensem que som. La corporeïtat, en canvi, ens porta (i aquesta és la principal funció) al present. Per tal de que la persona no visqui amb una gramàtica pretèrita o futurista, per tant virtual, el temps vital no pot ser el potencial, ni el subjuntiu, ni l'imperatiu; ha de ser el present d'indicatiu: “*jo visc, jo estimo, jo menjo*.”

Això ho aconseguirem mitjançant visualitzacions, afirmacions i amb l'observació continua del que estic fent. La voluntat és determinant. Es relacionarà molt amb el *centrament* (8).

## ELS QUATRE OBJECTES DE L'ATENCIÓ

El propi cos  
La pròpia respiració  
Les emocions  
El cap

## ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES

### EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ

#### 1. La forma d'entrar en la relaxació

Seure amb la columna recta, els peus separats a l'alçada de les espatlles per rebre l'energia de la Terra, les mans reposen sobre les cuixes o s'agafen en la falda. Es mira un punt fix davant dels ulls i s'intenta tancar els ulls. Ara es fan de cinc a deu respiracions profundes sense fer soroll. L'aire entra lent i surt, és a dir, s'expira molt lentament per la boca fins a buidar els pulmons. No cal forçar-ho, amb naturalitat. Es pren consciència de la pròpia respiració com entra l'aire i surt tranquil·lament. Ara és el moment d'aplicar-hi l'exercici d'un mètode o altre.



## 2. El carruatge i el cavaller

Dibuixa un carruatge de rodes tenint en compte que representa la teva persona i en l'ordre que s'indica: 1) La carrossa és el teu cos; 2) Els cavalls són els teus sentiments; 3) El xofer és el teu cap (pregunta sorpresa).

## 3. Sentir, pensar i fer

Intenta guixar cercles continus en el paper, ara pensa en la taula de multiplicar o una altra cosa, després intenta sentir una emoció agradable (estar al costat d'una persona estimada) Què passa?

## 4. Anatomia vivencial

Dibuixa el teu cos per davant i per darrera segons les indicacions següents. Pren molta atenció i consciència. Utilitza colors.

- Zones normalment més tenses del teu cos (vermell).
- Zones normalment més relaxades (groc)
- Zones que menys t'agradin (violeta)
- Parts del teu cos que més estimes. (blau)
- Quina és la part del cos amb la qual t'identifiques més?.(verd)
- Quina part del teu cos t'agradaria conèixer més?(taronja).

## EXERCICIS CLAU

### 5. Fórmula breu

#### Consigna 1: Comestic jo Aquí-Ara?

Es tracta d'aprendre a CONNECTAR AMB UN MATEIX

#### Consigna 2: Aquí-Ara toca....

Es tracta d'aprendre a TORNAR AL MOMENT PRESENT

Podem construir frases del tipus: *ara no toca això, ara toca....*;, amb una afirmació (3 Jo, Lluís, aquí i ara, ...(afegir l'acció present, o la reflexió que vulguem).

### 6. Fórmula fonamental

Connectar amb la pròpia respiració.

Exploració-Inventari tridimensional:

Com està el meu COS?

Com està el meu COR?

Com està el meu CAP?

Recorregut de presència corporal.

### 7. Fórmula ampliada

Es tracta de prendre atenció de com està cada un dels 12 camps de relaxació corresponents a les 12 unitats.

## 8. La Respiració profunda

S'han de fer dos o tres cops al dia amb tranquil·litat i solitud. També es pot fer la fórmula senzilla durant el dia.

Es tracta de la tècnica més bàsica i important de la relaxació. Consisteix en inspirar lentament i completa i expirar a poc a poc tot extraient l'aire per la boca amb una obertura interior de la cavitat bucal. Fes-ho entre cinc i deu cops.

## 9. Inventari dels pensaments

Ens preguntem:

Com està el meu cap?

Quins pensaments m'obstaculitzen està del tot bé?

En un globus dibuixat per tu mateix, intenta expressar tots aquells assumptes que ocupin negativament el teu cap. Reparteix-los omplint cada apartat. Després anota les observacions que consideris.

## 10. Inventari de sensacions

**Pregunta't: Com està el meu cos?**

Dibuixa dues figures humanes que et representin. En la de l'esquerra amb gradació del color negre, el volum de sensacions de desagradable (molt negre) a agradable (negre), passant per les neutres (gris). Si n'hi ha d'agradables, posa'ls-hi el color que desitgis.

Ara, en la de la dreta, intenta plasmar diferents sensacions amb colors (formigueig, calor, tibantor, fred, picor, suavitat, etcètera).

## 11. Inventari d'emocions

Dibuixa dos figures humanes. Intenta representar l'estat emocional que tens ara mateix. Els sentiments negatius, si n'hi ha, a la figura de l'esquerra i els positius a la figura de la dreta. Hi poden haver d'ambivalents.

## 12. Recorregut de presència corporal

Amb música suau o en silenci, dedica uns instants a interioritzar-te amb unes respiracions profundes. Comença a escoltar el teu cos, part per part. Dedicar com a mínim un minut a cada part: dits dels peus, peus, turmells, cames, genolls, cuixes, sexe, pelvis, cintura, abdomen, pit, espatlles, braços, canells, dits, cara i cap.

Fixa't en les sensacions, emocions, sentiments i paraules que provoca que hi tinguis posada l'atenció.

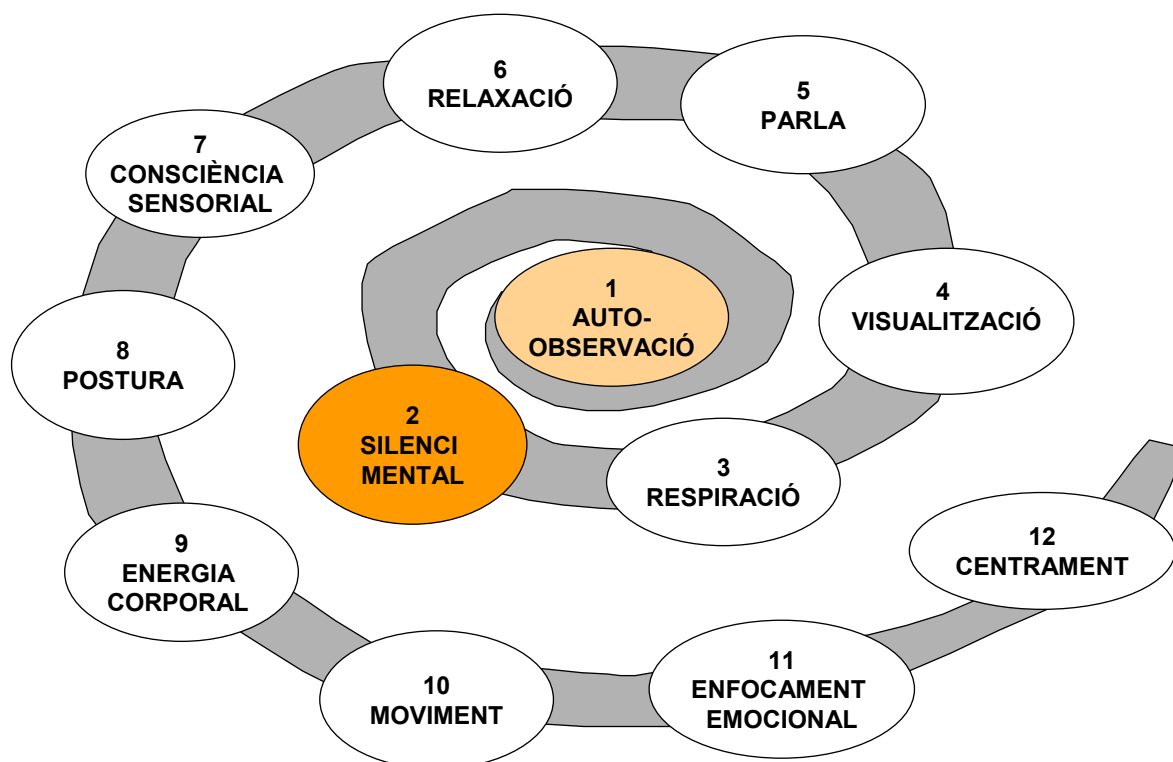
NO JUTGIS RES, només escolta. No cal recordar res. Només sentir.



## QUÈ CAL RECORDAR?

1. Itinerari de relaxació: Les dotze eines.
2. Com s'ha de començar i sortir d'un exercici de relaxació?.
3. Els Quatre Objectes de l'Atenció.
4. Què és l'Aquí-Ara?.
5. Les tres formes de treballar l'Aquí-Ara.
6. Els exercicis fonamentals: Respiració profunda, Exploració i Recorregut de Presència.
7. Quines zones del teu cos necessiten més relaxació.

## UNITAT 2: CREACIÓ D'ESPAI I SILENCI MENTAL



## AVUI QUÈ TOCA?

<b>1</b> <b>AUTO- OBSERVACIÓ</b>	<b>2</b> <b>SILENCI MENTAL</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern

### OBSERVACIÓ DE L'ENTORN

Avui afegirem una segona part de l'Aquí/ara *intern* que varem aprendre a la primera sessió, es tracta de realitzar un AQUÍ/ARA EXTERN, observant l'entorn de forma conscient. La suma de l'Aquí/ara intern més l'extern ens dona una primera unitat que l'anomenarem OBSERVACIÓ. És sinònim de l'Aquí/ara, però per tal de destacar el fenomen d'observar, li direm observació.

OBSERVACIÓ = Aquí/ara *INTERN* + Aquí/ara *EXTERN*

Respiració profunda

Inventari

RECORREGUT DE PRESENCIA

+

*Sentir la gravetat*

*Observar l'entorn*

*PROJECCIÓ DEL COS*

### EMPAQUETAMENT (BUIDAT DE LA CONSCIÈNCIA)

OBSERVACIÓ + EMPAQUETAMENT



## APUNTS DEL PROFESSOR

### L'OBSERVACIÓ

Observar vol dir *notar, advertir*. Per notar i advertir cal portar l'atenció a l'objecte d'observació. En el nostre cas l'objecte és el nostre present i en el nostre present cal observar, a més del propi cos amb els pensaments i emocions incloses, l'entorn que ens envolta. Observar l'entorn ens fa connectar amb l'Aquí/ara extern.

#### Elements externs d'observació:

Sentir el contacte amb la Terra.

Observar els objectes més propers.

Projecció del cos.

## EMPAQUETAMENT (CREACIÓ D'ESPAI I SILENCI)

També li podríem dir *buidat de la consciència*. Amb aquesta tècnica aconseguim:

1. Posar ordre en el nostre cap.
2. Callar el flux de pensament.
3. Prendre distància dels obstacles, incomoditats i sensacions negatives
4. Disposar de millor qualitat d'atenció
5. Eixamplar l'espai interior per afrontar els conflictes.

Es tracta de desvetllar dues qualitats psicocorporals introjectives:

- **Silenci mental:** És una qualitat ubicada en el cap. Quan els pensaments callen apareix el silenci mental.
- **Espai intern:** És una qualitat ubicada en el tronc del cos. Es tracta de la desidentificació del nostre "jo" amb els pensaments, sensacions i emocions. Quan diem que tenim ofec és que no trobem aquest espai interior. En canvi, de vegades, tot i tenir conflictes o sensacions adverses, el nostre "jo" respira perquè gaudeix de més amplitud. Aquesta qualitat la treballarem expressament molt en la Unitat 6 (Focusing).

Mireu que diem *desvetllar* i no pas aconseguir. Per què? Senzillament perquè tant l'espai com el silenci mental ja hi són a dins nostre, el que passa és que el "parloteig" mental i el flux de pensaments no ens permet sentir el silenci profund que hi ha en la nostra consciència.

Ambdós són fills de la mateixa mare, la *consciència profunda*. Acostumen a anar de la mà però també pot ser desvetllat un més que l'altre.

Normalment pensem que els nostres són totalment compactes i oblidem que la matèria que vibra en nosaltres és subjecte de les mateixes lleis que la microfísica i la mecànica quàntica van descobrir mica en mica. Només cal pensar una estona en la teoria de la relativitat ( $e=mc^2$ ) per veure que la imatge que tenim del propi cos és enganyosa.

### La relació amb el pensament:

■ **Relació pensament-vista-mirada:** El flux de pensaments està en estreta relació amb el sentit de la vista. Els pensaments són imatges principalment visuals, la qual cosa no vol dir que no hi hagi informació d'altres sentits. Així doncs, si jo penso en el meu pare, el que primer em ve d'ell és un "fotograma mental" extret de "l'àlbum cerebral". Una persona cega també pensa amb imatges però sense la mateixa dimensió visual que un vident.

■ **Relació pensament-llengua-oïda:** Aquesta relació és molt estreta perquè el pensament també està fet de paraula. La paraula és pronunciada per la llengua tan si ho fem en veu alta com de forma interna. Si prenem consciència profunda de la llengua silenciarem una mica el nostre cap. Podríem dir que és el volum de veu del nostre aparell d'alta fidelitat que és el cervell.

## COM ES TREBALLA?

Recorda:

- Respiració profunda (5 o 6)
- Inventari de sensacions, emocions i pensaments (basta detectar-los)
- Recorregut de presència



## ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES

### EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ

#### 13. L'Observació de l'Aquí/ara extern

Fes una respiració profunda i quedat absolutament quiet en la postura que l'Aquí/ara t'agafi. Pregunta't ¿puc sentir l'atracció de la Terra? Deixa caure subtilment (casi de manera imperceptible des de fora) Observa quines parts del cos volen anar a terra en el cas que no oferissis resistència. Deixa't caure dos o tres centímetres. ¿Quines parts del cos fan de suport? ¿Pots sentir l'atracció de la gravetat?

Ara mira quants objectes diferents hi ha al teu voltant. ¿pots sentir la vida que hi en cadascun d'ells? Observa la distància que hi ha entre tu i ells. Imagina que l'objecte que hi ha entre tu i la Terra és una prolongació del teu cos.

Ara sent el teu cos unit a la sala, després amb l'edifici, després sent amb el barri, la ciutat, així fins a l'infinit.

#### 14. Silenci mental

Recorda la sensació com de "xiulet" que tenim a les orelles quan estem en un lloc de silenci absolut. Pots intentar sentir-lo ara mateix entremig del soroll que t'envolta? Continua amb els ulls tancats i observa el teu cervell com projecta pensaments, queda't amb alguna imatge mental i pregunta't: què hi ha darrera d'aquest pensament? ¿I més endarrera? Escolta i sent la profunditat de la ment.

Seu amb l'esquena recta, mira al front tot observant els teus pensaments. A poc a poc, ves baixant la teva mirada fins a posar-la a la punta del teu nas. Ara, sense moure els ulls ni canviar-hi res, projecta aquesta mirada més profundament al punt que tinguis encarats els ulls. Tingues una visió perifèrica àmplia i tot i no moure els ulls observa com pots mirar l'espai i objectes que estan en la mirada perifèrica. ¿Què ha passat amb els pensaments? Torna la mirada a dalt i pensa en el que vulguis i fes la mateixa acció dos o tres cops, descobriràs la relació que hi ha entre la mirada i el pensament.

#### 15. Espai interior

Tanca els ulls i enfoca el teu tronc, quines són les sensacions més notables? Queda't amb dos o tres. Observa l'espai que hi ha entre aquestes sensacions. ¿Què hi ha darrera de les sensacions? Imagina que fiques la mà dins d'aquesta foscor ¿què passa?. També pots veure't a tu mateix des de darrera o des del sostre ¿Sents com al

ment té una possibilitat d'espaiar-se? Òbviament no és la vista que surt del propi cos per veure's a un mateix sinó que la ment s'eixampla.

## EXERCICIS CLAU

### 16. Observació de l'Aquí/ara extern

Un cop hagi fet l'Aquí/ara intern, adopta una postura còmoda com ara estirat o ben assegut. Observa les parts del cos que toquen amb el terra (pausa i deixa't anar...). Intenta repassar mentalment els objectes que hagi a la sala, crea vincle amb algun d'ells (pausa i deixa't anar...). Escolta els sons que hi ha a la sala (pausa i deixa't anar) ara els sons que hi ha fora d'ella, pots portar l'oïda més lluny ni que sigui amb el pensament? (pausa i deixa't anar). Ara sent com el teu cos es pot projectar cap a l'infinit (pausa i deixa't anar).

### 17. Relaxar la llengua

És molt senzill però fonamental en la relaxació. Es tracta simplement de repetir-te lentament amb amabilitat: *Relaxo la llengua per sota de la llengua, ... relaxo la llengua per sota de la llengua, ...* (mentre prens consciència d'ella i observa que li va passant) Deixa-la reposar a sobre de la mandíbula inferior i permeteu-te obrir una mica la boca una mica. Roman així una estona.

### 18. Obrir el cervell

Es pot fer també estirat però és convenient fer-ho assegut. Observa amb els ulls tancats el teu cervell, observa l'activitat que n'hi ha. Ara digues -te : *Obro el meu cervell, ... obro el meu cervell, ...* (8 o 10 cops) i si et va bé, t'imagines que el cervell i el crani s'obren per la meitat de sobre com si fos una nou i veus sortir tots els pensaments com objectes que surten d'una bossa. Pots sentir el silenci que hi darrera?.



## **19. Del cinc fins al zero**

Imagina't que el teu cap és una pantalla i es van projectant números del cinc fins el zero. Cada número apareix tres cops i quan s'arriba al zero es torna a començar (dos o tres cops) Observa com cada cop tindràs més silenci mental.

## **20. El testimoni interior**

Un cop has fet l'inventari- repàs de sensacions, pensaments i emocions, repeteix-te a tu mateix/a de forma amablement i lenta mentre observes interiorment les teves sensacions: Jo no soc les meves sensacions (5 cops). Fes el mateix amb els pensaments: Jo no soc els meus pensaments (5 cops) i amb les emocions: Jo no soc les meves emocions (5 cops).

## **21. El no res i el silenci**

Aquest exercici fa servir les paraules "no res" i "silenci". Repeteix-te-les lentament i deixa-les ressonar dins teu. (Recorda que en un principi la relaxació s'ha de fer en la llengua materna).

## **22. D'on venen, on van els pensaments ?**

Observa els teus pensaments, accepta'ls i no vulguis canviar-hi res, simplement observa'ls. Quan aparegui un pensament, mira d'on surt i on va a parar. Veuràs que brollen del mar de la consciència i es desfan un altre cop allà. Fes-ho durant una estona.

## **EXERCICIS D'APROFUNDIMENT**

### **23. La pantalla blanca**

Visualitza que davant teu hi ha una pantalla totalment blanca. Observa el contrast entre el teu cap i la pantalla. Deixa que la blancor de la pantalla envaeixi el teu cap tot silenciant la teva ment.

### **24. Imagina't sense cap**

Consisteix en sentir que hi ha darrera del teu cap i imaginar-te a tu mateix però sense cap. Ajuda't amb les mans, si vols, fes "com si et traguessis el cap".

### **25. El rellotge que marca les respiracions**

Aquest exercici combina la respiració amb l'empaquetament. Imagina un rellotge amb llurs manetes indicant la una, fes una respiració profunda i una petita pausa, després torna a mirar el rellotge interior que marca les dues i fes-ne dues respiracions, després tres i així fins les dotze. Recorda les actituds d'amabilitat amb tu mateix, passivitat i plena receptivitat a allò que vingui.

## QUÈ CAL RECORDAR?

1. La diferència entre aquí/ara intern i extern.
2. L'Àquí/ara extern es fa: sentint la gravetat, observant l'entorn i projectant el cos.
3. Que el silenci mental i l'espai intern no s'han de construir, ja hi són dins nostre.
4. *Empaquetar* vol dir buidar la consciència.
5. Relació del pensament amb la vista i la llengua.
6. Un o dos exercicis clau de silenci mental.

## UNITAT 3: LA RESPIRACIÓ

---



## AVUI QUÈ TOCA?

1	2	3
<b>AUTO-OBSERVACIÓ</b>	<b>SILENCI MENTAL</b>	<b>RESPIRACIÓ</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern	Profunda Completa Conscient

Un cop hem fet les dues unitats introductòries: Observació i Empaquetament (cal dir que poden esdevenir elements nuclears en un exercici i/o sessió de relaxació), anem a treballar un dels eixos més importants de la relaxació, la Respiració.

## LA RESPIRACIÓ

Avui veurem i practicarem la respiració en tres modalitats fonamentals, a més d'altres varietats:

- Respiració profunda (que ja la coneixem)
- Respiració completa
- Respiració conscient

OBSERVACIÓ + EMPAQUETAMENT+ **RESPIRACIÓ**

Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern	PROFUNDA COMPLETA CONSCIENT
------------------------------------	--------------------------------	-----------------------------------



## APUNTS DEL PROFESSOR

### RESPIRAR ÉS VIURE

La respiració és, segons el meu punt de vista, el tema clau, o un d'ells, a l'hora de trobar les bases per a dur una *Vida Sana, autèntica*, doncs, depenem absolutament d'ella. Ara bé, *respirar és allò que més fem i menys coneixem en les nostres vides*.

La respiració és l'enllaç entre tots els éssers vius. A més, constitueix el medi vital i de comunicació més important de què disposem les persones. Quan *inspirem* prenem allò que ens envolta i a l'*expiració*, retornem el que hi ha dins de nosaltres. Així doncs, la respiració és un intercanvi continu entre el nostre interior i el nostre exterior. Si aquesta relació es veu alterada, entrem en algun tipus de conflicte. Les persones respirem, també els animals, àdhuc els més invisibles, però les plantes també tenen aquesta funció. Cap ésser viu no pot tenir vida sense respirar.

La nostra vida comença amb una inspiració, en el moment del naixement i s'acaba amb l'exhalació de la darrera expiració. Però la funció de respirar va molt més enllà d'una qüestió física. De la nostra respiració depenen totes les altres funcions de la persona. De fet, si mirem com respirem, veurem com vivim.

## **SI MIREM COM RESPIREM, VEUREM COM VIVIM**

La nostra ment estarà molt més quieta si tenim una respiració tranquil·la, i totes les nostres capacitats com ara treballar, crear, convida, meditar, reposar, es veuran millor desenvolupades si en tenim consciència. Això ens farà viure més harmònicament i deixarem que la vida ens visqui a nosaltres en comptes de ser nosaltres els egòlatres autors de la nostra vida.

En molts corrents orientals espirituals (no oblidem les tradicions orientals cristianes) la respiració ha constituït el nucli ascètic de treball espiritual i un dels mitjans més rics per simplificar la pregària. Tots els treballs i exercitacions corporals orientats a l'espiritualitat de la persona es troben, tard o d'hora, amb *la respiració*. Sabent-ho, seria important que li donéssim la primera de les nostres atencions perquè la respiració té lloc en la frontera entre el cos i l'esperit, fa de pont entre la nostra interioritat i l'exterioritat.

La nostra necessitat d'oxigen és més gran que qualsevol altre element. Sense ell no podríem viure més de 15 minuts, i en el cas de les cèl·lules del cervell, no poden resistir més de 3' sense respirar.

Des de molt antic les teràpies i els exercicis respiratoris es feien servir a Egipte, Xina, Japó, Índia i al Tibet. Hi constituïen una eina d'iniciació esotèrica i religiosa i solien anar lligats a pràctiques de meditació. Casos com aquests són el *Zen* en el Japó; el *loga* de la Índia o el *Tai Chi Chuan* de la Xina. Però a Occident també trobem centres especialitzats en respiració com ara el "*Sanatorium Für Atmungstherapie Lehnert-Schoth*" d'Alemanya. Moltes persones ignoren l'amplària d'àmbits en els quals la respiració és important: el *camp esportiu*, el *cant*, la *medicina*, l'*art*, la *dansa*, la *psicologia*, i sobretot, en l'*espiritualitat*.

Tots hauríem d'afirmar amb Ludwig Schmit: **L'alè és el millor amic de l'home.**

## **COM ÉS EL PROCÉS DE RESPIRAR ?**

Tots sabem que els pulmons estan en el *tòrax*, i que la *caixa toràctica*, de la qual les costelles en fan l'armadura, és la que els guarda. El diafragma separa aquesta cavitat toràctica de l'abdomen. Quan respirem, fem servir la musculatura intercostal interna i externa. Al contrari del que es pensa, quan més profunda és la respiració, menys esforç es fa per respirar. L'harmonia de la respiració és molt senzilla. Hi intervenen tots els elements que hem anomenat. D'una banda els pulmons absorbeixen l'oxigen de l'aire i el transmeten a la sang, els mateixos pulmons expulsen CO<sub>2</sub>. D'un altra, la sang porta cap a les cèl·lules l'O<sub>2</sub> i absorbeix el CO<sub>2</sub> que resta en elles, el qual retorna als pulmons.

## FASES DEL RITME RESPIRATORI

EXPIRACIÓ	PAUSA	INSPIRACIÓ
-----------	-------	------------

El diafragma s'eixampla quan expirem i s'encongeix quan inspirem. A diferència del que pensem, la respiració comença amb el buidat dels pulmons, tot extraient l'aire impur (expiració), i serà després d'una petita pausa que s'anomena *apnea*, vindrà la *inspiració*: omplir d'aire nou els pulmons.

## QUANTITAT DE RESPIRACIONS PER MINUT

A mesura que la nostra respiració es fa més profunda, menys cicles respiratoris necessitarem. Quan menys cicles respiratoris necessitem, menys energia gastarem en respirar. Quan menys esforç fem per respirar, més pau tindrem. Quan més pau tinguem, més fàcil ens resultarà respirar.

## TIPUS DE RESPIRACIÓ

Encara que el procés intern de la respiració sigui el mateix, segons fem servir els elements que la fan possible, la respiració pot realitzar-se de diversitat de formes.

### Segons les vies:

- *Respiració bucal*: Quan fem servir la boca
- *Respiració nasal*. La que es fa pel nas
- *Respiració buco-nasal*: Es combinen indistintament una i altre, o bé s'inspira pel nas i s'expira per la boca o al revés

### Segons les zones anatòmiques que hi intervenen

- *Respiració toràctica* = Clavicular + Toràctica.
- *Respiració diafragmàtica* = Abdominal (panxa) + Lumbodorsal (ronyons).
- *Respiració completa* = Diafragmàtica més Toràctica. És la respiració que s'ensenya en el ioga. És com hauria de ser la nostra respiració. No és que siguin dues formes, sinó dues parts de la mateixa cosa. En el fons és molt senzill entendre que si fem servir només la part superior dels pulmons (respiració toràctica) ocuparem les parts més estretes i l'activitat respiratòria serà mínima. En canvi, les parts inferiors dels "triangles pulmonars", amb la respiració diafragmàtica es veuran activades i permetran una respiració més profunda i per tant més econòmica

La *respiració bucal* afavoreix la *respiració toràctica* i la *respiració nasal* afavoreix la respiració diafragmàtica.

### Segons la funció i les seves fases:

- *Respiració profunda*: Exagerada, l'expiració més lenta que la inspiració
- *Respiració connectada* o de neteja: Sense pausa entre inspiració i expiració
- *Respiració conscient*: Observació senzilla sense canviar-hi res, hauria de ser completa amb el temps

## L'EXERCITACIÓ DE LA RESPIRACIÓ

En aquesta vida no aconseguim res sense exercitar-ho. Així doncs no podrem pretendre arribar a instaurar una bona respiració ni fer-nos servir d'ella en la nostra vida interior si no l'exercitem. La respiració *profunda o completa* és molt important de fer-la tant durant el dia com dedicar-li uns minuts a part.

La respiració és un pont entre l'interior i l'exterior.

## RESPIRACIÓ COMPLETA

Ventre  
Ronyons  
Tòrax  
Epatlles

En inspirar es comença pel ventre, tot seguint pels ronyons, després la caixa toràctica i finalment arriba l'aire a les espatlles. En expirar es fa al revés, es buiden les espatlles, després el tòrax per acabar amb els ronyons i el ventre.

## RESPIRACIÓ CONSCIENT

Diem respiració conscient a l'observació guiada o simple de la pròpia respiració. En la respiració guiada ens podem ajudar dels següents elements, tot "instal·lant-los en cada fase de la respiració:

- Sensació de frescor que produeix la inspiració i sensació d'escalfor de l'expiració.
- Una imatge mental: ones del mar, núvol, ploma,...
- Una paraula o frase suggestiva.
- Un petit moviment o gest (somriure, gronxar,...)
- Comptant les respiracions.

## QUÈ VOL DIR RESPIRAR BÉ?

**“Pobre d’aquell que es proposi respirar” (J.L. Schmit )**

Formular-nos la pregunta “com s’ha de respirar?” és, en el fons, un reflex de la nostra inconsciència com a éssers corporals. Nosaltres que sabem anar a la Lluna, que inventem els aparells més sofisticats, que som capaços de combatre malalties, capaços de navegar en el fons del mar, però, no sabem respirar.

## RETROBAMENT DE LA PRÒPIA RESPIRACIÓ

Cadascú ha de trobar el seu propi ritme respiratori, perquè *respirar bé és deixar-se respirar*. Qui més i qui menys respira d’una manera que no és ben bé la seva. Cal ajustar la nostra respiració, de la mateixa forma que hem d’ajustar i col·locar la nostra veu. A mesura que som conscients d la respiració, ens anem adonant dels obstacles mentals que la bloquegen. Amb paciència, arribarà un dia en què tindrem l’experiència de *quelcom respira en mi* des del més profund del meu ésser. Llavors anirem aprofundint-hi i veurem la importància que arriba a tenir en les nostres vides, tot convertint-la en una gran eina de pacificació.

La respiració completa és la respiració natural, malgrat nosaltres haguem de fer exercicis per tornar-la a despertar.

## LA RESPIRACIÓ COM A DIAGNÒSTIC I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES

Els bloqueigs que trobem en la respiració atenen a problemes quotidians. Sempre que la realitat que ens envolta ens resulta hostil, ens provoca una tensió. Encara que sembli molt lleugera aquesta tensió i que no arriba al cos, sens dubte que en algun múscul s’hi posarà. Si mirem el nostre ritme respiratori, s’haurà accelerat o s’haurà tallat. Si tenim un conflicte, observem que la respiració s’altera, només cal inspirar i espirar amb consciència per notar una gran millora en nosaltres. No oblidem que ha estat l’energia que s’ha bloquejat i la presència d’oxigen permet que torni a circular.

## ANÈCDOTA

Es diu que hi havia un bisbe africà que cercava una paraula en la seva llengua corresponent a “spiritus”; al final va traduir “Spiritus Sanctus” per la *santa respiració*. La respiració posa a disposició nostra els mitjans per establir un pont entre l’interior i l’exterior.



## ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES

### EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ

#### 26. Exploració de la pròpia respiració<sup>67</sup>

Es pot fer assegut o estirat. Fes-te la pregunta i després dóna't un o dos minuts abans de respondre. També es pot fer l'observació per parelles.

*Localització:* On puc percebre més la meua respiració? Part superior o inferior?

*Origen:* Quin és el nucli de la respiració, així com el terratrèmol té un epicentre, la respiració també té un centre

*Freqüència:* Número de cicles respiratoris per minut

*Ritme:* Com és la durada de cada fase. És rítmica o desigual?

*Profunditat:* Com és de profunda o superficial

*Qualitat:* Com la descriuries en general? És autèntica

#### 27. Les 4 fases del ritme respiratori

Talla la respiració ara mateix i observa com pots tornar-hi de dues formes, extraient aire o introduint-ne.

Extreu tot l'aire i inspira (1) a poc a poc, fes una petita pausa (2: apnea inspiratòria, la solen fer els qui ronquen) Ara expira (3) fins el final i abans de tornar a inspirar fes una altra pausa (4: apnea expiratòria, és més important que l'altra pausa)

#### 28. Respiracions per minut

Compta el número de cicles respiratoris complets que fas en un minut. Fes el mateix en acabar una sessió de relaxació, veuràs com millores (faràs menys òbviament) Fes-ho regularment i observaràs els canvis.

#### 29. De les zones que respiren

Normalment no fem servir tot l'aparell respiratori, usem només la part superior dels pulmons i en deixem d'utilitzar una gran part. Imaginem-nos respirant bé, respiraríem millor i menys cops, la qual cosa beneficiaria a la nostra salut.

#### 30. Respirar tocant-se la panxa

Respira conscientment tot posant les mans (o una només) a la panxa i observa com es bufa degut a l'entrada d'aire i com es desinfla per la sortida de l'aire. Primer fes-ho estirat i després dret i assegut.

---

Inspirat a partir de Farhi, D. *El gran libro de la respiración*, Robin Book, Barcelona 1998, p. 38

### **31. Del volum o intensitat**

Què passa quan olorem una flor? Si no ho fem amb un mínim de profunditat no sentim l'olor i si ens passem tampoc perquè es tanquen els orificis nasals. Hem de respirar amb senzillesa però amb profunditat.

- a) Respira una flor.
- b) Respirar amb el nas tot imaginant que a sota d'ell tens un plat de cendres i si respires molt fort t'entrarien pel nas. De la mateixa forma, expira suau perquè si no les espolsaràs totes.
- c) Pregunta't quina és l'olor de la sala on estàs i fixa't en com hi poses l'atenció amb el sentit de l'olfacte. Fixa't la sensibilitat que has de posar per determinar l'olor. Així hauries de respirar sempre.

### **32. Observa algú que dorm**

Fixa't en la respiració d'alguna persona quan dorm, observa com després de treure l'aire, hi ha una estona en què sembla que no hagi de tornar a respirar, però "l'aire ve tot sol". Observa com la seva panxa puja amb naturalitat, en canvi, quan som desperts ens hi oblidem, fruit d'una insuficient educació respiratòria. També pots observar com "l'aire s'obre pas", en el cas que la persona estigui tapada, farà servir més la boca.

### **33. Test de respiració abdominal**

Tria deu persones a l'atzar i digues-los, després de que hagin extret tot l'aire que respiren profundament.

### **34. De la relació amb el pols cardíac**

És una de les relacions més evidents i importants a tenir en compte doncs l'O<sub>2</sub> està en íntima relació amb la quantitat de batecs que el cor ha de fer durant un minut.

### **35. Respiracions per minut**

Pren-te el pols durant un minut i anota-ho, ara respira deu o quinze cops seguits de forma connectada i torna't a prendre'l, què ha passat

### **36. De la relació amb el pensament**

A pensament accelerat, respiració frenètica.

Hi ha una estreta relació entre pensament i respiració, a mesura que el flux del pensament es dispara, la respiració el segueix. Això també passa al revés, quan tinguis obsessió de pensaments, connecta amb la teva respiració i estigues-hi atent, veuràs quins resultats.

### **37. De la relació amb la temperatura**

Inspiro fredor, expiro escalfor.

Seu en una cadira i fes respiració conscient, durant la inspiració, posa l'atenció en la frescor que hi ha en els orificis nasals i després, durant l'expiració, observa l'escalfor en el mateix lloc.

### **38. De la relació amb els nervis i l'estrès**

La respiració és la primera referència que ens avisa del nostre grau d'estrès i/o de l'ansietat. Es pot convertir en el millor antídote de l'estrès, les preses i els nervis i/o el neguit.

### **39. Respiració i estrès**

Observa a algú que estigui amb estrès i mira com respira. Recorda't a tu mateix que el proper moment que caiguis en els nervis, neguit o ansietat, escolta com va la teva respiració i pren consciència, ajuda-la.

## **EXERCICIS CLAU**

### **40. Respiració per zones**

Pel ventre: Assegut en una cadira amb postura correcta, primer extreu tot l'aire que tinguis i pren consciència de que en respirar ho fas segurament amb la part de les espatlles. Ara torna a extreure l'aire un altre cop, i posa les teves mans a la panxa i respira només per aquí. Fes unes quantes respiracions petites fent servir només la panxa.

Pels ronyons i l'esquena: Assegut, tira el tronc cap endavant fins a posar el cap entre les teves cames, ara respira i sent com l'esquena i els ronyons s'omplen.

Pel tòrax. Ara respira només pel tòrax amb l'ajut també de les teves mans.

Per les espatlles: Ara sí. Ara posa't una ma en una espatlla i observa la respiració, intenta respectar que les altres parts no hi intervinguin.

### **41. Respiració completa**

Es tracta de fer servir les quatre zones que hem treballat, primer fes-ho a poc a poc i després amb més determinació. **INSPIRACIÓ:** Primer omple el ventre, segon l'esquena/ronyons, tercer el tòrax i finalment les espatlles. **EXPIRACIÓ:** Primer surt l'aire de les espatlles, després del tòrax per acabar amb l'esquena i darrerament el ventre.

### **42. Respiració profunda**

Primer de tot, extreu tot l'aire residual que tinguis en els pulmons. Inspira lentament seguint l'itinerari de respiració completa però fes-ho fins que no hi càpiga més aire en els teus pulmons. Fes una petita pausa i expira'l molt més lent, amb el doble de temps que has trigat amb la inspiració.

### **43. Respiració guiada conscient (Respiració més...)**

Normalment les persones necessitem d'un ajut a l'hora treballar la respiració conscient, de fet aquests ajuts som com crosses que ens porten a endinsar-nos a la relaxació o la meditació. Es poden fer servir sempre. Ens hem de fixar quina ens va millor, depenent de si som visuals, cinestèsics o auditius.

### **44. Respiració més veu interior**

Es tracta d'incloure en cada fase respiratòria una paraula o part d'una frase curta: Per exemple: "En inspirar, sé que inspiro, en expirar sé que expiro o simplement pronunciar durant la durada de cada fase: "iinnsssspiiiiirro,.....eeexxsspiiiiirroooooo". Una altra és afegir una frase: "inspirant em veig com una flor, expiraran, sento la pau"; "En inspirar, m'obro a la vida, en expirar hi confio /"Inspirant, la meva respiració es fa profunda, expirant es fa lenta/ Inspirant,...; expirant...Busca la frase o paraula que et vagin bé.

#### **45. Respiració més visualització**

Imagina que estàs a la vora del mar, quan l'aire entra en el teu cos és l'ona del mar que et banya i quan l'ona se'n va és l'expiració.

Imagina't que en entrar l'aire t'infles com un ninot i en expirar et desinfla.

Imagina que durant l'expiració surt del teu cos un núvol fosc que s'emporta tot el neguit i obstacles que ara tinguis. En inspirar és un núvol blanc que cau a sobre teu.

#### **46. Respiració més tacte**

Respira conscientment amb una mà al pit.

#### **47. Respiració més moviment**

Imagina't que ets un ninot, en expirar et desinfla una mica i el teu cos es deixa caure cap endavant una mica, després, en inspirar, torna a la seva postura. O també pots "ficar la respiració en un petit estirament, p.e: "inspiro girant el cap a fora, expiro tornant-lo al seu lloc"; "flexiono expirant i l'estiro inspirant", altres possibilitats.

#### **48. Respiració més sensació temperatura (Fresquito-calentito)**

Aquest exercici l'hem comentat en part en l'apartat d'EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ. Es tracta de parar l'atenció en la frescor que hi ha en el nas quan l'aire entra i l'escalfor de quan surt. El mateix es pot anar estenent a la cara i a tot el cos. la sensació de frescor i escalfor acaba agafant en tot el cos.

#### **49. Comptant les respiracions**

Es tracta de comptar les inspiracions fins a deu i tronar a començar, o una unitat cada fase de la respiració. Si et distreus, tornes a començar per l'1.

#### **50. Respiració conscient**

A partir d'una de les fórmules treballades com a guies, la respiració es va fent més conscient. Respiració conscient vol dir observació de la pròpia respiració. Això ho podem fer durant el dia o de forma concreta, apartant-nos a la solitud. Quan menys afegits li posem més natural és. Però no busquem en un principi respirar sense ajut, fem servir sense por les guies. De fet hi ha meditadors molt importants que les fans servir sempre.

## **EXERCICIS D'APROFUNDIMENT**

### **51. Massatge respiratori**

Fes un inventari de les parts més tenses del teu cos. Ara imagina't que amb el palmell d'una ma "portes" respiració aquesta zona del teu cos, veuràs quina millora.

### **52. Respirar pels ronyons i pel ventre**

Agenolla't sense obertura de les cuixes i flexiona el teu tronc fins tocar amb el front les dues mans que estan posades una a sobre de l'altra al terra. Deixa que el teu front descansi bé. Ara escolta la teva respiració.

Fes el mateix però amb les cuixes obertes Què passa amb la respiració?.

### **53. Respirar per peus i mans**

Estira't. Imagina't que l'aire entra pel braç esquerre i surt pel dret. Mentre duri cada fase respiratòria has d'estar concentrat en el seu braç corresponent.

Fes el mateix amb la cama esquerra i dreta. Ara fes-ho des de les cames però que l'aire "arribi" als braços i al tronc.

### **54. Quelcom respira en mi**

Estirats cap a dalt, en posició relaxada, deixar-se respirar per la vida. Imaginar que l'aire entra i surt lliurement del cos. Després de l'expiració, deixar-se respirar sense cap control. Fer el mateix però ara asseguts.

### **55. La respiració de l'altre**

Col·loca suau una mà al ventre del company/a i l'altra a llurs ronyons. Escolta què passa amb les teves mans. Anar canviant les mans de lloc lentament per la intuïció afavorint la respiració de l'altre.

### **56. Inflar el teu cos**

Des d'una posició que imiti un ninot abans d'ésser inflat, expira tot l'aire que hi hagi als teus pulmons. Comença a bufar de forma que cada inspiració vagi donant forma al ninot. El ninot es desinfla durant l'expiració. Prendre consciència del que passi. Deixa't anar: Es pot fer també Inflar-desinflar, per parelles, quan l'un inspira l'altre expira. Moviment lliure.

### **57. Respirar amb el moviment**

Imagina que estàs sota de l'aigua i que la teva respiració, tot flotant, va modificant la teva postura. Com hi repercuteix cada fase. Deixa't anar.

### **58. L'estàtua**

Immobilitza el cos en una postura qualsevol com si fóssiu una estàtua: Fixa la mirada i escolta la teva respiració. Ho pots fer amb una imatge o personatge històric.

### **59. Respiració connectada**

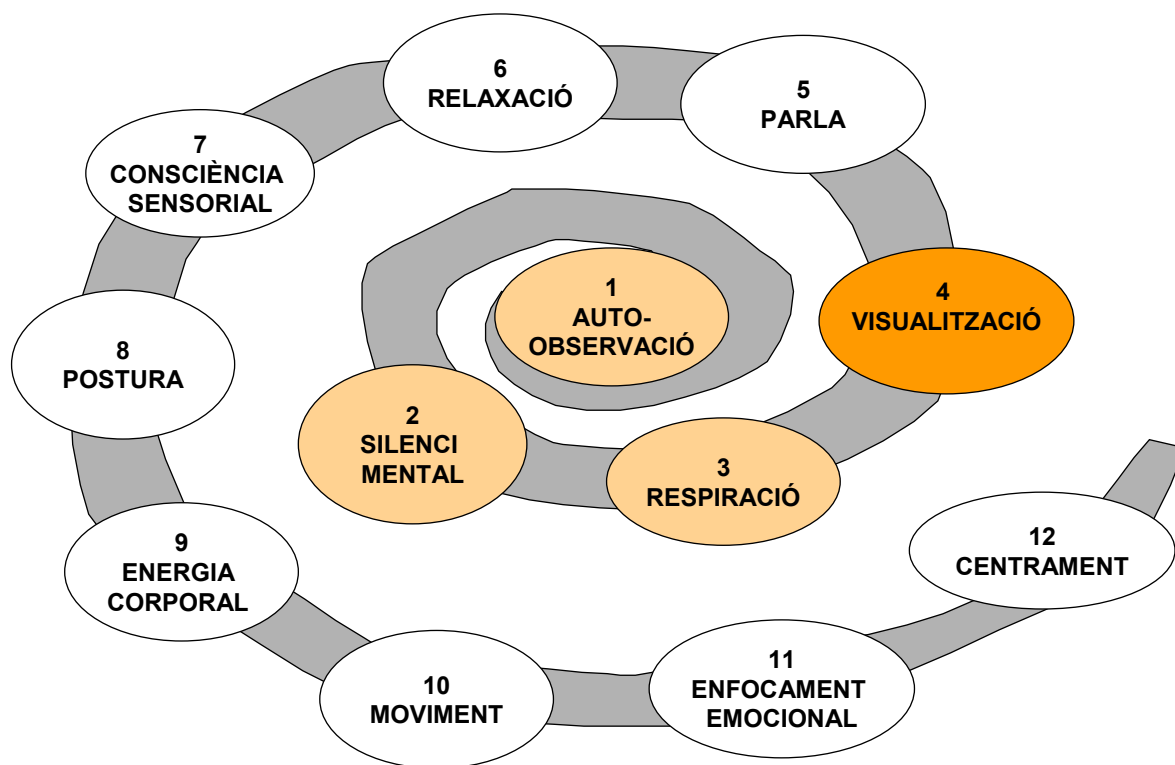
Es fa per netejar les tensions i eliminar CO<sub>2</sub>. Fes com a màxim 20 respiracions seguides una mica ràpid sense que hi hagi pausa entre les fases.

## QUÈ CAL RECORDAR?

1. Fases de la respiració.
2. Tipus de respiració.
3. Nombre normal de cicles respiratoris per minut.
4. Com és fa la respiració completa.
5. Com es fa la respiració profunda.
6. Alguna guia per a la respiració conscient?
7. Sensacions després de respirar conscientment.

## UNITAT 4: LA VISUALITZACIÓ

---



## AVUI QUÈ TOCA?

1	2	3	4
<b>AUTO-OBSERVACIÓ</b>	<b>SILENCI MENTAL</b>	<b>RESPIRACIÓ</b>	<b>VISUALITZACIÓ</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern	Profunda Completa Conscient	Corporal Creativa Personal

En aquesta unitat didàctica ens proposem conèixer la *visualització* com a tècnica que integra el poder de la nostra *imaginació* i la nostra *voluntat*. Cadascú de nosaltres te un plantejament de vida diferent. Al cap i a la fi, el món que ens envolta és el resultat, en gran mesura, de les idees de les persones. Cada moviment, cada acció, cada paraula és fruit del nostre pensament. Les nostres vides són el reflex del nostre pensament, és per això que hem de viure com pensem i no pensar segons vivim. El món s'està creant a cada instant. Els nostres *mapes mentals* són projectats segon darrera segon en la nostra vida quotidiana. No s'hi val conformar-se amb ser espontanis. Hem de planificar el nostre futur en harmonia, hem de seure amb serenor per saber i decidir el que volem i després visualitzar-ho. Totes les grans persones de la història de la humanitat com ara Gandhi, Sòcrates, Teresa de Calcuta, o moltes altres, han treballat incansablement per aconseguir el món que havien *visualitzat*. Alguns científics com ara Albert Einstein han trobat, gràcies a la visualització creativa i la imaginació, més d'una gran teoria.

Actualment hi ha un corrent de psicologia aplicada, la PNL<sup>68</sup> (programació neurolingüística), que es basa en tenir clars els objectius, aclarir els obstacles que m'hi separen i aplicar tots els mecanismes possibles per arribar-hi, alhora que es va avaluant si ens estem apropant o allunyant dels objectius. Però la base d'aquesta síntesi és tenir clara la *fitxa*.

Es concretarà en quatre treballs que van agafats de la mà:

1. Visualització corporal (interior i externa).
2. Visualització creativa (imatges, paisatges).
3. Visualització d'objectes.
4. Visualització personal.

---

Al voltant de la PNL el carmelita mexicà Luis Jorge González té una extensa obra que relaciona aquesta metodologia amb Sant Joan de la Creu. Alguns dels títols són *Plenitud humana* con S. Juan de la Cruz, México, Progreso, S.A. 1988; *Felicidad profunda. Quehacer terreno según S. Juan de la Cruz*, Monterrey Nuevo León, Ed. Castillo, S.A., 1989; *Creatividad en S. Juan de la Cruz desde la P.N.L.* Ed. Font, México, 1992, P.N.L. *Éxito y excelencia personal*, Ed Font, México 1997.



## APUNTS DEL PROFESSOR

### QUÈ ÉS LA VISUALITZACIÓ?

És una tècnica molt antiga amb objectius de relaxació, terapèutics i de creixement personal. Es tracta senzillament de crear una imatge clara d'allò que desitgem. To pot ser visualitzat. L'objectiu pot ser:

1. Físic.
2. Emocional.
3. Artístic.
4. Altres.

### COM ES FA?

Així, doncs, esdevindran diversos tipus de visualitzacions. La metodologia per visualitzar és molt bàsica:

- Relaxar-se i estar tranquils.
- Decidir l'objectiu al qual volem aplicar la visualització.
- Crear una idea o imatge clara.
- Concentrar-se vers l'objectiu.
- Transmetre energia positiva a l'objectiu.
- Tenir la ment i el cor oberts, amb desig de canviar.
- Visualitzar la imatge amb detalls.

### TIPUS DE VISUALITZACIÓ

#### Visualització corporal

La visualització es fa servir en molts àmbits, per exemple en el món de l'esport. Sabies que alguns jugadors de bàsquet de l'NBA d'EUA fan visualització del *tir a cistella* i que els resultats respecte als qui no ho fan és espectacular?. Els saltadors d'alçada o llargada, abans de saltar visualitzen el seu salt. En el món de la tècnica instrumental musical també es fa servir; *imaginar que s'està interpretant un passatge difícil* amb les sensacions pròpies és un recurs excel·lent que tenen els músics.

#### Visualització creativa

Consisteix a crear una imatge d'una situació i/o estat concret i visualitzar-la. Pot tractar-se d'un paisatge o d'una imatge creada, o un quadre, amb tota la gamma de colors i detalls que hi vulguem posar.

#### Visualització d'objectes

Quan diem objectes volem dir qualsevol cosa concreta: un objecte amb dimensions de volum (una rosa, una esfera, un triangle), una paraula, una frase, una casa, una habitació, etcètera.

### **Visualització vivencial**

Veure els detalls i sentir –los al màxim possible però de forma positiva.

### **Visualització sensorial**

No només podem visualitzar imatges o objectes visualment. Podem “imaginar” sensacions de tacte, d'olfacte, de gust i d'oïda. De fet, en la unitat de Consciència sensorial farem alguna visualització sensorial.



## **ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES**

### **EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ**

#### **61. Distingir visualitzar de recordar**

Recordar una escena de les darreres vacances o del darrer cap de setmana pot ser un acte voluntari o simplement pot ser un reflex de la pròpia ment que “ens porti” al passat, ja sigui per tornar a disfrutar o recordar-nos lo malament que hem estat. Recorda ara una escena amb tots els detalls. Ara estàs utilitzant la memòria.

En canvi, ara et demana que “imaginis” un objecte amb una forma determinada d'un color determinat o un paisatge. La diferència rau en què en la visualització, tot i fer servir imatges conegudes, hi posem la nostra creació.

### **EXERCICIS CLAU**

#### **62. Visualitzar els propis òrgans**

Després de fer una introducció a la relaxació, amb un “Aquí-Ara”, imagina els teus pulmons com respiren; (pausa i silenci llarg);..Observa els colors, la viscositat (pausa i silenci llarg); observa com s'inflen i es desinflen (pausa i silenci llarg). Pots fer el mateix amb els ossos, cèl·lules, amb el cor...

#### **63. Visualitzar un objecte**

Visualitzar un objecte concret que no existeixi o no en tinguis consciència: per exemple, comença imaginant una esfera de color (qualsevol) (pausa i silenci llarg). Observa el color (x) la seva llum. Ara, d'aquesta esfera surt un cilindre per sobre i per sota, el cilindre és metàl·lic de color plata (o daurat).

#### **64. Visualitzar un paisatge amb tots els detalls**

Escull un paisatge tranquil i ves afegint detalls de colors, sons, textures, temperatura, etcètera.

#### **65. Visualitzar una situació personal**

Tria una situació personal que t'agradaria canviar. Imaginar-la amb detalls tal i com t'agradaria que passés.

### **66. Imaginar diferents sensacions**

Amb el mateix sistema, "imagina diverses sensacions corporals, olors. Pots fer una visualització completa d'una situació en què hi hagi components de tots els sentits.

## **EXERCICIS D'APROFUNDIMENT**

### **67. Visualització creativa: Flors d'aigua**

Imagina un parc a la tarda d'un dia de primavera. Et trobes al costat d'un petita font enmig de moltes flors i plantes. Vas sentint l'acaricia sonora d'un raig d'aigua alhora que sents les olors de les flors...

### **68. Moviment conscient, atent, creatiu, artístic**

Tria un moviment quotidià (recollir un paper, ordenar una borsa, vestir-se,...) i expressa-ho amb total creativitat, tendresa i art que puguis. Ara deixa't portar pel moviment, que sigui ell qui et porti.

## **QUÈ CAL RECORDAR?**

1. Què és la visualització?
2. De quins tipus n'hi ha?
3. Pots explicar com es fa?

## UNITAT 5: LA PARLA

---



## AVUI QUÈ TOCA?

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>AUTO-OBSERVACIÓ</b>	<b>SILENCI MENTAL</b>	<b>RESPIRACIÓ</b>	<b>VISUALITZACIÓ</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern	Profunda Completa Conscient	Corporal Creativa Personal
<b>5</b>			
<b>LA PARLA</b>			
Afirmacions positives. Mantra Autoconversació			

Afegirem un element més en el nostre itinerari, LA PRÒPIA PARLA, el propi llenguatge:

Es concretarà en tres tipus o tècniques de treball:

1. Les afirmacions positives.
2. Els mantres.
3. L'auto-conversació.



## APUNTS DEL PROFESSOR

**El llenguatge és la casa on viu l'ésser (Martin Heidegger).**

La pròpia parla és un element comú en diversos mètodes i sistemes de relaxació i/o meditació. Qui no ha sentit parlar dels famosos mantres? ¿Qui no ha fet alguna broma sobre l'*ommm*? Tots tenim sovint converses amb nosaltres mateixos. Tots ens diem coses per millorar o també, malauradament, per criticar-nos i culpar-nos. Veiem perquè esdevé important la pròpia parla en la relaxació.

## LLENGUATGE I PENSAMENT

**“Si no vivim com pensem acabarem pensant com vivim”.**

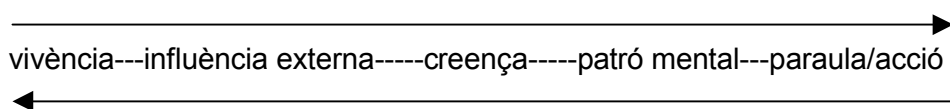
El llenguatge segueix el pensament, n'és un fidel reflex i el nostre pensament és l'esborrany continu de les nostres vides. Així, podem dir que la pròpia parla és un indicador dels trets que ens caracteritzen: caràcter, nivell cultural, sensorialitat predominant, etcètera.

Sovint no parem l'atenció en la importància que això té. Tots tenim algun *patró negatiu* en el nostre cervell que ens turmenta més o menys: *no sé cantar, jo no serveixo per l'esport, jo mai tindrè parella, jo no puc amb aquesta classe...* La majoria d'aquest

patrons negatius han estat fruits d'alguna experiència conflictiva o una educació deficient. A més, acostumem a dir-nos a nosaltres mateixos allò que no ens agrada, allò que ens limita. El cas és que volem canviar les coses sense canviar el nostre llenguatge i oblidem així una font important de benestar i creixement personal.

La PNL (Programació neurolingüística) ha estudiat que el nostre cervell està configurat de forma semblant a la d'un ordinador. Si jo m'he repetit a mi mateix durant tota la meua vida: "soc incapaç de tocar el violí", "no serveixo per a parlar en públic,..." hauré automatitzat aquests pensaments i me'ls hauré cregut. A base d'afirmar-se repetidament les coses, el meu cervell ho enregistra i ho fa "patró". Però aquesta forma d'actuar del cervell es pot fer servir en sentit positiu. Podem aprendre a desprogramar-nos i modelar nous patrons mentals que ens portin a l'èxit i a la salut. D'aquí és fàcil extraure la conclusió que hem de tenir pensament i llenguatge positius.

La nostra programació mental sol funcionar amb la següent seqüència. També podem canviar la nostra vivència canviant les paraules i fent el recorregut al revés



## L'AUTOGENIA

Parlem d'autogenia com la capacitat que tenim de generar estats d'ànim, sensacions o emocions en nosaltres mateixos. La parla és una de les eines més importants de l'autogenia. De fet uns dels autors més coneguts del món de la relaxació, Shultz, anomena *Autogen* el seu mètode. En ell es fa servir la pròpia parla com a camí per asserenar-se i estar tranquil. Així es pot comprendre que repetir-se una paraula o frase molts cops provoca un efecte positiu o negatiu segons sigui el contingut de la frase o paraula.

## RELACIONS ENTRE PARLA, SO BUCAL I RELAXACIÓ

A tots ens relaxa cantar. Aquells que canten en alguna coral diuen sovint que se senten molt a gust, per què? A més de perquè els agrada, el cas és que la pronunciació de síl·labes en veu alta genera unes vibracions en el crani i en tot el cos les quals provoquen efectes positius i sensacions de benestar. Aquestes sensacions de goig són degudes a un augment de les *endorfines*, substàncies responsables de la reducció de l'estrès.

## LES AFIRMACIONS POSITIVES

Hem quedat en que fer afirmacions té un poder molt gran. Hi ha una tècnica anomenada *Afirmacions positives* que és molt efectiva. Es tracta d'escollir algun aspecte o problema que ens provoqui neguit i construir una frase positiva per repetir-nos-la. Les condicions per a construir afirmacions positives són les següents:

Triar el problema que vull tractar. Un cop l'hem detectat l'hem de simplificar al màxim i escriure'l en una sola frase, per exemple, *tinc por de parlar en públic*.

Convertir-ho en positiu. En l'afirmació no poden haver paraules de negació o dubte (però, malgrat tot, encara que,...) Trobar paraules antinòmies d'aquelles negatives que han sortit en el conflicte, per exemple, l'antonímia de *tenir por* podria ser *confiar*.

Emprar la fórmula en primera persona i citar el propi nom, Jo, (nom propi). Per exemple: *Jo, Lluís, confio....*,

Afegir-hi el verb i un complement el més senzill, sintètic possible i que alhora sigui significatiu per a un mateix.

Es poden escriure o recitar interiorment.

### **Alguns models d'afirmacions generals:**

Jo,....., gaudeixo donant classes  
Jo,....., milloro en el possible....  
Jo,.....,enfoco positivament el fet que...  
Jo,....., m'enfronto de valent a.....  
Jo,.....,em relaxo i confio  
Jo,....., veig el sentit positiu de...  
Jo,...., em sento bé.....  
Jo,....., em mereixo ser feliç  
Jo,.....,accepto.....  
Jo,....., gaudeixo de.....  
Jo,.....,..estic obert a.....

### **El paper de les afirmacions en la relaxació**

Com ja tindrem ocasió de veure, qualsevol treball de conscienciació corporal admet una afirmació afegida. Per què? Perquè em globalitza, em centra i em porta a l'interior. Per exemple, a l'hora de treballar la *respiració* puc dir-me a mi mateix : *inspirant em veig com una flor, expirant, sé que aquest instant és meravellós*; amb la *relaxació*: *em relaxo en les cames, em pesen els braços...*, pel centrament puc afirmar: *visc des del meu centre, per a l'enfocament: estic bé no és veritat?; sento com un bunyol a la gola,....*; pel moviment conscient: *caminat connecto amb la terra, dret...esquerre...dret...esquerre*; etcètera.

## **ELS MANTRES**

Diem *mantra* a una repetició oral d'un so, síl.laba, paraula o frase amb l'objectiu de relaxar-nos. Es diferencia de l'afirmació en que no necessàriament l'hem construïda nosaltres no té perquè tenir una gran significació per a la nostra vida. En el mantra cobra molta importància la dicció i el ressò del que diem, per això hi ha mantres més eficaços que altres. De vegades no té cap significat, altres ho té en una altra llengua (*om pani mani om...*). Pot limitar-se a un so gutural o nasal. Simplement ens limitem a repetir-lo.

### **Tipus de mantres:**

Un simple so: “mmmm...”, “nnnnn..”

Sil·làbics, Les síl·labes que porten “m” o “n” són molt adients per construir mantres perquè ressonen molt. Exemple:“OM”

Una paraula: El primer mantra de la nostra vida és “MAMA”. Poden esdevenir mantres aquelles paraules que ens vagin bé a nosaltres provocant-nos serenor i tranquil·litat: *amor, cel, blanc, pau,*...La paraula *gràcies* és molt valuosa perquè està associada a generositat i obertura del nostres cossos. Diem gràcies quan ens sentim bé. Si ho diem repetidament sense cap motiu aparent, ens ajudarà molt

Una frase: Pot ser un verset d'un poema o una frase que m'agradi o em vagi bé “M'estimo a mi mateix”, “Estic tranquil i en calma”, “Reposo en la terra”, “Agraeixo l'aire fresc”, “Llum dels meus ulls”,...

Comptar números

## L'AUTOCONVERSACIÓ

### Qui canta..., els seus mals espanta

L'actitud de parlar amb un mateix (que és diferent del parloteig involuntari i sense control que hi en els nostres caps normalment) ja és positiva en si mateixa. Parlar en veu alta o per dintre pot acompanyar-nos en moments difícils i ens pot relaxar molt, a més d'ajudar-nos a resoldre conflictes.

### Modalitats d'autoconversació:

Dialogar amb un mateix com si es tractés de dues persones.

Viure en gerundi: Es tracta de pronunciar allò que estic fent: camino, rento, m'aixeco. Això ens retorna al present com ho fa la respiració. No es pot donar una experiència profunda de la vida fora del present. Si a qualsevol acció quotidiana afegim la veu interior utilitzant el gerundi, ens ajudarà a gaudir més del que fem i a centrar-nos en allò. Per exemple: *rentant els plats estic bé, estic caminant i reposant,*...



## ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES

### EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ

#### 69 Com ressonen les paraules?

Després d'introduir-te en l'Aquí/ara, empaquetar i respirar una mica, comença a repetir-te interiorment una paraula lletja i forta: Deixa que ressoni en tot el teu cos ¿com se sent el teu cos? ¿Quines sensacions provoca? Després de sortir de l'exercici, torna a fer el mateix però ara amb una paraula positiva que t'agradi. Com ressona en el teu cos?.

### EXERCICIS CLAU

#### 70. Parlar la respiració

Ara que ja sabem fer respiració conscient, podem repetir: inspirant m'omple de vida, expirant em relaxo i em deixo anar.

#### 71. Construir i escriure una afirmació

Construir una o diverses afirmacions tot partint de les indicacions exposades a les pàgines 42-43.

En un paper en blanc, escriure l'afirmació i al costat deixar un espai per posar les coses (negatives sobretot) que el propi cap ens deixi anar p. e: *Jo, (nom), em relaxo i confio (que t'ho has cregutj).*

#### 72. Construir un mantra personal

Repetir la síl·laba "OM" set cops amb pausa entre cada cop i lentament (escoltant totes les veus si estem acompanyats). 2) Repetir sense pausa i amb velocitat progressiva "GONG, GONG, GONG,....fins a fer-ho ràpid i decreixer amb naturalitat un altre cop fins a aturar-nos. Repetir una frase, per exemple *Com un arbre em sento jo, o qualsevol altra*

Amb paraules boniques carregades de significat, fem una frase adreçada a la vida. La podem repetir en qualsevol moment del dia.

#### 73. Consciència corporal amb la parla interior

En la unitat 1 vàrem estudiar l'Aquí/ara en la qual hi havia el que anomenem recorregut conscient del cos. Ara el farem, però a mesura que anem a prendre consciència d'una part del cos la pronunciem per dintre dient: *Em sento en els peus, sento els turmells,....els genolls, ....*

#### 74. Estic tranquil i en calma

El mètode de Shultz comença amb la repetició (estirats o asseguts si això no és possible) estic *tranquil* (uns sis cops), pausa, *estic molt tranquil* (sis cops), pausa; *estic tranquil, molt tranquil i en calma* (sis més) Nosaltres podem repetir una frase semblant que ens vagi bé.

## 75. Soltar, soltar, soltar

Estem davant d'un dels elements claus de la relaxació, com ja veurem en la propera unitat dedicada a la Relaxació en concret, L'ACTITUD DE SOLTAR.

Repetim "suelto, suelto, suelto,....." "Suelto, suelto, suelto més,....."

## EXERCICIS D'APROFUNDIMENT

### 76. Viure en gerundi

Si a qualsevol acció quotidiana afegim una *afirmació* utilitzant el gerundi, ens ajudarà a gaudir més d'allò que fem i a centrar-nos-hi. Per exemple: *rentant els plats estic bé, estic caminant i reposant,...*

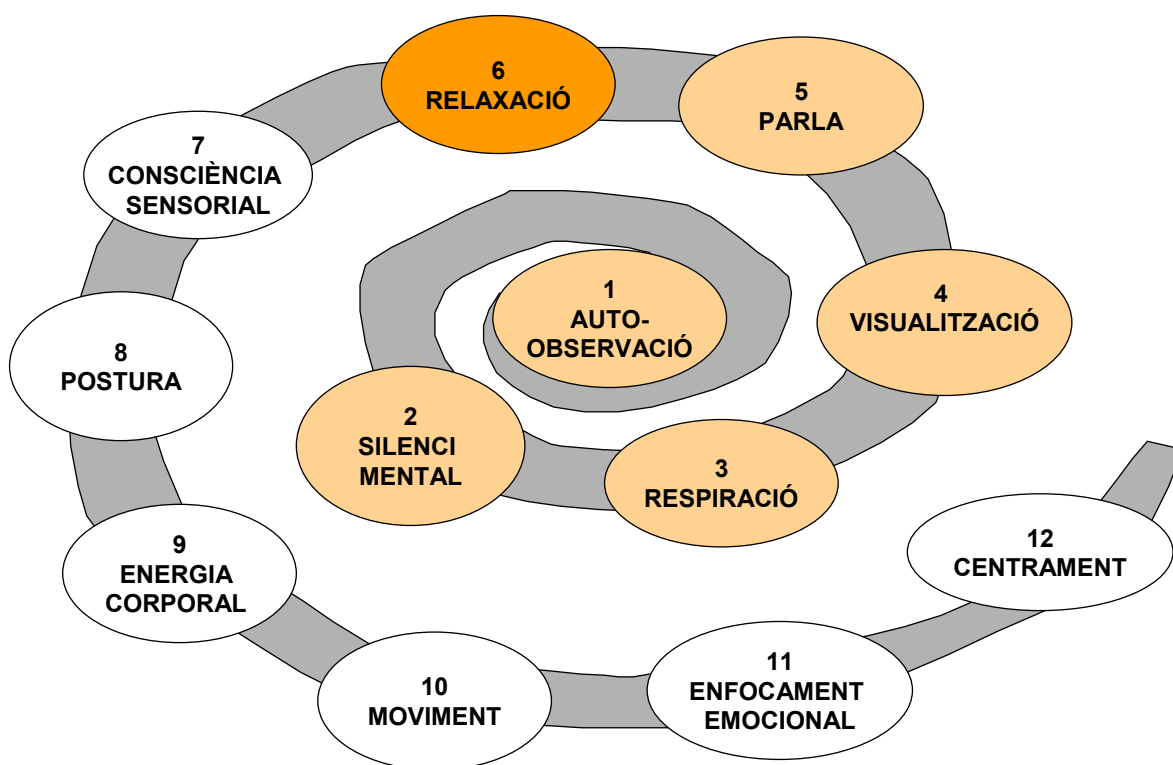
Fes ara la següent pràctica: a) Agafar un bolígraf i escriure en gerundi amb atenció: *escrivint, em trobo en pau i sento la vida*. b) Fes ara qualsevol acció i pronunciant-la interiorment en gerundi. Molt lentament.

## QUÈ CAL RECORDAR?

1. Relació entre pensament, llenguatge, estil de vida i estat d'ànim.
2. La fórmula de les afirmacions positives.
3. Quines formes d'autoconversació n'hi ha.
4. Què és l'autogenia.
5. Què són els mantres.

## UNITAT 6: LA RELAXACIÓ

---



## AVUI QUÈ TOCA?

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>AUTO-OBSERVACIÓ</b>	<b>SILENCI MENTAL</b>	<b>RESPIRACIÓ</b>	<b>VISUALITZACIÓ</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern	Profunda Completa Conscient	Corporal Creativa Personal
<b>5</b>	<b>6</b>		
<b>LA PARLA</b>	<b>RELAXACIÓ</b>		
Afirmacions positives. Mantra Autoconversació	Progressiva Gravetat Soltar		

Avui enfoquem un dels temes centrals, LA RELAXACIÓ. ¿No és relaxació tot el que estem fent? Es pot dir que tot el que estem fent ens relaxa, però la relaxació és en si mateixa una de les qualitats psicocorporals d'autoconscienciació, l'atenció n'és una altra, n'hi ha més. Nosaltres concretarem el que entenem per relaxació per tal de no confondre'ns.

Es concretarà en tres tipus o tècniques de treball:

La relaxació PROGRESSIVA  
Consciència GRAVETAT  
SOLTAR, DEIXAR-SE CAURE I REPOSAR



## APUNTS DEL PROFESSOR

La vida és un fluir de *tensió* i *distensió*. L'equilibri entre ambdues facetes forma allò a què diem *natural*. Quan hi ha un excés de tensió o relaxació esdevé una crisi. Per això tots els éssers vius cerquen, amb llurs nivells de consciència, trobar el punt mig. Així doncs, l'ona del mar, després d'aixecar-se torna a caure per dissoldre's de nou. Les parelles animals, després de la tensió i unió sexual, troben la calma i la pau. El múscul que es contrau a continuació ha de relaxar-se per a poder tornar a actuar. I així molts exemples més.

Pel que fa a la vida humana, prendre consciència de la importància d'aquesta successió entre tensió i relaxació és de vital importància a tots els nivells:

- Nivell fisiològic.
- Nivell psicològic.
- Nivell *social*.
- Nivell *afectiu*.

Una persona que sàpiga descansar es trobarà millor i desenvoluparà els seus deures i activitats amb més responsabilitat i eficàcia, alhora que gaudirà molt més del que fa.

Respirar per relaxar-se i viure centrats tot deixant-se fluir per la vida.

Són molts els aspectes que hauríem de saber sobre la relaxació, però cal remarcar que tot el que se'n parli no té altra finalitat que *tornar-nos al nostre centre*. No és canviar les coses sinó descobrir-les i viure en repòs. Aquest repòs no és aturar l'activitat sinó fer-la sublim.

## QUÈ ÉS LA RELAXACIÓ ?

La relaxació, segons el diccionari, és *l'acció de relaxar-se*, de tornar a no tenir tensió, de fer quelcom amb la mínima tensió, o com a mínim, sense excés. La ment, lluny de desentendre's del cos, ha de col·laborar en aquests estat, però no visualitzant, com si es tractés del cos d'un altre, sinó sentint cada part del cos vivificada per la frescor de la consciència, una consciència que ens obre les portes de la serenitat i la pau.

Però, *què és la tensió ? Quina és la tensió adequada ?*. L'activitat humana, l'existència mateixa esdevé gràcies a la *musculatura*. És mitjançant els nostres músculs que caminem, fem un somriure, expressem el nostre amor, etc. Sense la musculatura no seríem persones.

La musculatura és el vehicle d'expressió del jo profund.  
Aquest músculs van engendrant tensió per dos motius principals:

Ús incorrecte.  
Agitació mental.

Però hem d'observar que ambdós motius ens parlen d'una deficiència humana adquirida, "no natural".

**Relaxar-se és no oposar-se a l'Univers**

## EUTONIA

És l'estat òptim del to muscular. El to muscular és el grau de contracció involuntària del múscul. Un to muscular insuficient esdevé malaltís, a l'igual que un excés, per això cal trobar una eutonia.

## LA GRAVETAT

### Fes-te amic de la gravetat

L'existència humana en el temps i l'espai romanen subordinades a l'acció de la gravetat. Aquesta força d'atracció es pot aprofitar per a viure harmònicament. Els arbres són un viu exemple del que és *deixar-se viure*. La verticalitat de l'arbre s'aconsegueix tot deixant-se caure al terra.

El cos humà, en esdevenir "*erectus*", fou desenvolupant la *musculatura antigravitatòria*, la qual ens permet romandre drets, com ara els quadriceps (músculs de la part anterior de les cuixes funció la qual és estendre els genolls). Aquests músculs actuen contra la gravetat i estan actius durant la vigília. Per això és tant important dormir, perquè, entre altres coses, tota la musculatura deixi de treballar.

### Com influeix una bona actitud d'atenció a la gravetat?

Ens permet estalviar energia. Durant el dia consumim "x" quantitat d'*unitats energètiques* sense tenir en compte la relaxació. Aquesta quantitat disminuirà, a favor nostre, si en tenim consciència. Les persones que saben relaxar-se obtenen més profit de llurs vides, alhora que garantitzen una millor salut. En canvi, els qui no són conscients de la tensió que van acumulant en llurs músculs ( tots ho som una mica ), acaben per tenir estrès o tenir problemes de salut.

### Com pot ser anar a favor de la gravetat i alhora viure drets i amb moviment ?

Evidentment que hem de viure drets però si tenim consciència de la gravetat, la nostra acció fluïrà, doncs els moviments seran més precisos i fluïts. La *Mare Terra* emet energia tel·lúrica envers l'espai, la qual hem d'aprofitar. Per gaudir d'aquesta energia ens hem de *deixar anar*.

### L'art de "deixar-se caure"

A tot arreu pots practicar el contacte amb la gravetat.  
Dues són les consignes que pots aprofitar:

Aprendre a gravitar.  
Deixar-ho tot.

Aconseguir silenciar-nos mitjançant tota intenció de relaxació ens proporciona els següents valors:

1. Tranquil·litat.
2. Obertura.
3. Creativitat.
4. Estar en el present.
5. Descobrir la nostra identitat profunda.

És molt curiós com els humans fugim contínuament de la realitat, del present. En canvi, els *savis* són aquelles persones que flueixen del present, llur voluntat no va ni cap el futur ni cap el passat. El primer pas per arribar-hi és estar atent a "l'Aquí-Ara" des de el repòs vital.

## REQUISITS D'UNA RELAXACIÓ CORRECTA

1. Progressiva distensió de tots els músculs, superficials i profunds.
2. Total tranquil·litat emocional.
3. Cessament de tot moviment mental, pensament, imatge o idea.
4. No perdre en cap moment la consciència. Actitud positiva de l'atenció-voluntat que constantment dirigeix el procés i que esdevindrà en el futur una atenció central.

## RELAXACIÓ I ENERGIA

No hi ha dubte que la relaxació ens aporta certs beneficis quan a l'energia. Aquesta energia, que estudiarem més endavant, es canalitza de diverses maneres: energia física, sexual, psicològica i afectiva. Durant l'exercici de la relaxació:

Disminueix el consum d'energia al mínim.

Alliberament de l'energia inconscient, la qual cosa fa més ferma la personalitat.

Creació de nova energia, mitjançant l'alliberament de la reprimida i la constant respiració rítmica.

Acumulació de l'energia.

## OBSERVACIONS SOBRE LA PRÀCTICA

1. En començar la sessió és recomanable fer dos o tres respiracions profundes. Abans de finalitzar-la també.
2. No interrompre la relaxació de sobte. La ment i la respiració són els elements frontera entre l'estat normal i el de relaxació profunda. Si hem d'acabar una sessió de sobte, s'ha de *pensar primer* que es deixarà aquest estat.
3. La *respiració* serà abdominal, sense forçar-la. A mesura que ens hi fiquem en el treball, es farà més lenta. No oblidar les dos o tres respiracions profundes en començar i acabar la sessió.
4. *L'actitud mental* és l'eix de la relaxació. La ment conscient ha de ser l'element dinàmic i rector de tot el que hi ha per sota d'ella: cos físic, sensacions, sentiments, imatges, pensaments, etc.

### Es pot treballar assegut ?

Per aquells que no creguin oportú seguir tot el mètode, o aquells que no ho necessitin, és molt convenient treballar en una cadira. Per què ? Perquè *hem d'anar portant la distensió a les nostres vides*.

## LA RELAXACIÓ MUSCULAR PROGRESSIVA

Es coneix per relaxació muscular progressiva l'acte de combinar tensió i relaxació d'un grup muscular. Mirem les fases:

1. Seleccionar un grup muscular i aplicar-hi tensió (contracció muscular) durant 6-8 segons (depèn del nivell d'entrenament de la persona).

2. Deixar anar aquesta tensió.

3. Passar a un altre grup muscular.

Es poden treballar diversos músculs a l'hora que tinguin la mateixa funció, és a dir un grup muscular. Els grups de musculars a treballar poden ser: espatlles, coll, braços, abdominals, lumbar, cuixes, cames, mans i peus.

## DE LA RELAXACIÓ AL REPÒS

Interessa fer servir totes les eines possibles per aprofundir la nostra vida. Una relaxació que no ens porti a *l'acció conscient* no serveix de res.

La relaxació que imita la mort no porta a la mort, aquella que invita al repòs porta a la vida.

Si bé és necessari el cessament de tota activitat, la relaxació ha d'anar enfocada cap a la vida i no pot esdevenir una fugida.. El que en un principi és un simple exercici d'immobilitat s'ha de anar modulant cap al repòs. Per això qualsevol postura és bona per a relaxar-se. Això no treu la necessitat que els principiants, o bé de tant en tant aquells que ho necessitin, hagin d'estirar-se.

## REPOSAR

El repòs és la vivència de la vida sense tensions, sense el pensament accelerat, sense ocupacions obstaculitzadores. Té un sentit de plenitud vital i va més enllà de la relaxació.

### Fases del repòs:

Soltar-ho tot.

Deixar-se caure.

Reposar.



## **ACTIVITAT AMB ELS ALUMNES**

### **EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ**

#### **77. Observació del propi cos**

Observa't a tu mateix en aquest precís instant. Mira com n'hi ha dos elements que dificulten la teva relaxació: 1) La tensió postural acumulada i 2) el teu pensament.

#### **78. Sentir la gravetat**

Pregunta't què passaria amb cada part del teu cos si no hi possessis resistència a la gravetat.

#### **79. Centro de gravetat**

Drets, buscar el centre de gravetat amb moviments molt suaus. També és convenient fer-ho asseguts.

### **EXERCICIS CLAU**

#### **80. Sentir la pesadesa del cos**

Estira't, concentrat en una part del cos i repeteix-te, em pesa el braç dret, em pesa el braç dret (sis cops i pausa); ves a l'altre braç i fes el mateix. Fes-ho amb cada part del cos fins que estiguis submergit en un estat de tranquil·litat.

#### **81. Relaxació progressiva**

Amb una postura estirada, fes una petita introducció a la relaxació. Observació de l'Aquí/ara extern i intern i respiració profunda. Ara, prèvia decisió d'un recorregut, aplica tensió en el grup muscular pel qual hagis decidit començar durant 6 o 8 segons. Ara allibera aquesta tensió més i més, (pausa) deixa't estar en aquest estat. Repeteix l'exercici un altre cop. Passa al següent grup muscular del recorregut establert.

#### **82. Soltar, soltar i soltar**

Estirats, treballar amb una afirmació o imatge que ens ajudi a SOLTAR. La imatge pot ser el gel que es desfà, el mar, el mercuri,...

#### **83. Soltar i caure**

Afegeix a soltar el fet de deixar-te caure.

#### **84. Soltar, caure i reposar**

Boca dalt, fer l'afirmació: Jo reposo en la terra, la terra reposa en l'univers. Es pot fer també assegut. Pren consciència de l'atracció d'una banda i de l'acollida de la Terra per una altra.

## EXERCICIS D'APROFUNDIMENT

### 85. Els lligaments

Després d'haver fet alguna evolució d'expressió corporal amb cordes, anar desfent-se d'elles amb la consciència d'anar deixant tot allò que ens lliga i ens treu la pau.

### 86. Fes-te'n amic de la gravetat

Jugar amb la gravetat amb diversos objectes.

### 87. Ballar de del centre de gravetat

Un cop haguem aconseguit el nostre centre, unir-nos a un company/a i deixar-nos portat per la música fins arribar a ballar.



## QUÈ CAL RECORDAR?

1. Què és la relaxació?.
2. Què és l'eutonia?.
3. Per què és important sentir la gravetat?.
4. Diferència entre repòs i relaxació.
5. Els tres passos envers el repòs.
6. Què és la relaxació muscular progressiva?.

## UNITAT 7: LA CONSCIÈNCIA SENSORIAL

---



## AVUI QUÈ TOCA?

<b>1 AUTO- OBSERVACIÓ</b>	<b>2 SILENCI MENTAL</b>	<b>3 RESPIRACIÓ</b>	<b>4 VISUALITZACIÓ</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern	Profunda Completa Conscient	Corporal Creativa Personal
<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	
<b>LA PARLA</b>	<b>RELAXACIÓ</b>	<b>CONSCIÈNCIA SENSORIAL</b>	
Afirmacions positives. Mantra Autoconversació	Progressiva Gravetat Soltar	Vista Tacte Oïda Gust/olfacte Cinestèsia	

### APUNTS DEL PROFESSOR

Som l'aparell d'alta fidelitat més evolucionat que existeix, connectem-lo. La persona malgrat sigui complexa i visqui en un món ple de diversitats és com una miniatura de tot l'Univers. En ella hi ha, a més de les possibilitats cocreadores, un ventall molt ampli de característiques que la fan participar dels *atributs* de tot allò que hi a la natura. Aquests atributs es fan palesos en la dimensió sensorial de la persona. Cadascú experimenta la vida amb cara i ulls, amb orelles i mans, amb peus per a caminar i gust per a discernir. Un dels mals més freqüents en la història del pensament humà i de les religions ha estat l'oblit dels nostres sentits, s'ha pensat i/o solucionat el *problema de l'home* amb solucions dualistes, animoses, o espiritualistes. En canvi, tota experiència vital autèntica no fuig dels sentits, ens el contrari els fa servir com a eines molt valorades per al creixement.

### QUÈ SÓN ELS SENTITS ? QUANTS EN TENIM ?

Segons el diccionari, els sentits són cadascuna de les facultats que posseeixen els animals de rebre informacions de l'exterior mitjançant òrgans especialitzats, que els permeten de reaccionar enfront de les variacions del medi, tant físic com biològic que els envolta<sup>69</sup>.

Com podem apreciar es tracta de la comunicació entre l'interior i l'exterior. Però tot i que normalment, quan parlem de sentits, pensem en els cinc comuns: (vista, oïda, gust olfacte i tacte), de sentits n'hi ha molts. A més d'aquests cinc tenim el sentit *magnètic*, el *gravitatori*, el *muscular*, l'*equilibri*, el *fotosintètic*, de l'*espai*, *sentit temporal*, el *cinestèsic*.

---

Enciclopèdia Catalana, Diccionari de la llengua catalana, Barcelona 1994, p.693

Això ens fa veure que la persona és un ésser sensorial, que posseeix *consciència sensorial* i que té més sentit parlar de consciència sensorial, la qual es manifesta en la vista, en el gust, etc., que no pas parlar d'un nombre determinat de sentis, aïllats els uns dels altres.

## LA CINESTÈSSIA

Els sentis estan relacionats entre ells i ens fan sentir la vida, en totes les seves dimensions, d'un color o un altre, amb un gust o un altre, amb una suavitat o una altra.

Els sentits poden actuar conjuntament, de fet ho fan mitjançant els *analitzadors*. Quan existeix transferència d'un sentit a un altre es produeix la *cinestèssia*<sup>70</sup>. La percepció sonora pot estimular la vista. Hi ha persones que tenen més facilitat per adonar-se'n. Un exemple molt proper a tots nosaltres és que els sons aguts els percebem com a "clars" i els greus com a "foscos".

Així doncs, si sabem que la percepció sensorial no és aïllada, podrem entendre la profunditat comunicativa dels artistes. En els poetes hi tenim un model. Cadascú té una *percepció de les coses* diferent, que de ben segur estarà relacionada amb la seva sensibilitat.

## CONSCIÈNCIA SENSORIAL, ART I ESPAI INTERIOR

Els poetes, fidels captadors de la realitat invisible, mostren sovint aquesta consciència sensorial de les persones. Són molts els poetes que fan servir els sentits per a crear figures literàries. De vegades escolten olors, senten sabors, veuen sons,...El cas és que la consciència sensorial és pròpia de les persones.

**L'art constitueix el vehicle d'expressió més humana que existeix, els seus camins són els sentits, la seva procedència i la seva destinació, l'ànima humana.**

El camí de l'art porta la persona a contactar amb si mateixa. Tocar un instrument (violí, celo, flauta), ni que sigui per sobre, posa en mans de l'alumne, en treballar amb l'instrument, el mitjà per a apropar-se cada cop més a l'autenticitat<sup>71</sup>. Modelar el fang, dibuixar, etc. és entrar en contacte amb zones pròpies de l'inconscient, de vegades reprimides, carregades d'energia espiritual.

## LES CINQ FINESTRES DE LA MEVA LLAR

***Gustem allò que hem tocat després d'haver-ho vist, gràcies a l'escolta que ens ha proporcionat l'olfacte.***

El nostre cos és com una llar on hi ha cinc grans finestres: l'*oïda*, l'*olfacte*, la *vista*, el *tacte* i el *gust*. De l'estat d'aquestes finestres dependrà:

---

Luria, A.R., *Sensación y percepción*, Martínez Roca, Breviarios de conducta humana nº6, Libros Fontanella, Barcelona 1984, p. 26, 27 i 28  
Dürckheim, K.G. *Meditar, porqué y cómo*, Ed. Mensajero, Bilbao 1989, p.255

- 1 - La percepció de la realitat.
- 2 - La relació amb els altres.
- 3 - La qualitat de vida.
- 4 - La nostra relació personal.

## **PERSONES AUDITIVES, VISUALS I KINESTÈSSSIQUES**

Cadascú de nosaltres fa servir més uns canal sensorials que altres la qual cosa suposa tres coses a tenir en compte:

- 1 - La nostre percepció ve determinada pels nostres sentits-canal.
- 2 - La nostra expressió també.
- 3 - La nostra comunicació depèn en gran part d'això.



## **ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES**

### **EXERCICIS CLAU**

#### **88. Els sentits són finestres**

Fer un recorregut de consciència dels cinc sentits principals, com aquell que obre una finestra.

#### **89. Menjar-se una poma**

Cada alumne té una poma sobre la taula. Primer la miren i observem tots els matisos del color. Després els convidem a tocar-la amb els dits, jugar amb tendresa amb les mans i la poma, escoltar el seu pes, la seva forma, la seva textura. A continuació l'olfactem, escoltem quina és la màxima distància a la qual la puc olorar. Poc a poc se la van introduint a la boca, una mossegada petita, escoltar el seu gust, com és? Així, progressivament fins a menjar-se molt conscientment la poma.

## **90. Meditar els sons**

Escoltar profundament els sons ens pot obrir molt. Podem començar amb els que hi ha fora de nosaltres. També ho podem fer tot descobrint la bellesa de sons molt quotidians (tub d'escapament d'un cotxe, la cadena del WC, el so que fa el llapis en escriure) Només posar atenció als son de la natura descobrirem el fons immens que hi ha a sota. Es pot treballar amb sons especials, d'instruments musicals i/o reproducció de música.

## **91. El poder de la ma**

Fer respiració conscient amb la pròpia ma posada en el pit. Noteu la pau que això us dona.

## **92. Automassatge**

Tot el que es tacte és molt relaxador. Comença fent-te tu mateix un petit massatge en els dits de les mans. Ara fes-ho en la cara i en el coll. Com et sents ara?.

## **93. Visualitzar l'olfacte**

El professor va dient situacions o objectes i els alumnes imaginem l'olor que fan. Exemples: terra mullada, una rosa, una estació de metro, el mar, la muntanya, el formatge, una cartera plena de bitllets, una nit d'estiu, la taronja...Deixar-hi prou temps.

## **94. Visualitzar el tacte**

El mateix però fent-se la pregunta, quin és el tacte de: llapis, taula, sorra, ocellets, tronc, pel de gat, ous, llit humit;...

## **EXERCICIS D'APROFUNDIMENT**

### **95. Parlar sensorialment**

Intenta recuperar algun poema teu, o escrit, analitza'l segons els mots i expressions que facin a un o altre canal sensorial.

### **96. Corporalitzar un poema**

Treballar amb un poema d'un autor conegut. Per exemple, hom pot anar llegint lentament fent una petita pausa després de cada imatge plàstica. Escoltar la seva ressonància en el cos. Després es pot expressar amb moviment aquesta ressonància. Es pot arribar a fer una coreografia de moviments amb tot el grup No perdem de vista que s'ha de fer des de l'espai.

### **97. Que la música dibuixi**

Deixa que la música et faci un dibuix. Sigues fidel a la música i no al teu cap Es tracta d'escoltar amb el cos la música.

### **98. Deixar-se guiar**

Per parelles, un guia l'altre per espais diversos, fent-lo olorar, tocar i assaborir diversos objectes o materials.

### **99. El secret de les campanes**

Deixar-se vibrar amb el so d'una campana o similar. La vibració del gong em convida a asserenar-me. Els sons senzills conviden al silenci (petita font d'aigua, tassa de té,...).

### **100. El meu canal sensorial**

Fixa't en els dibuixos i gràfics d'aquesta sessió. Tu què ets? Visual, auditiu o kinestèsic? Poseu-vos per parelles i feu-vos preguntes els uns als altres dels passats i del futur, observeu on miren els ulls del que respon (dreta, esquerra a dalt,...), Mireu els quadres i esbrineu de quin canal sou?.

### **101. El silenci de les coses**

Et convido a agafar una cosa. Escolta-la amb delicadesa. Descobreix el silenci que hi ha. És una música callada. Deixa que succeeixi.

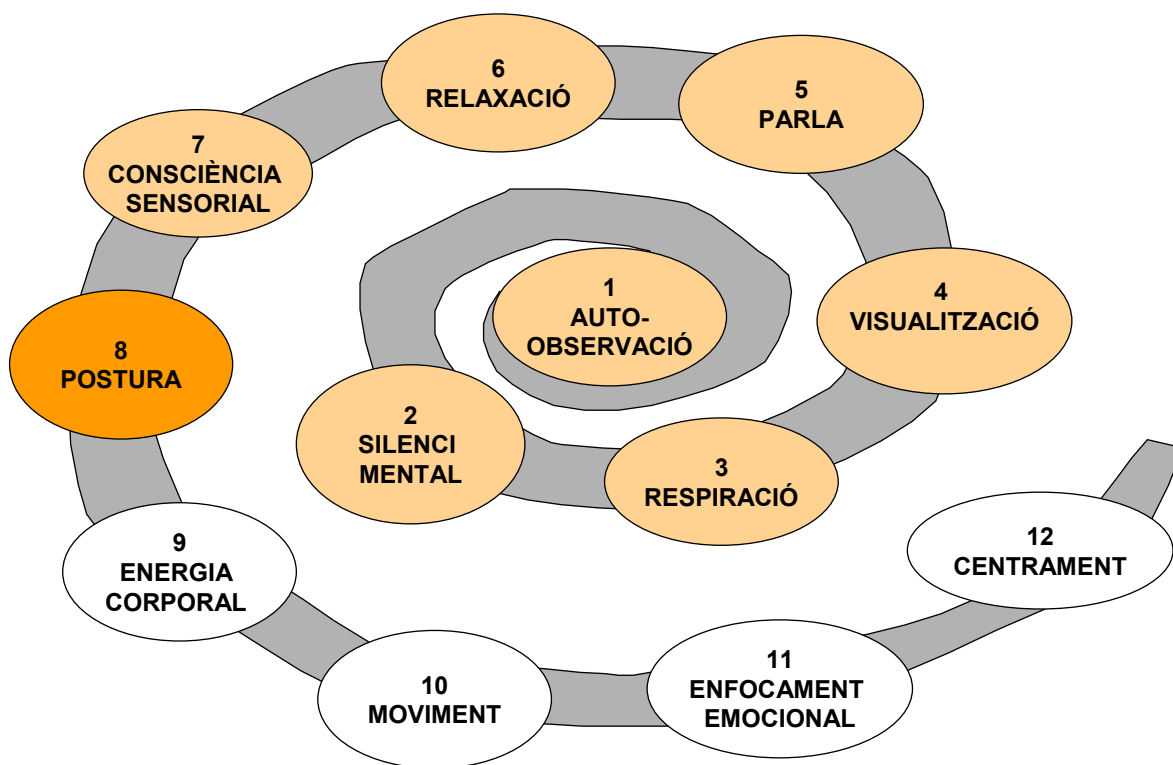
## **QUÈ CAL RECORDAR?**

1. Quins són els cinc sentits?.
2. Diques altres.
3. Què és la cinestèsia?.
4. Quina relació hi ha entre sentits i llibertat?.



## UNITAT 8: LA POSTURA

---



## AVUI QUÈ TOCA?

<b>1 AUTO- OBSERVACIÓ</b>	<b>2 SILENCI MENTAL</b>	<b>3 RESPIRACIÓ</b>	<b>4 VISUALITZACIÓ</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern	Profunda Completa Conscient	Corporal Creativa Personal
<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>LA PARLA</b>	<b>RELAXACIÓ</b>	<b>CONSCIÈNCIA SENSORIAL</b>	<b>POSTURA</b>
Afirmacions positives. Mantra Autoconversació	Progressiva Gravetat Soltar	Vista Tacte Oïda Gust/olfacte Cinestèsia	Anatomia Aspectes personals Estiraments i assanes

Després d'haver treballat l'observació, la respiració, la relaxació, l'empaquetament, la parla i el focusing, és bon moment per prendre consciència de la nostra POSTURA. Amb la nostra postura expressem allò que som i la forma com ens relacionem amb l'entorn. La postura ve a ser com un resum del que som en un moment concret. En ella s'hi concreten molts aspectes de la consciència corporal, jo diria que cas bé tots: atenció, eutonia, actitud, respiració, autoimatge. La postura d'un alumne ens pot avisar de la seva actitud, la postura del cantant d'òpera és bàsica per a fer-ho bé, el jugador de bàsquet o el saltador d'alçada preparen la seva postura abans d'actuar.

Així mateix, la postura d'un professor/a dins de l'aula diu molt de la seva seguretat i el pot ajudar en moltes ocasions a controlar millor l'aula/grup. En definitiva, la postura constitueix un bon camp per treballar la relaxació i la consciència corporal.

Es concretarà en tres treballs que van agafats de la mà:

1. anatomia i fisiologia de la postura.
2. Aspectes personals.
3. Relaxació i postura.



## APUNTS DEL PROFESSOR

*“La postura és la nostra forma d'estar en el món”*

Ja hem avançat que la postura es relaciona de ple amb la resta de tècniques de relaxació i conscienciació psicocorporal. L'actitud mental d'una persona es reflecteix sens dubte en la postura doncs *la postura és la nostra forma d'estar en el món*. Cada instant té la seva postura adequada. Si escoltem els nostres cossos ell ens dirà d'una banda quins elements de protecció i adaptació estem afegint i d'una altra, ens convidarà a adoptar aquella que esdevindria millor per al moment. Per tant, cada postura suposa una oportunitat d'autoobservació i connexió amb un mateix. De la

mateixa manera que dèiem que la respiració ens porta al present, les postures que adopto en escriure, en pujar escales o estant dret, constitueixen una ocasió per autoconscienciar-se.

La postura participa de l'Aquí/ara de cada segon de les nostres vides. En la postura es fan paleses la senzillesa d'una persona i la seva agressivitat, el seu arrelament al terra i la seva tendència a fugir cap el futur, la seva autoestima i la resta d'actituds. La postura és l'actualització constant de la nostra vida. Podríem dir que és com una síntesi corporal de la persona, en ella es manifesta el "jo corporal".

## **ANATOMIA I FISIOLOGIA DE LA POSTURA**

### **Què és una postura ?**

Diem postura a la col·locació determinada de totes les parts del cos en resposta a una situació concreta. Les postures són la preparació de tot moviment. Si quan estem sense acció tenim tensió, molta més tindrem quan ens haurem de bellugar.

### **La postura sana**

Una persona només gaudeix de bona salut si utilitza el seu cos de manera que en cap de les seves parts hi hagi tensió. Això se'n diu fer bon ús del cos.

Durant la vida quotidiana usem el cos de dues formes:

1. Postures.
2. Moviments.

### **Què entenem per ÚS DEL COS?**

És el conjunt d'*actuacions posturals i dinàmiques* que cada persona fa sobre el seu propi cos, Que el meu cos estigui posat d'una forma o altra només depèn de mi, val a dir, depèn del ús corporal que en faci.

Les persones tenen un grau determinat de *consciència corporal*. Quan més consciència corporal tenim més coordinats i relaxats són els nostres moviments. Dins aquesta consciència corporal trobem la *consciència sensorial* (la consciència de cada sentit). Un dels sentits encarregats d'informar-nos de la postura que té cada part del nostre cos en cada moment és el *sentit Kinestèsic*.

### **La postura correcta**

Què és una postura correcta? És la disposició adequada de cada part del cos en una situació determinada. Adequació de la *tensió i posició* respecte els *eixos i planes corporals* i la *gravetat*.

Eixos corporals Longitudinal o vertical. Antero-posterior. Transversal. Plans Frontal. Transversal. Antero-posterior.	Elements que intervenen en la postura  <i>Control primari:</i> Coll, cap, esquena (CCE). <i>Músculs.</i> <i>Ossos.</i> <i>Gravetat.</i> Grau de tensió.
--	---

### **L'ús incorrecte del cos**

L'ús incorrecte del cos depèn dels següents elements:

Posicions estàtiques i activitats repetitives: Durant el dia repetim postures incorrectes (estirats al sofà, asseguts, ...). Molts dels exercicis que fem sovint els tenim viciats: escriure, caminar, córrer, exercicis esportius,..).

Estrès emocional: L'estrès ens fa tensa la musculatura més del que necessitem, degut a la manca d'endorfines. Això es va sumant minut darrera minut i acaba sent un dolor greu.

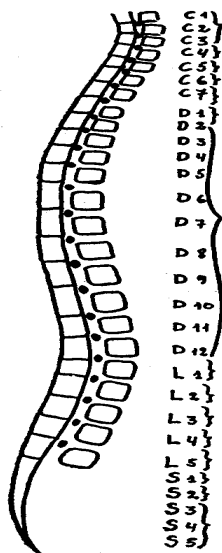
Imitacions: La majoria de nosaltres imitem o ho hem fet, sobretot en el període de l'adolescència, a professors, artistes, models,...Molt sovint ens podem sorprendre a nosaltres mateixos com si fossin un mirall davant una persona amb la què parlem, especialment si estem amb una disposició positiva envers ella.

Compensacions fisiològiques: A causa dels embarassos, accidents, lesions o altres malalties, el cos és sotmès a una postura que no li és normal, descompensacions. Això fa que compensem més o menys conscientment amb la resta del cos. No sempre ho fem bé.

## La columna vertebral com a fonament de la postura<sup>72</sup>

Regions i vèrtebres de la columna vertebral: cervical (7), dorsal (12), lumbar (5), sacre-coxígea (4)

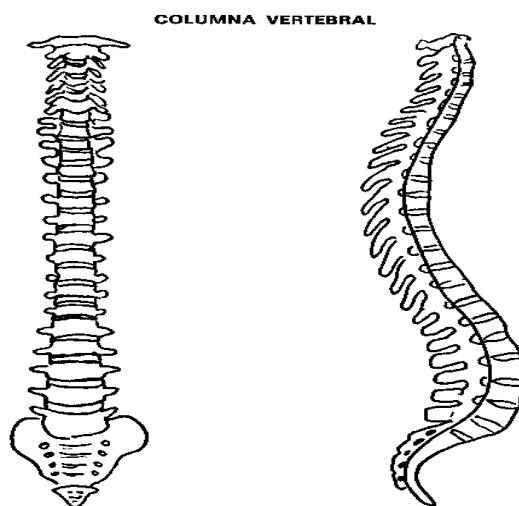
Fig. 1



## Curvatures naturals i patològiques

La columna vertebral presenta unes curvatures que permeten la seva flexibilitat, Sovint es confon el nom amb les patologies.

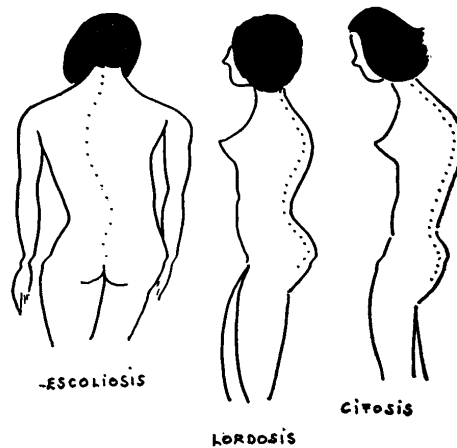
Fig. 2



<sup>72</sup> Els dibuixos són de Laura Batlle

L'excés de curvatura esdevé patològic. Aquestes són les tres patologies bàsiques de l'esquena.

Fig. 3



## ASPECTES PERSONALS

Diem aspectes personals de la postura a aquells elements que tenen a veure directament amb la personalitat, caràcter i actitud de l'individu i no a la seva estructura anatòmica. Són els que fan referència més directa a l'estat mental i afectiu d'ela persona.

Els podríem resumir en:

Centrament general<sup>73</sup>: Fa referència al grau de rigidesa global i al grau de participació de les tres dimensions en la postura (afectiva, corporal, mental). Cadascú de nosaltres observa en si mateix com n'hi ha dies en què ens trobem més centrats, que la nostra corporalitat està més arrelada al terra i que la nostra persona se sent unificada en les seves dimensions afectiva, corporal i mental.

Trets personals d'identificació: Són aquells aspectes que ens caracteritzen com a persones, aquells hàbits posturals o gestos que ens diferencien de la resta.

Actituds: És la nostra adaptabilitat a l'entorn, com es manifesta en el nostre cos l'actitud amb què afrontem una tasca.

---

La següent unitat està dedicada exclusivament a treballar aquest centrament.

### **Les postures més quotidianes:**

L'art de seure.  
L'art d'estar dret.  
L'art d'estirar-se.

## **RELAXACIÓ I POSTURA**

És obvi que la relaxació d'una persona depèn de la seva postura. Però a més, es poden fer diferents postures per a relaxar-nos. Això en el món del ioga se li diuen *assanes*.

### **Els estiraments**

El primer treball que es relaciona amb la postura són els estiraments. Estirar la musculatura relaxa la tensió residual que hi ha en ella. Els estiraments tornen la normalitat als components de tota articulació: músculs, ossos, lligaments, tendons i càpsula articular amb els seus elements. Consulta qualsevol llibre de flexibilitat o *stretching*<sup>74</sup>

### **Les assanes**<sup>75</sup>

Cada postura que el cos adopta utilitza uns músculs més que altres alhora que influeix en els aparells i sistemes corporals de forma diferent.

Estirat boca dalt És la postura de relaxació per excel·lència, en ella no fem cap esforç. Tots els segments corporals descansen.

Estirat amb genolls flexionats (postura de microgimnasia) És com la primera però en aquest cas obliguem que l'esquena toqui de ple el terra, ajuda molt a descansar i preveu el mal d'esquena.

Postura fetal És una postura de descans protegit. Així estàvem en el ventre matern.

Agenollat amb les mans sota del front que toca el terra. Amb cames semiobertes fem respirar pel sacre amb cames tancades ferm pressió en els nostres pulmons i ens ajuda a respirar per la zona lumbar.

---

Stretch vol dir estirar en anglès, però la tècnica de l'estreching combina la tensió muscular amb l'estirament. A la bibliografia final hi ha un llibre que en parla.

<sup>75</sup>Tot i que el nostre curs no és de ioga, estaria bé que consultéssiu algun llibre especialitzat en *Hatha ioga*.

## ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES

### EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ

#### 102. La postura més freqüent de cada dia

Pensa en la teva vida de cada dia, quina és la postura que fas servir més? Analitza-la segons els paràmetres anatòmics i els actitudinals. Hi veus alguna cosa a millorar? ¿Hi veus algun detall que correspongui plenament a la teva personalitat?

#### 103. Examen diagnòstic de la columna vertebral

Us poseu per parelles, primer un fa de metge i l'altre de pacient. A) Per mirar si n'hi ha escoliosi, el que fa de pacient flexiona el tronc deixant les mans lliures i mantenint les cames semiestirades, el que fa d'observador passa, amb suavitat, les dues mans paral·leles per l'esquena, de cintura en amunt, es tracta d'observar quina banda està més elevada. B) Per mirar si hi ha lordosi basta amb acostar-se a la paret, ajuntar els peus, cap i cintura a ella, si la mà passa amb molta facilitat per la zona lumbar, hi ha lordosi. C) La cifosi es mira també en la paret, està relacionada molt sovint amb la lordosi, s'ajunten els peus, després la cintura, ¿on queda el cap? Si és endavant o no dependrà del grau de cifosi. Intercanviar els papers. (veure figures 1,2 i 3 dels APUNTS DEL PROFESSOR/A).

#### 104. La postura aquí/ara

Simplement es tracta de congelar la imatge d'una postura qualsevol durant aquest moment, aquí/ara. Si en prenem consciència hi veurem molt de nosaltres mateixos i serà una bona ocasió per a créixer. Com és la teva postura aquí/ara? Corregeix-la segons els eixos corporals i sent la gravetat. Ara adopta-la des del teu interior ¿ets tu en aquesta postura o hi ha alguna cosa forçada?

#### 105. Estiraments

Fes una extensió de coll. Ara fes un estirament de braços i espatlles. Ara gira el coll a la dreta i aguanta l'estirament uns segons. Què passa amb el teu cos? I amb la respiració?

### EXERCICIS CLAU

#### 106. Els estiraments

Decideix quin grup muscular vols estirar; b) Comença l'estirament tot respirant i sentint la zona que s'estira fins arribar al primer límit aparent, no forçis, roman uns instants amb els ulls tancats "enviant-hi" respiració i energia mental; c) Ara intenta estirar una mica més fins tornar a trobar un nou límit, i així fins arribar al límit real teu; d) Roman en aquí uns segons (6-10") i finalment, surt de l'estirament molt a poc a poc. Recorda: 1) Tancar els ulls; 2) Respirar; 3) Enviar energia mental. Ho pots fer amb tots els grups musculars que ho desitgis.



### **107. Postures de relaxació**

Practica durant una estona les següents postures i observa que passa en el teu cos durant cada una i anota les diferències: estirat boca dalt ; estirat amb genolls flexionats; postura fetal.; agenollat amb les mans sota del front que toca el terra; dret; assegut i estirat.

### **108. La postura dreta del professor**

Com a professor, quines postura/es adoptes a l'aula? Analitza-les. Quins aspectes hi pots millorar? Que li manca a la teva postura? ¿Quina postura t'aniria bé adoptar i no saps ben bé perquè no la fas?.

### **109. La postura de l'alumne**

És bàsic insistir en la postura que adopten els alumnes. De tant en tan és aconsellable que amb amabilitat els convidem a seure bé.

### **110. Seure**

Seu una estona com si fos el més sagrat del món.

### **111. Gaudeix d'estar dret**

Fes el mateix però dret.

### **112. Escriure**

Escriure un dictat amb plena atenció a la postura i moviments de la ma. Recordar els peus al terra, columna recta, un xic cap endavant, una ma en el paper i agafar amb suavitat el bolígraf.

### **113. Pujar escales**

Prendre consciència de com l'acte de pujar escales el fan les cames.

### **114. Agafar quelcom del terra**

La columna es manté força recta, es flexional les cames cap a un costat de l'objecte que volem agafar. Si és de pes, mantenir la columna recta, que siguin els peus els que l'agafin.

## EXERCICIS D'APROFUNDIMENT

### 115. L'assana favorita

Construeix la teva postura ideal per a descansar. Ara investiga quin és el teu estirament favorita.

### 116. La teva forma d'estar en el món

Quina postura creus que et defineix? Amb la qual t'hi identifiqués? No té perquè coincidir amb una que facis sovint.

### 117. Postures per parelles

Es tracta de trobar una postura compartida. Com si fóssim un sol cos. Fer el mateix amb tres, quatre, fins a poder fer-ho amb tot el grup tot el grup.

### 118. Postura de grup

Surt una persona al centre i adopta una postura. Em pregunto "corporalment", com m'hi afegiria jo? No perdre de vista l'interior.

### 119. Posar-nos al llit a nosaltres mateixos

A continuació, posa't a dormir (estirat) amb la major suavitat i atenció possible. Després, queda't en posició fetal. Investiga què fer amb el braç que molesta més. I tu com sols dormir?.

## FITXA D'OBSERVACIÓ DE LA POSTURA EN RELAXACIÓ

Nom:	
<b>OBSERVAR SENSE TOCAR</b>	
Postura "decúbito dorsal"	
Alineament axial:	
Obertura axial	
Membres inferiors	
Membres superiors	
Cara: Ulls:	mandíbula
Tipus respiració	cicles per minut:
Expressió de la cara:	
<b>PALPACIÓ ACTIVA</b>	
Pulsacions per minut	
Facilitació o acompanyament del moviment	
<b>OPOSICIÓ O FRE DEL MOVIMENT</b>	
Conservació tònica d'elles actituds	
Zones de bloqueig	
<b>OBSERVACIONS</b>	
Canvis durant l'exercici	
Expressió verbal	Altres

## QUÈ CAL RECORDAR?

1. Nom i nombre de vèrtebres de cada regió de la columna.
2. Curvatures de la columna.
3. Diferència entre curvatura natural i patològica.
4. Elements que configuren la postura humana.
5. Què és una *assana*?
6. Com es fa un estirament?
7. Quins són els aspectes actitudinals de la postura?
8. Què vol dir que la postura és la "forma d'estar en el món".

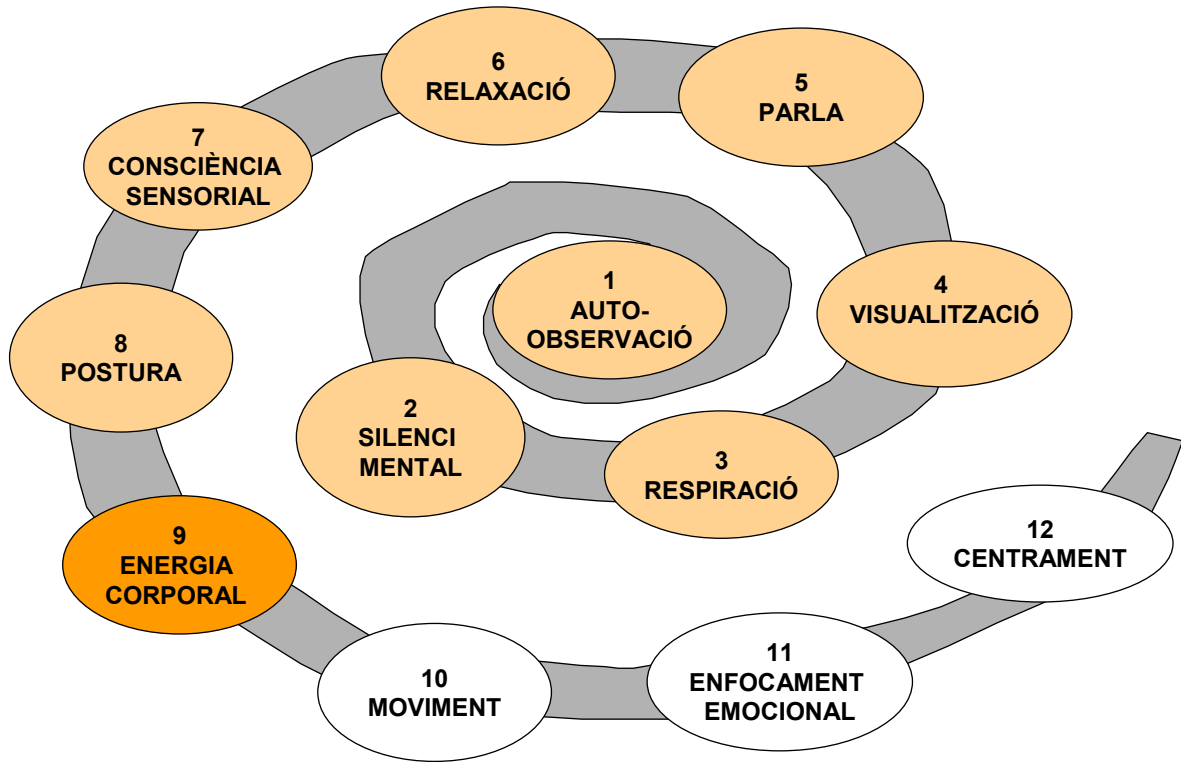
## FEED-BACK

Puntua de l'1 al 10 cada unitat de les realitzades fins ara segons els següents aspectes:

	<b>Aquí-Ara</b>	<b>Respiració</b>	<b>Silenci mental</b>	<b>La parla</b>	<b>La relaxació</b>	<b>Focusing</b>	<b>La postura</b>
<b>Comprensió</b>							
<b>Incorporació a un mateix</b>							
<b>Aplicabilitat a l'aula</b>							

## UNITAT 9: L'ENERGIA CORPORAL

---



## AVUI QUÈ TOCA?

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>AUTO-OBSERVACIÓ</b>	<b>SILENCI MENTAL</b>	<b>RESPIRACIÓ</b>	<b>VISUALITZACIÓ</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern	Profunda Completa Conscient	Corporal Creativa Personal
<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>LA PARLA</b>	<b>RELAXACIÓ</b>	<b>CONSCIÈNCIA SENSORIAL</b>	<b>POSTURA</b>
Afirmacions positives. Mantra Autoconversació	Progressiva Gravetat Soltar	Vista Tacte Oïda Gust/olfacte Cinestèsia	Anatomia Aspectes personals Estiraments i assanes
<b>9</b>			
<b>ENERGIA CORPORAL</b>			
Control de la llengua Percepció de la energia Els 7 xacres			

Ja tenim certa familiaritat amb els nostres cossos i sabem distingir entre una sensació i una emoció, o com respirar, o com silenciar la ment, i a més hem sentit diversitat d'estats durant i després de l'exercitació. Ara és moment d'abordar un element bàsic en el món de la relaxació, es tracta de l'energia corporal.

Aquesta unitat va íntimament lligada amb la del *moviment conscient*. Hi treballarem tres aspectes:

1. El control de la llengua.
2. La percepció de l'energia.
3. El cos energètic (els set xacres).

## APUNTS DEL PROFESSOR

### **Tot és energia, tot és vibració**

És obvi que tot és energia i que tot és vibració, així ho postulen diverses ciències. Ara bé, quan nosaltres parlem d'energia ens referim a allò que els orientals anomenen "ki", que vol dir energia vital. A Occident se l'ha anomenada com "orgón", per part de W. Reich. Actualment es pot parlar de bioenergia.

L'energia vital ha estat estudiada i investigada des de fa milers d'anys a l'Orient. La ciència occidental també ha fet molts avenços en aquest sentit. Un d'ells és el famós fet de què ja es pot fotografiar aquesta energia. El doctor Kyrlian va inventar el que es coneix com a *camera Kyrlian* la qual es capaç de captar els camps magnètics dels cossos humans, la nostra energia plasmàtica. Un dels resultats que dona la màquina és un gràfic d'aquesta energia, s'anomena *efluvigrama*.

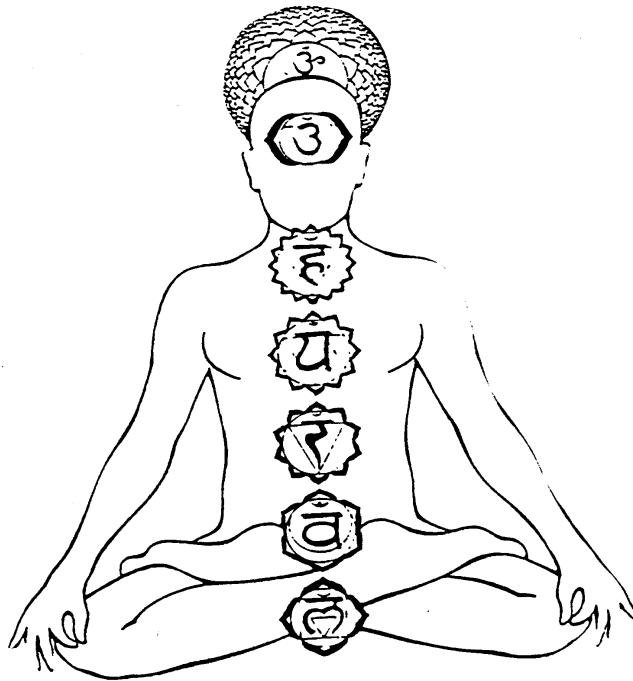
## PRINCIPALS IDEES I CONCEPTES

- a) Percepció de l'energia corporal.
- b) "Ki", energia vital. EL cos energètic.
- c) Distinció entre força i energia.
- d) Principals bloqueigs.
- e) Els set centres energètics.
- f) El hara.
- g) La llengua com a centre de control. Connexió llengua-pensament.
- h) L'anatomia emocional.
- i) Moviment i expressió conscient.

## ANATOMIA ENERGÈTICA. ELS SET XACRES

Els xacres són centres energètics que capten l'energia de l'univers. Cada xacra té un color i es responsabilitza d'un seguit de funcions psicocorporals. La ciència bioenergètica es fonamenta en el cos energètic de la persona.

XACRA 7: De l'espiritualitat i transcendència	(violeta)
XACRA 6: De l'enteniment	(índigo)
XACRA 5: Connexió cap i cos. El "jo" existencial	(blau cel)
XACRA 4: Centre emocional	(verd)
XACRA 3: Força i afirmació	(groc)
XACRA 2: Vitalitat, sexualitat i creativitat	(taronja)
XACRA 1: Necessitats bàsiques, instints i passió	(vermell)





## ACTIVITATS AMB ES ALUMNES

### EXERCICIS CLAU

#### 120. La llengua

Prendre consciència de la llengua mitjançant l'afirmació: relaxo la meva llengua per sota de la llengua. Treballar-hi des d'aquí.

#### 121. Fes-ho des de la llengua

Tria un moviment senzill, com ara aixecar un dit. Intenta fer aquest moviment des d'una presència de la llengua. Després fes altres de més complicats. Ser conscient de COM la llengua obre els canals d'energia del cos.

#### 122. Energia tel·lúrica

Asseguts, prendre consciència amb visualització d'un focus de llum que hi ha a un metre per sobre del cap i que va penetrant pel crani, coll, cor, fins arribar al ventre. Després imagina un fluid que puja pels peus i cames fins el ventre i en aquí es troba amb l'altre. Tots dos formen un raig d'energia que cau per l'anus cap el centre de la terra.

#### 123. Compartir la energia

Tot partint d'una aproximació de mans entre dos companys/es, escoltar amb les mans l'energia de l'altre. Deixar-se.

#### 124. Donar i rebre energia

Igual que respirem podem ser conscient de donar i rebre energia. En la mateixa disposició anterior, prendre consciència d'una cosa i altra .

#### 125. La meditació dels set xacres

A la cadira hi poso el cul,  
Pel ventre em ve la vida,  
al meu estómac hi arriba l'energia  
per convertir-se en el meu cor en alegria.  
El meu coll s'obre, la meva veu vibra tot el dia,  
la meva entrecella es relaxa i es meravella.  
I tot el meu cap s'il·lumina



## EXERCICIS D'APROFUNDIMENT

### 126. Caminar des de la llengua i el ventre

Un cop hàgim pres consciència de la llengua, deixar que ella ens faci caminar. Tenir atenció conscient de la llengua i el ventre.

### 127. L'energia ens mou

Permetre que tot el grup es comuniqui des de l'energia. Deixar fer.

### 128. Mapa energètic

Colora en el següents dibuixos la densitat d' energia que hi ha a cada part del teu cos. Si has percebut que circula d'alguna manera, indica-ho amb fletxes de sentit.

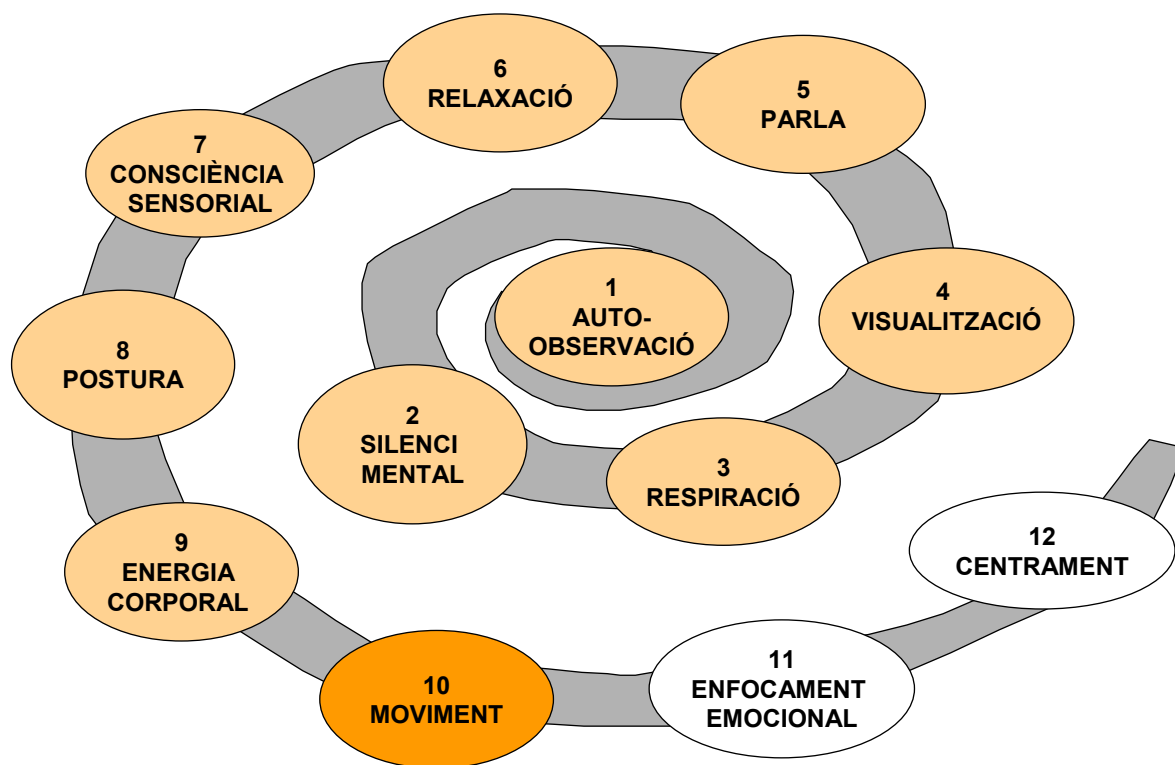


## QUÈ CAL RECORDAR?

1. Què és l'energia corporal?.
2. Com se sent?.
3. Quins noms pot rebre?.
4. Quin són el set xacres?.

## UNITAT 10: EL MOVIMENT CONSCIENT

---



## AVUI QUÈ TOCA?

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>AUTO-OBSERVACIÓ</b>	<b>SILENCI MENTAL</b>	<b>RESPIRACIÓ</b>	<b>VISUALITZACIÓ</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern	Profunda Completa Conscient	Corporal Creativa Personal
<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>LA PARLA</b>	<b>RELAXACIÓ</b>	<b>CONSCIÈNCIA SENSORIAL</b>	<b>POSTURA</b>
Afirmacions positives. Mantra Autoconversació	Progressiva Gravetat Soltar	Vista Tacte Oïda Gust/olfacte Cinestèsia	Anatomia Aspectes personals Estiraments i assanes
<b>9</b>	<b>10</b>		
<b>ENERGIA CORPORAL</b>	<b>MOVIMENT</b>		
Control de la llengua Percepció de la energia Els 7 xacres	Anàlisi del moviment Respiració i moviment		

Tal i com havíem anunciat en la unitat d'energia, el moviment conscient és molt important doncs ens fa prendre consciència de que la nostra vida és moviment. Les accions humanes són successions de diverses postures. En aquesta unitat treballarem aspectes molt quotidians.



## APUNTS DEL PROFESSOR

### IDEES CLAUS

1. La vida és moviment. Moviment còsmic i moviment humà.
2. El cos humà creat per a moure's.
3. Moviment mecànic i moviment conscient.
4. Conscienciació dels moviments quotidians (el paper de la respiració): escriure, llegir, parlar, pujar escales, conduir.
5. La dansa, la cursa i l'esport com expressions de la "dignitat" del moviment conscient.
6. Sentit profund del lleure.

### ANÀLISI CONSCIENT DEL MOVIMENT

INTENCIÓ.

ACCIÓ (percepció, decisió, execució i control).

RESULTAT (extern i intern). Grau de :*senzillesa, autenticitat i globalitat.*

## 10 REGLES D'OR DEL MOVIMENT CONSCIENT

- 1 - El cap penja com d'un fil.
- 2 - Espatlles i braços lleugers, com de goma.
- 3 - Cos i esquena eixerits, pit normal.
- 4 - Ventre lleuger.
- 5 - Alternar el pes del cos sobre una i altra cama.
- 6 - La ment dirigeix el moviment físic.
- 7 - Conscienciar el moviment i la respiració.
- 8 - El tronc i les extremitats es mouen de manera coordinada, harmònica i equilibrada formant un tot.
- 9 - Moviment rítmic i continu, a velocitat lenta i uniforme.
- 10 - Dintre del moviment, tranquil·litat; dintre de la tranquil·litat, moviment.



## ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES

### EXERCICIS CLAU

#### 129. Kin-hin, l'art de caminar

La ma dreta es posa per sobre del puny esquerre a l'alçada de l'esternó, els colzes fent angle recte amb el terra, la mirada cap a l'infinit, però la columna molt recta. Caminar molt poc a poc, a càmera lenta, si és possible descalços, sentin com el taló és posa al terra, després tota la planta i finalment els dits, dels quals el polze del peu n'és el principal....

#### 130. Desautomatitzar els moviments

Escull un moviment quotidià que facis cada dia. Intenta fer-lo amb total consciència. Veuràs la vida que hi trobes.

#### 131. Tai-txí "casolà"

Realitzar diversos moviments coneguts amb total harmonia i lentitud: tir amb arc, tir a cistella, l'ocell, ones amb els braços,...

#### 132. Escriure en pau

Escriure és un gran mitjà per relaxar-se i centrar-se. Et convido a fer una mostra de cal·ligrafia. Deixa que sigui el cos qui et dicti les paraules. Vés pronunciant interiorment.

## EXERCICIS D'APROFUNDIMENT

### 133. L'el.lectrosoma

El dia és un full en blanc. Fes un "el.lectrosoma" del teu moviment corporal fins ara, durant el dia d'avui. Intenta dibuixar com si fos un electrocardiograma, el tipus de moviment que has desenvolupat en el dia d'avui. Posa-hi punts als moviments espasmòdics i fes plans els moviments tranquils. ¿De quin tipus n'hi ha més? Reflexiona. Ho pots fer de més d'un dia (D1,D2,..) com a la figura 1.

### 134. De la consciència postural al moviment conscient

Després de prendre molta consciència d'una postura, trasllada't a una altra amb un moviment molt conscient.

### 135. Posar-se al llit a un mateix

Des de la posició de drets fes l'acció d'anar al llit amb molta lentitud. La consigna és pensar que li fem a un altre que ja està adormit.

### 136. Radiografia d'un moviment

Analitza segon: intenció, acció i resultat algun moviment després de fer-lo, per exemple escriure, guardar un bolígraf a l'estoig, beure un got d'aigua.

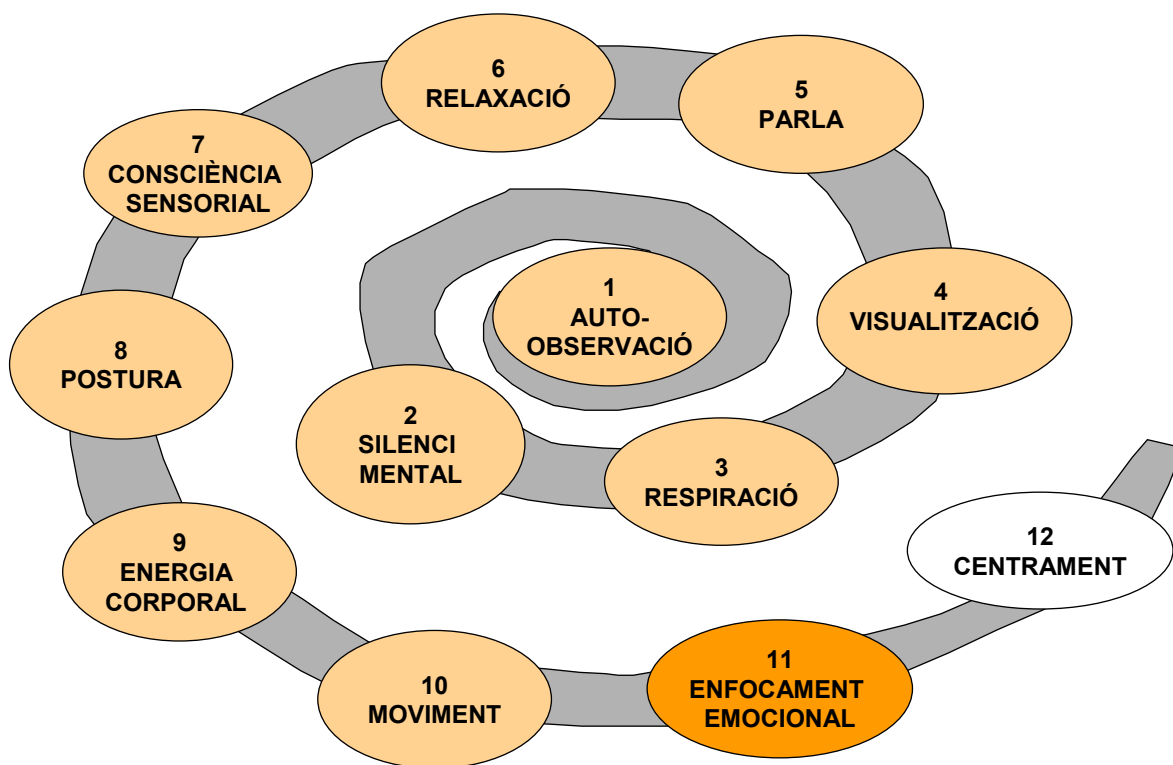


## QUÈ CAL RECORDAR?

1. Com es diu l'activitat física que combina diversitat de moviments que imiten la naturalesa?
2. Què és el Kin-hin?
3. Quins són els tres elements a tenir en compte per analitzar la consciència d'un moviment?

## UNITAT 11: "FOCUSING"

---



## AVUI QUÈ TOCA?

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>AUTO-OBSERVACIÓ</b>	<b>SILENCI MENTAL</b>	<b>RESPIRACIÓ</b>	<b>VISUALITZACIÓ</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern	Profunda Completa Conscient	Corporal Creativa Personal
<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>LA PARLA</b>	<b>RELAXACIÓ</b>	<b>CONSCIÈNCIA SENSORIAL</b>	<b>POSTURA</b>
Afirmacions positives. Mantra Autoconversació	Progressiva Gravetat Soltar	Vista Tacte Oïda Gust/olfacte Cinestèsia	Anatomia Aspectes personals Estiraments i assanes
<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	
<b>ENERGIA CORPORAL</b>	<b>MOVIMENT</b>	<b>FOCUSING</b>	
Control de la llengua Percepció de la energia Els 7 xacres	Anàlisi del moviment Respiració i moviment	Vivenciar Enfocar: Els 6 passos	

Aquesta unitat pretén destacar el paper de la *vivència* tan pel que fa a les tècniques de relaxació com a la nostra vida quotidiana. Parlarem de la nostre consciència sensorial, de la capacitat de sentir, de la relació que hi ha entre sensació i energia. Serà important sentir-nos a nosaltres mateixos com un cos que s'emociona. També és vital aprendre a desvetllar l'espai intern, distingir entre "jo" i les sensacions i emocions. Aprendrem a discernir i triar des del cos.

En aquesta unitat treballarem un aspecte important en el món de la relaxació.

**Es concretarà en dos treballs que van agafats de la mà:**

Aprendre a vivenciar.  
"Focusing" (Procés de l'enfocament corporal).



## APUNTS DEL PROFESSOR

Aquesta és una de les unitats que més importants d'aquest curs, doncs tracta del desvetllament de l'espai interior a partir de qualsevol vivència.

Normalment davant d'una sensació desagradable ens hi identifiquem amb allò que sentim, sense deixar espai, però darrera qualsevol sensació hi ha un *gran espai*. Enfocar vol dir posar tota l'atenció sense jutjar. Deixar que quelcom passi sense forçar. L'atenció mateixa és un gran pas. És l'actitud meditativa bàsica per excel·lència. En realitat, tot el que estem fent fins ara són enfocaments, però hi ha un tipus de treball concret amb les sensacions que el coneixem per enfocament.

### SENSACIÓ, EMOCIÓ, SENTIMENT I PASSIÓ

La consciència sensorial permet que les persones tinguem *sensacions*, *emocions* i *sentiments*. Totes tres són fruits, en una mesura o altra de la consciència sensorial. Posem un exemple: Si escolto una música que m'agrada,...

La sensació es la impressió sensorial causada en mi mitjançant el sentit auditiu sensorial.

L'emoció serà l'estat provocat per la sensació, la reacció. Les emocions són viscerals, com rampells que surten des de dintre de nosaltres. Oscil·laran entre el plaer i el desplaer.

El sentiment serà la vivència profunda d'aquesta emoció, sentiment d'alegria, pau, satisfacció, vitalitat. El sentiment és més "fi" i profund que l'emoció. Una mateixa sensació em pot provocar diverses emocions i sentiments. Una mateixa emoció de plaer em pot conduir a sentir alegria, o em pot suscitar de donar gràcies a Déu, també em podria portar a compartir-la amb algú.

La passió inclou l'element de direccionalitat, és dinàmica. Tinc passió envers alguna cosa o persona.

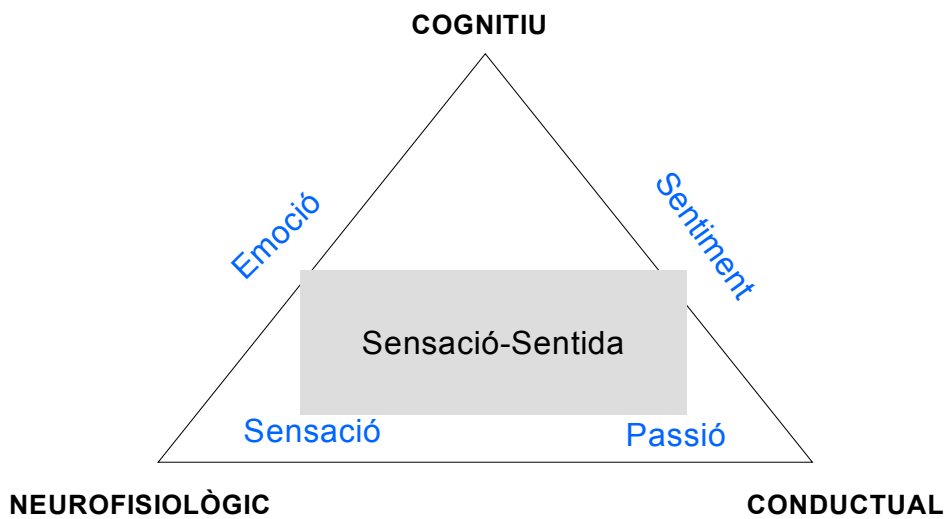
Les persones, com més madures són, depenen menys de les sensacions, saben canalitzar les emocions i són productores de bons sentiments.
---



## APRENDRE A VIVENCIAR

La vivència d'una situació té un nucli vital viscut que li direm sensació.-sentida. La sensació sentida és la petjada vivencial que reposa o flueix en la profunditat del nostre cos com a resposta interna a l'acte de viure. Està feta de sensació, emoció, passió i sentiment i conté els tres components emocionals: neurofisiològic, conductual i cognitiu. Si li prestem atenció esdevé referència d'autenticitat i benestar”.

### LA SENSACIÓ-SENTIDA



Focusing i Educació Emocional  
Lluís López

### Com abordem normalment un problema?

Davant un conflicte donem voltes i voltes al problema. La majoria de cops ens identifiquem amb el conflicte i no ens deixem respirar. El pensament es dispara i anàlisi darrera anàlisi, prova darrera prova, ens fatiguem i la realitat no ha canviat. És que som nosaltres els que hem de canviar. Normalment els conflictes quotidians (tret d'aquells molt greus) són conseqüència de resistències nostres i la realitat.

### Què aconseguim amb aquesta tècnica?

- Desenvolupar la identitat *jo corporal* que sent i viu.
- Apropar-nos més a la realitat.
- Crear espai entre nosaltres i els conflictes.
- Ajudar-nos a ser més autèntics.
- Resoldre els conflictes des del cos, no des de la ment.

**On és la diferència del focusing?**

**PROCÉS HABITUAL**

<b>PENSAR/RAONAR</b>	<b>EXPRESSAR</b>	<b>¿COMPROVAR?</b>
Desequilibri a favor del <i>jo mental</i> Parlem <u>sobre</u> allò, <u>del</u> problema	L'expressió va darrera l'esquema mental. Expressem amb els nostres filtres mentals	No hi ha feed-back de comprovació.

**PROCÉS D'ENFOCAMENT**

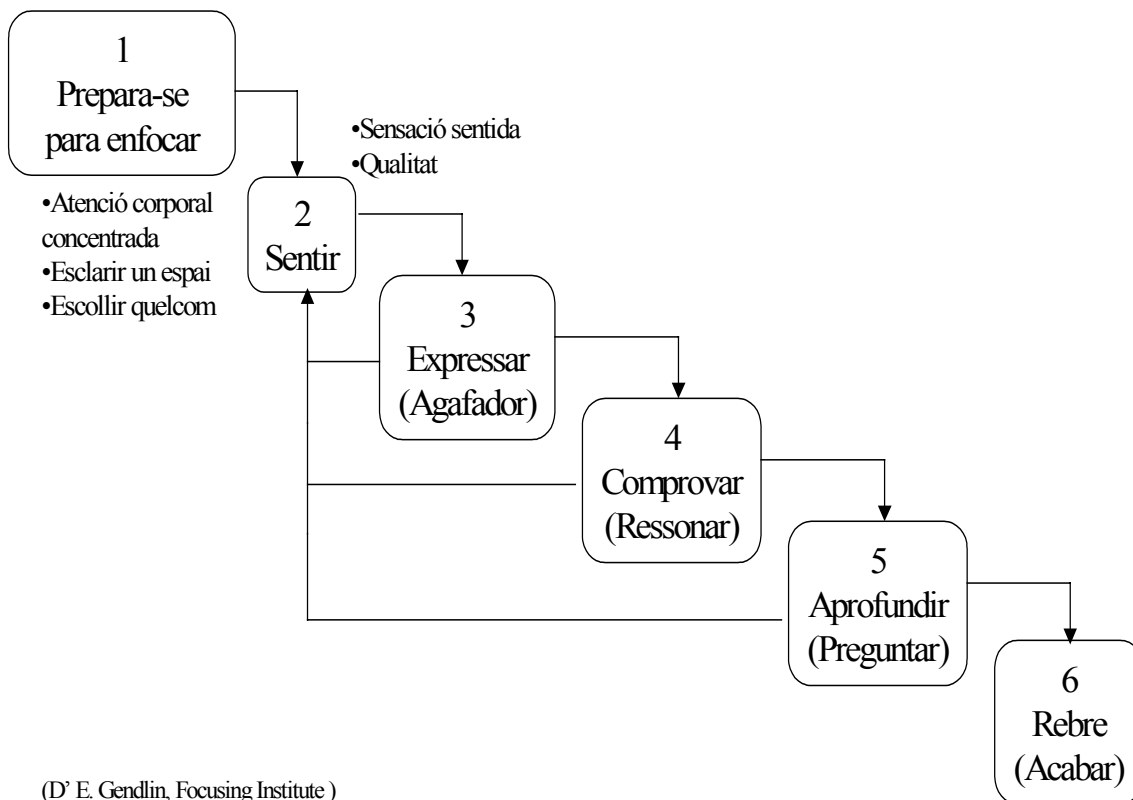
<b>SENTIR</b>	<b>EXPRESSAR</b>	<b>COMPROVAR</b>
Sense anomenar. Sense etiquetar. De forma sensorial. Fisiològicament. Vivencialment. Allò implícit, real però poc clar. Les relacions organísmiques i conductes fisiològiques. A la part central de l'organisme (entre pit i plexe solar).	Nom. Parlar des d'allò. Etiquetar. Sense planificar, sense deduir. autodefinició, auto-sorpresa. Des de la sensació-sentida. Expressió amb: paraules, frases, imatges, moviments, gestos.	Contrast entre sensació i expressió, és així? ¿s'hi ajusta poc, molt?. Fer-ho més aviat de forma corporal, no analítica (usar la respiració). L'ajustament corporal és la comprovació organísmica del canvi corporal. És la meva forma <i>Aquí-Ara</i> , de ser autèntic, amb petits però importants dades comprovades. Procés de ser jo mateix.

**Tècnica del procés de “Focusing”. (Eugène Gendlin) (els sis passos)**

- 1.- Crear un espai tot empaquetant els conflictes i fer inventari.
- 2.- Formar la sensació sentida.
- 3.- Aconseguir un “agafador” (EXPRESSAR).
- 4.- Ressonar (COMPROVAR).
- 5.- Preguntar (APROFUNDIR).
- 6.- Rebre (ACABAR).



# Procés dinàmic del "Focusing"





## ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES

### EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ

#### 137. Bullanga de sensacions

Fixa l'atenció en una petita part del teu cos. Vés identificant diferents sensacions: *picor, volum, mobilitat, imatges, tacte, gruix,...* Amplia l'espai d'atenció fins a comprovar que hi tens una autèntica bullanga de sensacions.

#### 138. La vivència

Recorda una vivència bonica i escolta quina "petjada" deixa en el teu cos. Ara fes el mateix amb una de negativa.

#### 139. Formant la sensació sentida

Pensa en alguna persona agradable per a tu, quina és la sensació-sentida que et provoca. Ara pensa en un altra que et resulti menys agradable, quina és la sensació-sentida? Distingeix entre les sensacions corporals (*picor, ofec, taquicàrdia,...*) i la sensació-sentida. Aquesta és més profunda. Difusa, simbòlica i significativa.

### EXERCICIS CLAU

#### 140. Vivenciar no és pensar

Pregunta't com és la teva vida darrerament. Deixa uns minuts perquè el cos et reveli la vivència general. Et portarà a la sensació sentida. Fes el mateix amb qualsevol situació.

#### 141. Enfocar és observar

Observa el propi pensament sense afegir-hi ni jutjar res.

Observa el teu cos, alguna zona en concret i constata el que sents: Separa-t'hi sense voler canviar-ho. No és ni bo ni dolent. És com mirar els peixos que salten en un estanc.

#### 142. Crear un espai

Imaginar que anem caminant per un lloc agradable. Després d'un tros de camí em pregunto: Em trobo bé, veritat? Totes aquelles coses que apareguin les vaig traient com d'una motxilla i les vaig deixant al terra. Un cop hagis fet l'inventari, intenta desvetllar un espai entre tu i les coses que hagin sortit. Pots fer aquest espai? Ajuda't interiorment amb les mans com si t'apartassis dels problemes.

#### 143. Practicar focusing

Per parelles, amb la guia dels sis passos, feu pràctica de focusing.

## EXERCICIS D'APROFUNDIMENT

### 144. Hi ha quelcom allà darrera?

Hi pots afegir: hi ha quelcom allà darrera? Notaràs que immediatament es desvetlla un espai molt ric .

### 145. Descriure i colorar emocions

Tria una cosa de les que has tret de la motxilla.  
Describeu la sensació que allò provoca en el teu cos(tronc). Usa tots els símbols i adjectius, sons o imatges possibles. Dibuixa'ls si vols.

### 146. Abraçar una sensació

Escull una sensació i abraça-la interiorment. Fes-li companyia amb tendresa.

### 147. Ballar amb una sensació-sentida

Deixa't moure des d'aquesta sensació, balla amb ella.

### 148. Llença't una sonda, balla amb ella

Llença't una sonda afirmativa (ets necessari pel món, ...t'estimen tal com ets, ...no t'esforcis més, viu en pau, abraça'm que t'estimo ) Escolta com ressona en el teu cos.

## QUÈ CAL RECORDAR?

1. Diferència entre sensació, emoció, sentiment i passió.
2. Què vol dir vivenciar?.
3. Què és el focusing? Perquè serveix?.
4. Els sis passos per *enfocar* són...

## UNITAT 12: EL CENTRAMENT

---





## AVUI QUÈ TOCA?

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>AUTO-OBSERVACIÓ</b>	<b>SILENCI MENTAL</b>	<b>RESPIRACIÓ</b>	<b>VISUALITZACIÓ</b>
Aquí/ara intern Aquí/ara extern	Silenci mental Espai intern	Profunda Completa Conscient	Corporal Creativa Personal
<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>LA PARLA</b>	<b>RELAXACIÓ</b>	<b>CONSCIÈNCIA SENSORIAL</b>	<b>POSTURA</b>
Afirmacions positives. Mantra Autoconversació	Progressiva Gravetat Soltar	Vista Tacte Oïda Gust/olfacte Cinestèsia	Anatomia Aspectes personals Estiraments i assanes
<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
<b>ENERGIA CORPORAL</b>	<b>MOVIMENT</b>	<b>FOCUSING</b>	<b>CENTRAMENT</b>
Control de la llengua Percepció de la energia Els 7 xacres	Anàlisi del moviment Respiració i moviment	Vivenciar Enfocar: Els 6 passos	Tres centres Tres canals Tècnica del Centrament

### APUNTS DEL PROFESSOR

Un dels reptes més grans que presenta la nostra vida en l'actualitat és afrontar ("corregir") la dissociació entre cap i cos, entre cos i interioritat que tant s'ha arrelat en els nostre inconscients i tanta força presenta en les nostres vides, tot desvirtuant-les força.

No hem de transcendir la nostra corporeïtat, sinó viure-la amb plenitud. El cos és més que quelcom del qual se n'ha de tenir cura. No és una imatge, ni una cuirassa, ni tant sols és un instrument del "jo profund". Per a viure en el present cal estar centrats " el cos n'és la *referència*, doncs ell no es pot evadir de les *coordenades* d'espai i temps. En canvi la nostra ment, enganyada pel seu soroll i moviment continu, se'n va del present, fuig. Per això el cos és la finestra d'accés a la realitat La gran mentida de les nostres vides és pensar-les en comptes de viure-les. Això fa que la majoria de nosaltres visquem en un món virtual.

### ELS TRES CENTRES DE LA PERSONA (CCC)

El CAP com a centre intuïtiu.

El COS ("*hara*", centre vital de la persona).

El COR centre de la persona.

## **ELS TRES CANALS D'EXPRESSION DEL JO**

La Intel·ligència.  
L'energia.  
L'amor.

### **CADA CENTRE UN CANAL**

Hi ha tres centres de la persona els quals determinen uns tipus de funcions molt concretes. La veritat al cap, la vida al ventre i l'amor al cor.

*Cap:* Funcions intel·lectuals i intuïtives. Canalitza la INTEL·LIGÈNCIA.  
*Cor:* Emocions i identitat. Centre més personal. Canalitza l'AMOR.  
*Hara:* Centre vital. Unió amb el Cosmos. Canalitza l'ENERGIA.

### **EL CENTRE PERSONAL**

Normalment totes les persones tenim tendència a descentrar-nos cap el cap, el pit o el ventre, val a dir se'ns hi acumula tota l'energia. Les persones que són molt mentals tenen concentració d'energia en el cap. El centrament esdevé quan els tres canals compleixen llur funció. Llavors els tres centres es fan un de sol que podríem situar inexactament en el tronc de la persona, cap al pit. L'energia s'escampa per tot el cos tot deixant fer, a cada part, la seva funció. Els tres canals actuen a l'unisó.

Hi ha una relació molt íntima entre el centre de gravetat i això que estem anomenat centre personal. Òbviament hi intervenen la respiració i la relaxació, a més d'altres eines que estem treballant. Les actituds de no aferrar-se a res i deixar-se caure permetran que ens centrem.

El contacte amb nosaltres mateixos esdevé quan estem centrats. Una persona centrada es nota de seguida.

## ACTIVITATS AMB ELS ALUMNES

### EXERCICIS D'INTRODUCCIÓ

#### 149. Exercitar el centrament

S'han de treballar els tres canals en el següent ordre:

Hara. El cos en general, l'energia. La relaxació.

El cap. La intel·ligència. Obrir el cervell, empaquetar.

Treballar les emocions en el lloc anatòmic del cor.

Sens dubte que el centrament és l'equilibri entre l'interior i l'exterior.

#### 150. Viure des de diverses zones

En el següent quadre, digues quines accions fas des d'un i un altre centre .

CAP	
COR	
HARA	

#### 151. Tres centres, tres canals

A cada centre, tot i que hi ha un canal que és més important, els altres hi participen si els obrim (intel·ligència emocional, la força de l'amor;..) En quina mesura (de l'1 al 10) creus que hi participen a la teva vida: Per exemple, en el teu cap: quanta energia, amor i intel·ligència hi ha? Fes el mateix amb els altres.

CAP	COR	HARA
Intel·ligència	Intel·ligència	Intel·ligència
Energia	Energia	Energia
Amor	Amor	Amor

## EXERCICIS CLAU

### 152. Exercitar el centrament.

Exercita el centrament amb diversitat de maneres de treballar cada centre-canal.

### QUÈ CAL RECORDAR?

1. Què és el centrament?.
2. Com s'aconsegueix?.
3. Quins són els tres centres bàsics de la persona.
4. I els tres canals?.
5. Com es relacionen els canals d'expressió i els centres?.

### 3. FITXA DE CONTROL DE LA UNITAT

Nom:						
Unitat n°						
Unitat de relaxació treballada:						
Elements de la unitat:						
<b>GRAU DE</b>	Total	Mitja	Amb	molts	Nul·la	
<b>COMPRESIÓ</b>			dubtes			
Grau de desvetllament	Molt	Força	Prou	Mica	Gens	Res
Exercici més revelador:						
Exercici menys revelador:						
Canvis i/o novetats:						
Estat general aconseguit:	Positiu	Negatiu	Neutre	Ambivalent		
Grau dificultat	Molta	Força	Prou	Poca	Res	
Tipus dificultats	Distracció	Son	Dolor	Incomoditat	Altres (quins)	
Aplicabilitat a tu mateix	Molt fàcil	Fàcil	Regular	Difícil	Molt difícil	
Observacions:						

## 4. DIARI DE PRÀCTICA SETMANAL

Nom:	
Setmana nº:	Data:
UNITAT nº :	
<b>TREBALL ESPECÍFIC</b>	
Cada dia una o dues estones	De quants minuts?
Entre tres i cinc estones en total	De quants minuts?
D'una a tres estones	De quants minuts?
Cap estona	
Altres, Quins?	
Observacions:	
<b>DURANT EL DIA</b>	
Cada dia en més d'un moment	
Cada dia en algun moment	
Més d'un dia en algun moment	
Algun dia , algun moment	
Casi bé res	
Hi ha hagut dies en què molt i altres que no hi he pensat	
Altres Quins?	
Observacions:	
<b>DURANT LES CLASSES</b>	
Ho he tingut molt en compte	
Ho he tingut en compte	
Volia tenir-ho en compte però no sabia com	
Me n'he recordat aïlladament	
Casi en absolut	
Altres Quins	
Observacions:	
<b>GENERAL</b>	
Estic satisfet del meu treball	
M'hagués agradat aplicar-ho més però em descuidava	
M'hagués agradat treballar més però no sabia com ni què fer	
Encara no ho veig important de fer	
Altres Quins?	
Sensacions generals obtingudes:	
Principals dificultats:	
Observacions:	

# **BIBLIOGRAFIA**

- ABRAMS, A.I. (1976) Paired associate learning and recall: A study of the Transcendental Meditation program. In David W.Orme-Johnson, and John T.Farrow, eds., *Scientific Research on the Transcendental Meditation Program: Collected Papers*, Vol I. Germany: Maharishi European Research University Press, 1976, 377-381
- ABRAMS, A.I. (1977) The effects of meditation on elementary school students. *Dissertation Abstracts International*, 37 (9-A): 5689.
- ACARÍN, N. (1986). *Del cervell a la ment*. En *Revista catalana de psicoanàlisi*, num XIII, 2 (1996), p. 89-106
- ACARÍN, N (2000). "L'intelligence: ça s'apprend?" (Monogràfic). En: *Cahiers pédagogiques*, n381 (février 2000), p. 7-53
- ACKOFF, R. (1953). *The design of social research*. Universidad de Chicago.
- ADLER, M.H.; & SECUNDA, L. (1947) *An indirect technique to induce hypnosis*, "J. nerv. ment
- AGUILAR, E. (2002). *El experiencin y la escala expericencil de Gendlin*. (Conferencia desarrollada en la 3ª Escuela de verano de Focusing en Miraflores de la Sierra, Madrid).
- AGUSTÍ, P. *Relajación*. Colección Cosmos. Edimat Libros.
- AISENSON, A. *Cuerpo y persona*. Fondo de cultura económica.
- ALEMANY C. El cuerpo vivenciado y analizado, Desclée de Brower
- ALEXANDER, K. (2002) Yoga at school poses a learning opportunity. Classroom: Teachers note calming effect, better concentration among tehir students. *Los Angeles Times*, 28, April.
- ALVAREZ, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*, Barcelona, Praxis.
- AMADOR, I: (1989) *Guía práctica de relajación*. Editorial EDAF, S.A.: Madrid. Dis. 106, 190
- AMUTIO, A. (1998). *Nuevas perspectivas sobre relajación*. Desclée De Brower. Bilbao.
- AMUTIO, A. (1999). *Teoría y práctica de la relajación*. Martínez Roca. Barcelona.
- ANDERSON, C.S. (1982). The Search For School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*,3, 368-420.
- ARNAL, J. DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa*. Fundamentos y metodología, Labor, p. 249.
- ARON, A.,ORME-JOHNSON, D.W., BRUBAKER, P.(1981). The TM program in the college curriculum: A four-year longitudinal study of effects on cognitive affective functioning. *College Student Journal*, 1981, 15(2): 140-146
- ASSAGLILOLI, R. (1976) *Psychosynthesis*. Penguin Books, New York
- BADGER, B. (2000). Teaching yoga in Schools workshop. Kripalu Yoga Teachers Association Conference
- BEASLY, B. (1981). *The reflexive spectator in classroom research*, trabajo presentado a la reunión anual de la Australian Association for Research in Education. Adelaida, novembre.
- BECHTEREW, W. VON, (1890) *Über die Bedeutung der Hynose als eines Heilmittels*, "Neurol. Centralbl."9,
- BENÍTEZ, L. (2001). *La mejora del alumnado y del grupo a través de la relajación en el aula*. CISS Praxis, Monografías Escuela Española, Bilbao.
- BENSON, H. (1996)*La relajación. Una terapia imprescindible para mejorar su salud*. (Trad. Mª Antonia Menini), Grijalbo, Barcelona, 5ª reimpresión
- BERGE, Y. *Vivir tu cuerpo*, Ediciones Narcea, Madrid 1985
- BERGÉS, J. I BOUNES, M. (1974). *La relajación terapéutica en el niño*, Mason Ed. Madrid
- BERNSTEIN, DA I BORKOVEC, TD (1996), *Entrenamiento en relajación progresiva*. (Trad. LM Llavona i altres), Desclée De Brower, Bilbao 9ª edició



- BIRNBAUM, K., (1925) Die Couésche Methode der bewBten Autosuggestion in ihrer erzieherischen Bedeutung. "Z. Kinderforsch" 31
- BISQUERRA, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid. Narcea
- BISQUERRA, R (1998). *Los enfoques del counseling*. En R. Bisquerra (Coord.) Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (pp. 471-535) Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*, CISS Praxis, Monografías Escuela Española, 2ª ed, Barcelona 2000
- BLÁNDEZ, J. (1996) *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona. INDE
- BLAY, A. (1988). *Relajación y energía*, Ediciones Índigo, Barcelona
- BLAY, A. (1989). *Creatividad y plenitud de vida*, Editorial Iberia, S.A., Barcelona
- BLOOMFIELD, H. (1992) *El silencio sanador*, Kairós. 2ª edició. Barcelona
- BOGART, G. (1991). The use of meditation in psychotherapy: A review of the literature. *American Journal of Psychotherapy*, 45, nº3, 390-412.
- BONET, J. V. (1990). *Autoestima y educación en personalidad y humanismo*. Madrid: CONED
- BONNET, G. (1910). Précis d'autosuggestion volontaire , París
- BOSCAINI, F. (2000). La relajación como mediadora para el reconocimiento, control y autoafirmación de la personalidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*. Vol III, Nº 66, 15-23,
- BREWER, S. *Relajación fácil*, Integral, Barcelona
- BROOKS, CH. *Conciencia sensorial*, Los libros de la liebre de Marzo, Barcelona 1966
- BROWN, J.(1938). *Hypnotism and Suggestion, their place in psychoterapy*, "Brit. J. Med. Psychol." 28, p. 396
- BROWN, P. (2002) S.F..Schools find peace of mind via "yoga break": Sixty classroom teachers make it an integral part of physical education as web as regular classes. *Contra Costa Times*, 24 Mar. També publicat com Latest way to cut grade school stress: Yoga. *New York Times*, 24 Mar 2002
- BRUER, J. (2000). *El mito de los tres primeros años: una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida*, Barcelona: Paidós, (Paidós transiciones; 24)
- BURACK, CH. (1999) Returning meditation to education. Tikkun, Sep. [http://www.findarticles.com/cf\\_0/m1548/5\\_14/56065507/print.jhtml](http://www.findarticles.com/cf_0/m1548/5_14/56065507/print.jhtml).
- CALLE, R.. (1978 ) *Yoga, Zen y Control Psicósomático*. Ed. Pirámide, Madrid
- CALVETE, E. VILLA, A (1997). Programa Deusto 14-16, *Evaluación e intervención del estrés docente*.. Ed. Mensajero, Bilbao
- CANALDA, A. I CASES, R. (2000): "Créditos variables de educación física, bloque de expresión corporal. Iniciación a la expresión corporal/ Conciencia corporal, masaje y relajación en la escuela". Paidotribo. Barcelona.
- CASES, R. (2001) Masaje y relajación. Una propuesta de conciencia corporal. *Revista Aula de Innovación Educativa*. Num 109, 26-29
- CASTILLEJO; J.L. (1987) *La investigación educativa y práctica escolar*. Madrid, Santillana.
- CHÁVEZ, R. (1984). *The Use of High Inference Measures To Study Classroom Climates: A Review*. *Review of Educational Research*, 2, 237-261.
- CLAIRE, T. (1997). *Masajes Terapéuticos*. Los tipos de masajes y cómo realizarlos. Ediciones Pirámide, S.A. Madrid
- CONN, J.H. (1949). Hypno-synthesis. Hypnosis as a unifying interpersonal experience, "J. nerv. Ment. Dis.", 109, 9

- CSIKSZENTMIHLAYI, M. (1997). *Fluir (Flow). Un psicología de la felicidad*. Barcelona. Kairós
- DAMASIO, A. (1994) *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. A grosset/Putnam Book, G.P.Putnam's Sons, New York. (ed. Cast.) *El error de Descartes* (2001), Crítica. Biblioteca de bolsillo, nº65. Barcelona
- DAMASIO, A. (2001) *La sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Editorial Debate, Madrid 2001.
- DANKHE, G. L. (1989). *Investigación y comunicación*. En C. Fernández-Collado y G. L. DANKHE (comps). *La comunicación humana: ciencia social*. México: McGraw-Hill, 385-454.
- DE MIGUEL, M. (1989): "La I.A. un paradigma para el trabajo social" en I Congreso de Investigación en ASC. Madrid, UNED.
- DE PAGÈS, E. (2001). La ment zapping. La manca d'atenció i de concentració a l'ESO en l'Àrea de Ciències Socials: Estudi de la situació i proposta d'intervenció en educació emocional. Llicència retribuïda del Dep. D'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- DEFONTAINE, J. (1982) *Manual de psicomotricidad y relajación*. Masson. Barcelona
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. Generalitat de Catalunya, *Currículum d'Educació Secundària Obligatòria*. Àrea d'Educació física, p. 35.
- DESHIMARU. T. Y CHAUCHARD, P. (1976). *Zen et cerveau*. Le Courruier du Livre, París. Ed. cast.: *Zen y cerebro*. Kairós, Barcelona, 1993.
- DILLBECK, M.C., Aron, A., Dillbeck, S.L. (1979). Transcendental Meditation program as an educational technology: Research and applications. *Educational Technology*, 1979, 19(11): 7-13
- DOHRENWEND, B.S. I DOHRENWEND, B.P. (1981). Life stress and illness: formulation of the issues. En B.S. Dohrenwend i B.P. Dohrenwend (EDS), *Stressful life events and their context*, New York: Rulgers University Press
- DRAKE, J. *Postura sana*, Martínez Roca, Barcelona 1992
- DUCH, L. Y MÈLICH, J.C. (2003). *Escenaris de la corporeïtat. Antropologia de la vida quotidiana*, 2.1. Publicacions de l'Abadia de Motserrat.
- DUGGAL, S. (2001). Yoga in educational institutions: Potentials and limitations. *Yoga and Total Health*, Jan, 16-18
- DUJANY R. (1995) Teoria e impiego pratico della Kinesiologia applicata Tecniche Nuove 1990 1995 Milano
- DURAND DE BOUSINGEN, R. (1986). *La relajación*, Paidotribo, Madrid.
- DÜRCKHEIM, K. G. (1989) *Hara. Centro vital del hombre*. Mensajero, Bilbao.
- DÜRCKHEIM, K.G., *Meditar*, Ed Mensajero
- ELLIOT, j. (1986): *La investigación-acción en el aula*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- ENTRALGO, L. *El cuerpo humano. Teoría actual*. Espasa-Univ. Madrid 1989.
- EPSTEING, M. (1995). Thoughts Whithout a Thinker: Psychotherapy from a Buddhist Perspective. Basic Books, New York
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987) *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*. Rev. Innovación e Investigación Educativa, num.3, Murcia, ICE.
- FDEZ.-ABASCAL, E.G. I MIQUEL-TOBAL, J.J. (1979) Breathing styles in different relaxation methods. *Informes del Departamento de Psicología General*, 2 127-141. Universidad Complutense de Madrid.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. (1994). *El clima y su influencia en los centros*. Organización y Gestión Educativa.
- FEUERSTEIN, M. LABBE, E.E. I KUCZMIERCZYK, A.R. (1986) *Health Psychology: A psychobiological perspective*. New York: Plenum Press.
- FONSECA, V. (1998) *Manual de observación psicomotriz*. Inde. Zaragoza

- FRAILE, A.(1995) *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú
- FRASER, B. J. (1989). *Twenty years of Classroom Climate Work: Progress and Prospect*. Journal of Curriculum Studies. 4 307-327
- FRASER, B. J (1991). *Validity and Use of Classroom Environment Instruments*. Journal of Classroom Interaction. Vol 26, nº 2 Houston.
- FREIRE, P. (1988): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- GARDNER, H (1995). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós
- GAWIN, S. *Visualización creativa*. Ed Sirio.
- GELB, M. *El cuerpo recobrado*, Urano, Barcelona 1982.
- GENDLIN, E & CO (1988). *Focusing (Proceso y técnica del enfoque corporal)* Ed Mensajero.
- GERVILLA, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*, Herder, Barcelona.
- GHAROTE, M.L. (1971) A psychophysiological study of the effects of short term yogic training on the adolescent high school boys. *Yoga-Mimamsa*, 1971, 14(1&2):92-99
- GHAROTE, M.L. (1976) Effect of short term yogic programme on the physical fitness of school boys. *Avagaham*, 1(1): 9-15
- GHAROTE, M.L. (1987). ) Effect of every day and alternate day yoga training on tehe physical fitness of school children. *Ayurveda & Yoga*, 1987, 7:9-15.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y la práctica*. Madrid. Akal. pp. 148-165
- GLASSER Y STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago, Aldine.
- GOETZ , J. P Y LE COMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 15ª edición.
- GÓMEZ, M. T., MIR, V. Y SERRATS, M. G. (1991). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid: Narcea.
- GÓMEZ, M.T., MIR, V. I SERRATS, M.G. (1991). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid: Narcea
- GOYETTE, G. I LESSARD-HEBERT, M. (1988) *Investigació-acció. Funciones, fundamentos e instrumentación*, Barcelona, p.37.
- GUBA, E. (1983). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalística" en Gimeno, J. Y PÉREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y la práctica*. Madrid, Akal, pp. 148-165.
- GUERRERO, E. I VICENTE, F.(2001) Síndrome de burnout o desgaste profesional del estrés en el profesorado. Universidad de Extremadura
- HALL, B. (1981). *Participatori Research, popular knowledge and Power: a personal reflection*, Convergence, XIV, nº 3.
- HASSANAGAS, P.K. (1997). *Possibilities and needs for yoga in the system of education*. Athens (Greece): International Association of Yoga Science Centres
- HEMMLER, R. (1983). *El entrenamiento Autógeno*, Tea, Madrid.
- HERNÁNDEZ, V./ RODRÍGUEZ P., *Expresión corporal con adolescentes*. Ed. CCS. Madrid 1996.
- HILL, D. (2001). Churches say "no" to yoga in schools. Prague: Radio Free Europe/Radio League, 31 Aug (<http://www.rferl.org/nca/features/2001/08/31082001110720.asp>)
- HOFSTÄTTER, P.R., (1957) *Gruppendynamik*, Hamburgo
- HOLMES, T. H. I RAHE, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11, 213-218

- HOLT, J. (1974). *How children Fail*, Harmondsworth: Penguin, , p. 195.
- HUSEN, T. (1988). *Paradigmas de investigación en educación: un informe del estado de la cuestión en Dendaluçe, I.: Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea.
- JACOBSON, E. (1925). *Progressive relaxation*, "Amer. J. Psychol." 36, 73
- JOHNSTON, W.(1974) *Silent Music: The Science of Meditation*, Harper et Row Publishers, Inc., New York. (ed.cast) *La música callada. La ciencia de la meditación*. Ed. Paulinas. Madrid (1980)
- JONES, E. (1923) *The nature of autosuggestion*, "Brit. J. Med. Psychol." III, p. 194
- JONICICH, G. M. Compilador (1962). *Psychology and the Science of Education: Selected Writings of EDWARD L. THORNDIKE*, Teachers College Columbia University Press, N.York, , p 63.
- KELEMAN, S. (1997). *Anatomía emocional. La estructura de la experiencia somática*. Desclée De Brower, Bilbao.
- KEMMIS, J. Y Mc TAGGART, R (1988): *Cómo planificar la investigación-acció*. Barcelona: Laertes
- KERLINGER, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana
- KHUN, T. (1976). *La estructura de la revoluciones científicas*. México, F.C.E.
- KRETSCHMER, E. (1951). *Suggestierte Krankheiten im Kindesalter*, "Münch. Med. Wsch." 72
- KRISNAMURTI, J (1989). *La libertad primera y última*, Edhasa, Barcelona.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1989) *El cuerpo humano*, Espasa Universidad, Madrid p 253-338.
- LASELLE, K.M., RUSSELL, T.T. (1993). To what extent are school counselors using meditation and relaxation techniques? *School Counselor*, Jan, 49(3):178-183.
- LÁZARO, A. (1988). La relajación en reeducación. *Actas de las I Jornadas sobre la educación física en la escuela rural*. Ed. C.E.P. Monzón (Huesca)
- LÁZARO, A. (2002) *Relaxació infantil* (apunts). Curs de postgrau en Formació d'Especialistes en Psicomotricitat, Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna (Universitat Ramon Llull) (15 i 16 de març de 2002)
- LAZARUS, R.S. & FOLKMAN, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. Nova York: Springer.
- LAZARUS, R. S. & FOLKMAN, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca. S. A. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud, serie Universidad, Barcelona
- LECOMPTE, M. Y PREISSSLE, J. (1984). *Ethnogrphy and qualitive Design in Educational Research*. Orlando: Academic Press.
- LEHRER, P.M.; CARR, R.; SARGUNARAJ, D. & WOOLFOLK, R.L. (1994). Stress Managment Techniques: Are They All Equivalent, or Do they Have Specific Effects ? *Biofeedback and Self- Regulation*, 19, nº4, 353-401
- LEHRER, P.M.; SCHOICKET, S.; CARRINGTON, P. & WOOLFOLK, R.L. (1980). Psychophysiological and cognitve responses to stressful stimuli in subjects practicing progressive relaxation and clinically standardized meditation. *Behavior Research and Therapy*, 18, 293-303.
- LEHRER, P.M.; WOOLFOLK, R.L.; (1993). *Principles and Practices of Stress management*. (2ª edición). The Guilford Press, New York
- LÉVY. P.É. (1898). L'éducation rationelle de la volonté, son emploi thérapeutique
- LEWIS, M. Y HAVILAND, J. M. (1993). *Handbook of emotions*. Nueva York. Guilford.
- LINDBERG, B.J. (1950),. *Faradohypnosis*, "Acta med.scand." 138; 110
- LODES, H. *Aprende a respirar*. Libros de Integral.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, L. (1999) *Expressió Corporal i Formació Religiosa* , ISCREB, Barcelona (inèdit)

- LÓPEZ GONZÁLEZ, L. (2000) *Vida sana*. Crèdit variable (Programa i Apunts de l'IES Mediterrània de Castelldefels) (inèdit)
- MARÍAS, J. (1992) *La educación sentimental*, Alianza, Madrid
- MARINA, J. A. Diccionario de sentimientos, Anagrama, Madrid
- MARJORIBANKS, K. (1985). Environmental measures, a WALBERG (1990). *International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press, pp 428-432.
- MARROQUÍN, M (1992). *El profesor y la autoestima del alumno*, en A. Villa (Coordinador), *Autoconcepto y Educación*. Teoría, medida y práctica pedagógica. Vitoria: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (1995). *La orientación del clima del aula*. Tesis doctoral inédita. Departament de Pedagogia Aplicada, UAB. Bellaterra.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (1996). *El clima de clase*. A. M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Ed. Praxis.
- MARTÍNEZ VILLAGRASA, S. (2000). *El poder cognitiu i experiencial d'elles vies d'interiorització i d'autoconsciència*. Llicència retribuïda del Dep. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- MARTÍNEZ VILLAGRASA, S. (2001). La meditación como trabajo en las escuelas. *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, nº 303, junio 2001, 72-73
- MASSON, S (1985). *Las relajaciones*. (Trad. J. Padró) Barcelona: Paidotribo.
- MC CLUGAGGE, D *El esquiador centrado*, Editorial Cuatro vientos
- MC LUHAN, M. ET ALTRI, (1994). *El aula sin muros*. Barcelona. Laia.
- MERLEAU-PONTY, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*, Península. Barcelona.
- MUNNÉ, A. *La evidencia del cuerpo*, PAIDÓS, Barcelona 1993.
- NAJMANOVICH D. (2002) *Fronteras de la corporalidad* (Seminario por internet) Edupsi.com. Argentina
- O'CONNOR, J & SEYMOUR, J., (1996). *Introducción a la P.N.L.*, Barcelona Ediciones Urano.
- OJA, S.A. PINE, G. (1983) a TWO YEAR STUDY OF Teacher Stages of Development in Relation to Collaborative Action Research Report Final. Durham, New Hampshire, University of New Hampshire.P
- ORTIZ V. Y ALTRES, (2002). *Matriz relacional de los Procesos cognitivos*. Ediciones Amarú.
- PADOVANI & BACHET (1948); Essais de traitements psychothérapeutiques de certaines douleurs des amputés, "Rev. Neurol." París 80, 366
- PÉREZ SERRANO, G (1990)..*Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson, Madrid
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I Métodos, ed. La Muralla,
- PIERCE, C. (1994). *Importance of classroom climate for at-risk learners*. Journal of Educational Research. Nº 88, pp 37-42. Washington.
- REID, L. A. (1962). *Philosophy and Education*, Heinemann. Londres. P. 4.
- ROMANOWSKI, W. PASEK, T. (1970). Tentative introduction of relaxation-concentration gymnastics according to the yoga system as supplementary exercises in the system of physical education of students. *Proc. of the Conference on Problems of Rationalisation of Methods of Mass Physical Training and Prophylactic Exercises in Physical Education of Students*. Poznan, 1-19. (original en polac)
- SÁEZ CARRERAS, J (1988): "El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social"; en *Rev. De Pedagogía Social*, nº3, págs. 9-47.
- SALTER, A. (1941). *Three techniques of autohypnosis*, "J. gen. Psychol.", 24, 423

- SANVISENS, A. (1993). *Relacions entre el cervell i la ment: Importància pedagògica*. a: Universitat de Barcelona Facultat de Pedagogia,
- SCHNECK, J.M. (1947). *Modified technique for the induction of hypnosis*, "J. nerv. Ment. Dis." 106, 77
- SCHULTZ, J.H. (1950). *Das Autogene Training (Konzentrierte Selbstentspannung)*, Stuttgart, (13) 1970; ed. Cast.: El entrenamineto autògeno-autorrelajación concentrativa, Científico Médica, Barcelona (4) 1980.
- SCHULTZ, J.H. (1987). El entrenamiento autògeno. Cinetífico-mñedica. Barcelona
- SELYE, H. (1956) *The stress of life*. New York. McGraw Hill
- SELYE, H. (1982). The stress concept today. En Kutash y cols. (Eds.), *Hand-book on stress and anxiety*. San Francisco: Josey Bass Publishers
- SELYE, H. (1985). History and present status of the stress concept. En A. Monat y R.S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping. An Anthology*. New York: Columbia University Press.
- SIEMS, M (1991). *Tu cuerpo sabe la respuesta*. Ed Mensajero, Bilbao
- SKY, M. (1993) *Respirando. Expande tu poder y tu energía*, EDAF, Madrid
- SMITH, J. (2001). *Entrenamiento ABC en relajación* Bilbao, Desclée De Brower.
- SMITH, J.C., AMUTIO, A., ANDERSON, J., Y ARIA, L. P. (1996). *Relaxation: Mapping an uncharted world*. Biofeedback and Self-Regulation.
- SOBRADO, L. Y OCAMPO, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- STEPTOE, A. & KEARSLEY, N. (1990). Cognitive ans Somatic Anxiety. *Behavior Research and Therapy*, 28, N°1, 75-81
- STOKVIS, B. & LANGEN, D. (1965) *Lehrbuch der Hypnose*, Basilea-Nova York; ed. Cast.: *Tratado de hipnosis*, Scientia, Barcelona
- STOKVIS, B. & PFLANZ, M. (1961). *Die Psychologie der Suggestion*, Basilea-Nueva York
- STOKVIS, B. & WIESENHÜTTER, E. (1979) *Técnicas relajadoras y de sugestión*. Herder. Barcelona. 1983
- TABSON THIRION, 1980. *Tendences actuelles de la rechreche-action. Examen critique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liege, Anné academique 1979-1980, p 122.
- TEILARD DE CHARDIN, P. (1959) *Der Mensch im Kosmos*, Munich; ed. Cast.: *El fenómeno humano*. Taurus. Madrid 1963
- THIRION, (1980), *Tendences actuelles de la rechreche-action. Examen critique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liege, Anné academique 1979-1980, p 122,
- VACAS, C. (1981) *Relajación y yoga para escolares*, Narcea, madrid
- VAYER, P. *El diálogo corporal*,. (trad. F. T. Vera) Barcelona: Científico- Médica, 1977
- VILLA, A. (Ed) (1992b). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Servició de publicaciones del Gobierno Vasco
- VILLA, A. Y VILLAR, LM (COORDS). (1992). *Clima organizativo y de aula*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- WALBERG, H.J. (1985). *Classroom Psychological Environment*. En Husen, T.; Postlethwaite: International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press.
- WARRACK, J. *Irene Tasker on Education without endgaining*, Alexander Journal, 2, estiu 1963, p, 21.
- WAXMAN, H. C. (1991). *Investigating Classroom and School Learning Environments: A Review of Recent Research and Developments in the Field*. Journal of Classroom Interaction. Vol 26, n°2, Houston.
- WEIZSÄCKER, V. VON, *Ärztliche Fragen*, Leipzig 1935; *Körpergeschelen und Neurose*, Stuttgart 1950.

- WIESENHÜTTER (1974) Grundfragen unserer Existenz: Arbeit, Familie, Krankheit, Tod, Munich.
- WOLMAN, B. B., (1968). *Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós/MEC.
- WOOLFOLK, R.L.; LEHRER, P.M.; MCCANN, B.S. & ROONEY, A.J. (1982). Effects of progressive relaxation and meditation on cognitive and somatic manifestations of daily stress. *Behavior Research and Therapy*, 20, 461-467
- YARROW, A. I MIIWATER, J. (1995). *Smile: Student Modification in Learning Environments*. Establishing Congruence Between Actual and Preferred Classroom Learning Environment. *Journal of Classroom Interaction*. Vol 30, nº1. Washington.
- YUS, R. (2001). *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Desclée De Brouer. Bilbao.